CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO LIBERTAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO EDUCACIONAL NAS SÉRIES INICIAIS

Sabrina Ramos Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários a obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Orientadora(a): Profa. Dra. Talita de Oliveira

Rio de Janeiro
Julho/2025

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO LIBERTAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO EDUCACIONAL NAS SÉRIES INICIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários a obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Sabrina Ramos Silva

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professora Dra. Talita de Oliveira (CEFET/RJ) (orientadora)

_____

Professor Me. João André Fernandes da Silva (CEFET/RJ) (membro interno)

_____

Professsor Dr. Mário Luiz de Souza (CEFET/RJ) (membro externo)

_____

Professsora Dra. Elisângela de Jesus Santos (UNESP) (membro externo)

SUPLENTES

_____

Professor Dr. Fellipe Pinheiro de Oliveira (CEFET/RJ) (membro interno)

_____

Professora Dra. Mariana Araujo Lamego (UERJ) (membro externo)

Rio de Janeiro
Julho/2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

S586 Silva, Sabrina Ramos
O ensino de filosofia como libertação do pensamento crítico educacional nas séries iniciais / Sabrina Ramos Silva. — 2025.
124f. : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2025.
Bibliografia : f. 119-124
Orientadora: Talita de Oliveira

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Pensamento crítico. 3. Currículos. 4. Hermenêutica (Direito). 5. Ensino fundamental. I. Oliveira, Talita de. (Orient.). II. Título.

CDD 107

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

A Deus, por tudo e tanto. Gratidão por suas incontáveis bençãos sobre mim e sobre os meus familiares.
Louvado e engrandecido seja o nome do Senhor.
“Que darei ao Senhor, por todos os benefícios que me tem feito?”
(Salmos: 116.12)

AGRADECIMENTOS

Aos meus extremosos pais, Anibal Elias da Silva Filho e Maria da Conceição Ramos Silva, pelo carinho, dedicação, incentivo e inspiração por toda a caminhada de estudos e progressos. Vocês são anjos de Deus na minha vida. Amo vocês! Gratidão por tudo.

Em memória: Brilhantina de Almeida Ramos, minha avó materna e minha madrinha nos estudos. Saudade eterna. A você, meu amor eterno e gratidão.

Ao meu companheiro de vida, Paulo Sérgio Mendonça Pinto Pessoa, pelo apoio e compreensão durante todo o percurso acadêmico.

À minha orientadora Profa. Dra. Talita de Oliveira, pelo comprometimento, apoio, segurança e leveza durante todo o processo.

Aos professores do CEFET/RJ e a todos os outros professores que ao longo da minha trajetória contribuíram significativamente para a minha formação pessoal e profissional.

Aos amigos, familiares e colegas de profissão pela torcida e incentivo.

Que Deus os abençoe poderosamente.

EPÍGRAFE

“Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui...
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei...”
(“A estrada” - Cidade negra)

RESUMO

O ensino de Filosofia como libertação do pensamento crítico educacional nas séries iniciais

Este estudo tem como objetivo buscar responder à seguinte indagação inicial: se os alunos das séries iniciais do ensino fundamental são capazes de promover reflexão filosófica a partir do momento em que o ensino da Filosofia seja introduzido o quanto antes na escola de maneira integrada aos conteúdos, com o intuito de formar alunos autônomos, críticos e argumentativos, nas questões de mundo que os cercam. Cabe inicialmente entendermos o processo de aquisição do conhecimento desde o período da Antiguidade. No primeiro capítulo da dissertação, revisitaremos os ensinamentos deixados por Sócrates, Platão e Aristóteles. Para além disso, observaremos as considerações de construções de pedagogias libertadoras, através do uso de um currículo adaptado nas escolas que induza o aluno a pensar, questionar e como essa metodologia pode levar o aluno a assumir um papel de protagonismo e desenvolvimento cognitivo, social e ético. No segundo capítulo, faremos uma análise das obras de autores que tiveram experiências práticas em sala de aula, como Matthew Lipman, Paulo Freire e Darcy Ribeiro. Em seguida, interpretaremos as leis que regem o sistema educacional e a função Estatal em garantir a crianças e jovens desenvolvimento pleno, no decorrer de suas atividades educacionais, e o impacto que essa garantia de educação com qualidade pode influenciar de forma positiva na construção do cidadão pleno para a sociedade futura. No terceiro capítulo, para esse entendimento, nos apropriaremos da hermenêutica jurídica sobre a Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Base Nacional Comum Curricular. Por fim, a dissertação apresentará uma sequência didática de aulas implementada com alunos do 5º ano do ensino fundamental, com o intuito de estimulá-los a dialogarem e começarem a pensar filosofia de modo integrado ao currículo pré-estabelecido do ensino fundamental. No quarto capítulo, teremos a descrição das aulas e acervo pessoal, através de registros fotográficos das atividades desenvolvidas no âmbito escolar.

Palavras-chave: Reflexão filosófica; Escola; Currículo; Hermenêutica jurídica.

ABSTRACT

The Teaching of Philosophy as a Means of Liberating Critical Educational Thinking in Early Grades

This study aims to address the following initial question: are students in the early grades of elementary education capable of engaging in philosophical reflection when Philosophy is introduced as early as possible in schools, integrated with other subjects, with the goal of developing autonomous, critical, and argumentative students concerning the world around them? Initially, it is essential to understand the process of knowledge acquisition since Antiquity. In the first chapter of the dissertation, we will revisit the teachings of Socrates, Plato, and Aristotle. Furthermore, we will examine considerations regarding the development of liberating pedagogies through the use of an adapted curriculum in schools that encourages students to think and question, and how this methodology can lead students to take on a proactive role in their cognitive, social, and ethical development. In the second chapter, we will analyze the works of authors with practical classroom experience, such as Matthew Lipman, Paulo Freire, and Darcy Ribeiro. Subsequently, we will interpret the laws governing the educational system and the state's role in ensuring the full development of children and youth throughout their educational activities, and how this guarantee of quality education can positively influence the formation of well-rounded citizens for future society. In the third chapter, to facilitate this understanding, we will employ legal hermeneutics concerning the Constitution of the Federative Republic of Brazil, the Law of Guidelines and Bases of Education, and the National Common Curricular Base. Finally, the dissertation will present a didactic sequence of lessons implemented with 5th-grade elementary students, aiming to stimulate them to engage in dialogue and begin to think philosophically, integrated with the pre-established elementary education curriculum. In the fourth chapter, we will provide a description of the lessons and personal collection, including photographic records of the activities conducted within the school environment.

Keywords: Philosophical reflection; School; Curriculum; Legal hermeneutics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Aula inaugural sobre Introdução a filosofia	99
Figura 2 –	Desenho de Sócrates pensando na célebre frase “só sei que nada sei”	100
Figura 3 –	O aluno utilizou o lettering para ilustrar o gosto pela Filosofia	101
Figura 4 –	Lousa expositiva sobre o conceito de mito filosófico	103
Figura 5 –	A aluna gostaria que o estupro acabasse	104
Figura 6 –	A aluna gostaria que o bullying e o racismo acabassem	105
Figura 7 –	O aluno gostaria que a morte acabasse	105
Figura 8 –	O aluno gostaria que os assassinos de policiais acabassem	106
Figura 9 –	A aluna depositou o racismo na caixa de Pandora	107
Figura 10 –	A aluna depositou o racismo e a morte na caixa de Pandora	107
Figura 11 –	O aluno depositou o preconceito com as cores, racismo na caixa de Pandora	108
Figura 12 –	Proposta de atividade sobre o mito do anel de Giges	110
Figura 13 –	A aluna diz que faria um monte de coisas, por exemplo, enganar as pessoas	111
Figura 14 –	A aluna iria descobrir quem é falso com ela ou fala mal dela pelas costas	111
Figura 15 –	A aluna entraria nas lojas Americanas, pegaria doces e iria embora	112
Figura 16 –	O aluno iria ajudar as pessoas, por exemplo, dando-lhes de comer	112
Figura 17 –	O aluno iria matar bandidos e assassinos de policiais	113

SUMÁRIO

Introdução		**12**
1	**Do saber filosófico**	**19**
1.1	Do surgimento da Filosofia	19
1.2	Da investigação do conhecimento	21
1.3	Conhecimento inato X conhecimento empírico	26
2	**Exortação ao pensar**	**32**
2.1	Devir-criança	37
2.2	Matthew Lipman e a Filosofia na infância	43
2.3	Currículo Tradicional X Currículo Libertador	53
2.4	O educar para a liberdade	59
3	**A educação formal como dever do estado e desenvolvimento da criança para viver em sociedade**	**66**
3.1	A cronologia do direito à educação na história das Constituições brasileiras	70
3.2	Constituição da República Federativa Brasileira, 1988	72
3.3	Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990	75
3.4	Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996	80
3.5	Base Nacional Comum Curricular	87
4	**Produto didático**	**92**
4.1	Sequência didática	95
4.2	1º momento: Aula inaugural – Introdução a Filosofia	96
4.3	2º momento: Mito da caixa de Pandora	103

4.4 3º momento: Mito do anel de Giges 110

Considerações Finais **116**

Referências **121**

Introdução

A escolha do título desta dissertação dá-se pela afirmação de que somente pelo conhecimento o indivíduo consegue se libertar da sua própria ignorância e é através da introdução filosófica dentro da sala de aula feita o quanto antes, já nas séries iniciais, que nós docentes podemos oportunizar aos nossos alunos uma consciência crítica e construtiva com relação às questões culturais, éticas e sociológicas. O trabalho tem como prerrogativa uma função docente ética, democrática e humanística na luta por um ensino que não seja apenas conteudista, e que o aluno possa protagonizar o seu processo de aquisição do conhecimento, sendo conduzido a um pensar superior e libertário, a partir do qual consiga formar uma capacidade argumentativa e dialógica enquanto pessoa e enquanto cidadão na busca pela compreensão do seu papel dentro da sociedade em que vive.

A pesquisa tem como justificativa a busca de um currículo adaptado e democrático, para que a prática pedagógica se torne libertadora; a fim de que nossos alunos tenham a oportunidade de pensar e reflexionar sobre as questões de mundo que os cercam, sejam elas políticas, sociais e filosóficas. E precisamos introduzir a arte de filosofar o quanto antes, uma vez que precisamos fomentar uma geração de seres formadores de opinião, para que o sistema de governo não prevaleça apenas às classes dominantes em favor das dominadas.

O objetivo dessa pesquisa é a implementação do ensino de Filosofia desde o 5º ano do ensino fundamental nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, através de aulas experimentais com o intuito de buscar um ensino com criticidade e dialogismo, para que possamos formar seres críticos, reflexivos e bem resolvidos para descobrirem o seu espaço de pertencimento no mundo.

É relevante salientar que a pesquisa se baseia no campo investigativo, através das observações em sala de aula, nesses quase 14 anos em que atuo como professora da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Com o passar dos tempos, comecei a perceber uma decrescente no que tange ao rendimento dos alunos. Os alunos são apresentados a uma educação bancária, mecanizada, com poucas reflexões e nenhum protagonismo, o que leva muitas vezes ao desinteresse pela educação e à evasão escolar. Dentre tantos motivos para essa decrescente, podemos citar: falta de motivação de alunos e professores, baixo investimento em formação continuada, sucateamento da educação com baixos salários, material e espaço escolar inadequado,

problemas de ordem social dentro da comunidade e, principalmente, um currículo rígido e enfadonho.

Os problemas mencionados levam a uma educação mais precária, principalmente nas áreas mais carentes da cidade, gerando uma grande consequência no campo filosófico e sociológico. Logo, cabe a nós enquanto educadores buscarmos uma constante reflexão sobre o tema, a fim de que possamos, como formadores de opinião, minimizar os efeitos que essa educação como projeto de sociedade impactará nas futuras gerações, principalmente as periféricas, marginalizadas, que são hoje a grande maioria da clientela escolar atendida pelas unidades de ensino público do Rio de Janeiro.

A metodologia de pesquisa será constituída de: a) revisão bibliográfica; b) estudo de campo (através das observações quanto a minha prática docente e introduções de aulas com cunho filosófico); c) análise dos portfólios das atividades desenvolvidas com a turma e o próprio desenvolvimento formativo de cada indivíduo ao longo do ano. Dessa prática, surge o meu produto didático, que consiste em utilizar-me de recursos pedagógicos, através do uso expositivo dos mitos filosóficos, para trabalhar a percepção do sentido e mexer com o imaginário, além do uso de equipamentos tecnológicos, como datashow, notebook, caixa de som e recursos didáticos, para trazer os mitos ao conhecimento prévio da turma. Após o conhecimento de cada mito, conseguimos propor uma roda de conversa para formação individual e coletiva de construção de pensamento e, consequentemente, temos como resultado coletâneas de atividades confeccionadas pelos alunos, através de relatos da aula no portfólio, ou até mesmo como resultado de atividades individuais reflexivas. Como resultado, foi possível levar os alunos à refutação e ao início de um diálogo filosófico com o fim de despertar virtudes e valores adormecidos ou até mesmo desconhecidos.

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 5º ano do ensino fundamental, no bairro de Rocha Miranda, na Comunidade Faz- Quem-Quer, no ano de 2023, numa escola da zona Norte, no Município do Rio de Janeiro. A proposta foi o desenvolvimento de uma disciplina extracurricular, de caráter experimental, que versasse sobre a introdução e propagação da reflexão filosófica e o quanto esta contribuiria para o desenvolvimento crítico do indivíduo, enquanto pessoa (transformador de si mesmo) e enquanto cidadão (transformador da sociedade). As aulas foram ministradas em sequências didáticas e foram abordados os conceitos de epistemologia, ética, moral e

justiça. O desenvolvimento dessas aulas foi através de rodas de conversas e pela contextualização de mitos gregos filosóficos (*O anel de Giges* e *A caixa de Pandora*).

No primeiro capítulo, será abordada a forma de aquisição do conhecimento. Por meio desse ponto de partida, serão feitos desdobramentos acerca de como essa busca pelo conhecimento liberta o indivíduo da sua própria ignorância. Será levantada a seguinte indagação: o ser humano é só influência do meio em que vive, ou também carrega consigo características de aprendizado que já vêm inatas? Além disso, veremos como os gregos utilizavam-se do uso da retórica como ferramenta na arte de filosofar e como hoje podemos aplicá-la de maneira pedagógica em sala, com função de socialização entre os pares, resgate da autoconfiança e a destreza de falar em público. Através de Sócrates, Platão e Aristóteles, desenvolveremos o pensamento contido nesse capítulo.

No segundo capítulo, revisitaremos os trabalhos de Matthew Lipman, Paulo Freire e Darcy Ribeiro (com o projeto dos CIEPs) e, portanto, será investigado o que acontece com a criança curiosa que deixamos de ser ao passar dos anos e como seria enriquecedor se usássemos a Filosofia como ferramenta educacional, para que, desde cedo, pudéssemos fomentar, dentro do espaço escolar, o pensamento crítico e reflexivo em nossos discentes. Nos apropriaremos também da concepção de currículo e como este pode influenciar o trabalho pedagógico que será desenvolvido no âmbito educacional. Em síntese, o tipo de currículo adotado terá como ênfase uma resistência às práticas inovadoras de educação, ou servirá para democratizar às questões pedagógicas vigentes.

No terceiro capítulo, analisaremos os dispositivos legais que regem o sistema educacional e o seu mantenedor, que é o Estado. E a partir daí, concluiremos que a educação, se ofertada de forma plena, oportunizará a transformação do indivíduo como pessoa e conferirá a este o título de cidadão, interpretando tal condição de forma *lato sensu*, atribuindo-lhe direitos e deveres na sociedade. Para tal compreensão, aprofundaremos na interpretação jurídica das leis normativas que regem o âmbito escolar, como a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No quarto capítulo, observaremos as aulas experimentais de Introdução à Filosofia, numa turma de 5º ano do ensino fundamental numa escola pública do Rio de Janeiro, e o acervo do material didático que foi desenvolvido com os discentes, a fim de

promover reflexão filosófica. Além do mais, será apresentada uma sequência didática acerca das aulas que foram desenvolvidas.

Cabe inicialmente a indagação de o porquê filosofamos. Se atividade racional é uma característica inerente à espécie humana, e se a filosofia é uma das atividades racionais, logo todo ser humano filosofa ou pode filosofar. Conforme o pensador alemão Martin Heidegger afirma no transcrito abaixo:

> A questão é que não estamos de forma alguma fora da filosofia; e isso não porque, por exemplo, talvez tenhamos certa bagagem de conhecimentos sobre a filosofia. Mesmo que não saibamos expressamente nada de filosofia, já estamos na filosofia porque a filosofia está em nós e nos pertence; e, em verdade, no sentido que já sempre filosofamos [...] ser homem já significa filosofar. [...] Como ser homem tem, contudo, diversas possibilidades, múltiplos níveis e graus de lucidez, o homem pode encontrar- se de diversas maneiras na filosofia. (HEIDEGGER, 2009, p. 34).

Desse modo, se o ato de filosofar é intrínseco ao homem, por que muitos não percebem tal ato? Para respondermos à pergunta, podemos fazer uma alusão à Alegoria da Caverna[1].

O homem, desde pequeno, encontra-se em uma “caverna escura” (pode-se interpretar essa caverna como a ignorância do conhecimento da vida e das coisas que nos rodeiam), e está amarrado de uma maneira que o obriga a sempre estar de costas para a abertura da caverna. Ocorre que, à medida que uma “fagulha de uma luz” entra pela fenda da caverna (infere-se que essa fagulha de luz pode ser a descoberta pelo conhecimento, a aquisição de coisas outrora desconhecidas ou ignoradas pela compreensão humana; algo acontece com esse indivíduo, algo rompe essa venda que ele está nos olhos e que o impedia de enxergar as coisas como realmente o são), o homem visualiza tal projeção de sombra dos seres que passam lá fora e, acostumado a essas projeções, o homem julga ser aquilo verdadeiro, absoluto. Se o homem saísse da caverna e visse as coisas com os olhos do mundo real, o homem talvez não atribuísse proposições verdadeiras, absolutas sobre elas. Faz-se mister entender que a descoberta do conhecimento é um processo pelo qual o homem deve passar. Através da tradução dessa metáfora, conseguimos perceber que a passagem da ignorância para o saber é um processo no qual cabe ao homem estar apto a se submeter, eivando-se

[1] Platão criou em seus textos várias alegorias para expor suas doutrinas. A mais conhecida é o mito da caverna, que nos ajuda a entender a evolução do processo de conhecimento.

de todas suas próprias crenças ou convicções vãs, e tal processo causa profundo incômodo ao indivíduo, o que muitas vezes faz com que esse indivíduo caia na mesmice, no ócio em preferir não saber, não conhecer, não se questionar, não despertar... E o conhecimento, o despertar pode causar estranhamento nos demais também.

Desde cedo, na educação infantil, já conseguimos vislumbrar que o processo de aquisição do conhecimento é um processo individual, na medida em que cada discente precisa de um tempo específico para alcançar a maturidade escolar, como um tempo de desabrochar. Tal momento não pode ser estimado para todos; uns desenvolverão primeiro, outros, por conseguinte, e alguns não desenvolverão naquele momento. Talvez não dentro da perspectiva de habilidades pré-estabelecidas no currículo. Cabe ao docente conduzir os discentes nesse processo, não o acelerando e tampouco retardando; apenas fornecendo as ferramentas pedagógicas necessárias para esse despertar. Cabe ainda ressaltar que se trata de um processo em que ambas as partes precisam estar envolvidas, participantes. Logo, o aluno precisa estar receptivo a esse movimento de aquisição, de aprender e apreender. Há nessa relação necessariamente a troca, o feedback; além da maturidade necessária para tal apreensão de determinado conhecimento.

Mas, o que seria filosofar?

> Consistiria em uma atitude filosófica negativa, no que tange ao dizer não ao senso comum, aos pré-juízos, aos fatos e opiniões da experiência cotidiana, ou seja, dizer não ao que todo mundo pensa ou acredita. E numa atitude filosófica positiva, quando interrogados sobre o que são de fato as coisas? Ambas as facetas formam o que chamamos de atitude crítica e pensamento crítico. Logo, os indivíduos para viverem em sociedade precisam exercitar tais habilidades adormecidas em seu íntimo. (CHAUÍ, 2002, p. 10).

O ser humano então começa a despertar a curiosidade em buscar sentido para as coisas do cotidiano e, nessa busca, entra a prática filosófica. Mas, apesar de a indagação reflexiva ser comum a todos os seres humanos, o tratamento que damos a ela é diferente. Como afirmou Heidegger (2009), o ser humano pode se encontrar de diversas maneiras diferentes com o pensar reflexivo. Afinal, há “diversas possibilidades, múltiplos níveis e graus de lucidez” (HEIDEGGER, 2009, p. 3-4). Em outras palavras, o homem pode ou não se aprofundar na reflexão filosófica. Segundo Chauí (2002, p.12), “A reflexão filosófica significa movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de

retorno a si mesmo. A reflexão é o movimento pelo qual o pensamento volta-se para si mesmo, interrogando a si mesmo".

Com o exposto por Chauí (2002), podemos concluir que a Filosofia transforma o próprio indivíduo antes mesmo de transformar o outro e, por conseguinte, o mundo. Podemos exprimir o sentido de que a Filosofia traz primeiramente uma mudança interna, como se voltássemos ao passado, mais propriamente à infância, e resgatássemos o nosso eu investigativo e insatisfeito a respostas rápidas, sempre à espera de que todas as nossas indagações fossem prontamente respondidas. A Filosofia nos reconecta, nos apropriamos de uma atitude que fora perdida com o passar do tempo, atitude de questionar. A partir do momento em que nos reconectamos, podemos vislumbrar novos pensamentos, podemos atribuir novo olhar a pessoas, coisas ou situações antes já observadas. E no exercício de movermo-nos para dentro e transformarmo-nos enquanto indivíduos que somos, começamos a transformar o mundo que nos cerca: nossa família, nosso ambiente de trabalho e nós, enquanto educadores, podemos contribuir para a transformação da sociedade.

A sociedade contemporânea é complexa e contraditória. Está repleta de indagações que demandam uma abordagem reflexivo-filosófica. Se, por um lado, a tecnologia tem auxiliado no aperfeiçoamento de algumas ciências, por outro essa intervenção, caso se subordine aos interesses da indústria e do mercado, pode reforçar o consumismo, a massificação e o controle social. Com a ampliação das formas de comunicação como o celular, alguns indivíduos permanecem na solidão em meio à multidão de pessoas e coisas, outros necessitam da aprovação de seus hábitos e recorrem às redes sociais para exibi-los.

Ademais, nunca se ouviu tanto falar em aumento nos casos de suicídio, porque, com um consumo exacerbado, surge um sentimento de angústia e solidão, uma vez que ninguém consegue alcançar a tal felicidade. E isso vai refletir-se principalmente na comunidade jovem, crianças e adolescentes que vivem a frustração de uma sociedade. Podemos assim afirmar que, ainda hoje, muitos indivíduos estão presos em suas cavernas contemporâneas.

Além disso, fala-se na pedagogia que liberta, mas o currículo precisa ser adequado a cada realidade. O mestre Paulo Freire[2] enfatiza que essa pedagogia

[2] Paulo Freire (1921-1997), advogado, filósofo e professor. Foi um educador brasileiro, conhecido como Patrono da Educação Brasileira, criador de um método inovador para alfabetização de adultos. Ao mesmo tempo em que alfabetizava em tempo recorde trazia um exercício de cidadania por meio de debates.

precisa fazer parte da realidade do aluno. Uma pedagogia rígida, engessada não atrai o olhar e não desperta a curiosidade do discente.

A partir de todo o exposto acima, conclui-se que é dever do docente conduzir o aluno ao processo de conhecimento, mas faz-se mister que cada aluno obtenha um olhar individual quanto a esse resultado. Para que tal práxis venha a ser libertadora, é preciso que o docente a todo o momento faça a reflexão constante da sua prática pedagógica. Desse modo, a introdução filosófica constitui fonte inesgotável a ser trabalhada desde às séries iniciais.

1- Do saber filosófico

Neste capítulo, serão abordados a forma de aquisição do conhecimento e o papel da Filosofia, que, desde a Antiguidade, tem como objetivo a busca pela verdade. Através dos desdobramentos filosóficos de Sócrates, Platão e Aristóteles, poderemos entender melhor esse processo. Para além disso, observaremos as formas de aquisição do conhecimento, que pode ser inato ou empírico.

1.1 - Do surgimento da Filosofia

Atribui-se ao filósofo grego Pitágoras de Samos (que viveu no século V a. C) a invenção da palavra filosofia. Pitágoras teria afirmado que “a sabedoria plena e completa pertence aos deuses, mas que os homens podem desejá-la ou amá-la, tornando-se filósofos.” (CHAUÍ, 2002, p.17).

A palavra Filosofia é composta por *philo*, que deriva de *philia* e significa amor, e *sofia*, que significa sabedoria. Portanto, por filosofia entende-se amor à sabedoria. Cabe ainda afirmar que se trata de um estado de espírito, de intensa busca pelo conhecimento, num processo de esvaziamento de si para o preenchimento do mesmo.

O nascimento da filosofia se dá no final do século VII e início do século VI a. C, na região da Jônia, na cidade de Mileto, tendo como primeiro filósofo Tales de Mileto. E essa filosofia nasce com o intuito de responder aos problemas, com a tendência à racionalidade, uma vez que o filósofo justifica suas argumentações através de regras pré-estabelecidas de pensamentos e julgamentos. Segundo Merleau-Ponty (1993), o que caracterizaria o filósofo seria “o movimento que levaria incessantemente do saber à ignorância, da ignorância ao saber...” (MERLEAU- PONTY, 1993, p. 11). Dessa forma, esse movimento é característico de uma postura questionadora, a priori, e por conseguinte de uma atitude crítica, a posteriori, no processo de promover a atitude filosófica. Para além disso, promover a reflexão, uma vez que a filosofia primeiro muda o indivíduo (identidade), para poder mudar o outro, o mundo em que vivemos (alteridade). O nascimento da filosofia marca a passagem do saber mítico (alegórico), para promover o pensamento racional (logos). Podemos, então, afirmar que já havia

uma lógica por detrás do mito[3]. Durante muito tempo, os gregos compartilharam suas crenças através da mitologia, que tinha por objetivo mexer com o imaginário.

Segundo Pierre Grimal (1982),

> [...] Logos e mito são as duas metades da linguagem, duas funções igualmente fundamentais da vida do espírito. O logos, sendo uma argumentação, pretende convencer...
> [...] Mas o mito tem por finalidade apenas a si mesmo. Acredita-se ou não nele, conforme a própria vontade, mediante um ato de fé, caso pareça "belo" ou verossímil, ou simplesmente porque se quer acreditar... (GRIMAL, 1982, p. 89).

Segundo Jean-Pierre Vernant (1984), "o movimento histórico da Grécia Antiga em que se afirma a utilização do logos, para resolver os problemas da vida estaria vinculado ao surgimento da pólis[4], cidade-Estado Grega" (VERNANT, 1984, p. 34-36).

Podemos classificar a fase que inicia a filosofia grega como período pré-socrático, ou seja, cujos precedentes filosóficos antecederam a Sócrates. Esses filósofos voltaram seu objeto de estudo para a natureza, diferentemente de Sócrates, que tinha por objetivo de estudo o ser humano.

Os filósofos pré-socráticos buscaram encontrar o *arché*, que se trata da substância inicial de onde tudo deriva e é também a ideia mais antiga na filosofia. Podemos destacar alguns que se propuseram nessa busca.

De acordo com Tales de Mileto, a água seria o *arché*, pois consistiria na substância que dá origem a todas as outras coisas. Já o filósofo Anaximandro, discípulo de Tales de Mileto, foi além do que defendia seu mestre. Para esse filósofo, o *arché* deveria ser algo que transcende aquilo que é observável, tangível, não podendo ser, por conseguinte, a água. Logo, denominou *ápeiron*, que significa indeterminado, infinito.

Anaxímenes, discípulo de Anaximandro, recusou-se a considerar o pensamento de seu mestre. Para Anaxímenes, o ar era o princípio de todas as coisas. Já Pitágoras de Samos defendia que o *arché* seriam os números, devido ao seu profundo estudo sobre a matemática.

O filósofo Heráclito sustentava a tese de que tudo está em movimento, tudo flui. Logo, a vida seria dinâmica e não estática. Para esse filósofo, o devir, do latim *devenire*,

---

[3] É uma narrativa fantástica que possui o objetivo de explicar a origem de tudo aquilo que existe e é considerado importante para um determinado povo.
[4] Cidade-estado. Na Grécia Antiga, a pólis era um pequeno território localizado geograficamente no ponto mais alto da região. O surgimento da pólis foi um dos mais importantes aspectos no desenvolvimento da civilização grega.

que significa chegar, teria que ser o fogo, dado a sua constante mudança em acender e apagar.

O grande Parmênides, assim chamado por Platão, vem para desmitificar o pensamento de Heráclito. Para esse filósofo, o *arché* não poderia estar em algo em pleno movimento. Para ele, existe o ser e este é eterno, imutável, surgindo assim o imobilismo de Parmênides.

Convém a conclusão de que, desde os tempos mais primórdios, a filosofia trava uma busca incessante pelo conhecimento, pela verdade. Mas a *Cognoscere* ou Teoria do Conhecimento, que estuda como o ato de conhecer acontece, enquanto disciplina formal da filosofia, surgiu somente no século XVIII, com John Locke, embora os gregos já tivessem teorias sobre o processo de conhecimento.

1.2 - Da investigação do conhecimento

É precípuo, antes de tudo, analisarmos a origem da palavra conhecimento. A palavra conhecimento tem origem no latim, da palavra *cognoscere*; saber que se adquire pela leitura e meditação, instrução, erudição, sabedoria; logo, conhecimento é a substantivação do verbo conhecer. Conhecer, segundo o dicionário Aurélio, é o ato de entender, compreender ou apreender algo, seja por meio do raciocínio, seja por meio da experiência. Segundo Carvalho (2012), independente do contexto, não é fácil definir o conceito de conhecimento. Apesar de o sujeito sentir e vivenciar o conhecimento e de ter isso bem claro na mente, não é uma tarefa fácil explicar exatamente o que é conhecimento.

> Conhecimento é a informação que, devidamente tratada muda o comportamento do sistema. O conhecimento é o resultado de um processamento complexo e subjetivo da informação, pois quando a informação é absorvida por um sujeito, ela interage com processos mentais lógicos e não lógicos, experiências anteriores, insigths, valores, crenças, compromissos e vários outros elementos que fazem parte da mente do sujeito, pois consciente ou não ele usa seu conteúdo psíquico para trabalhar a informação e com base nisso tomar uma decisão de acordo com o contexto no qual ele está envolvido. Neste sentido é possível considerar que o conhecimento se configura nessa tomada de decisão, pois ele está ligado à ação uma vez que ele existe e serve para fazer algo, por isso pode-se considerar que o conhecimento é um poderoso agente transformador. (CARVALHO, 2012. p. 9)

Convém esclarecermos que conhecimento é a apresentação de algo (objeto) ao pensamento (sujeito), mesmo que de forma parcial. Logo, é o modo pelo qual o sujeito se apropria do objeto usando os sentidos e a inteligência. Podemos então distinguir o ato e o produto do conhecimento.

O ato do conhecimento diz respeito à relação que se estabelece entre o sujeito que conhece o objeto a ser conhecido. Já o produto do conhecimento, podemos definir como o resultado do ato de conhecer, ou seja, o conjunto de saberes acumulados e acrescidos.

> A teoria do conhecimento no seu todo realiza-se como reflexão do entendimento e baseia-se num pressuposto fundamental: o de que somos seres racionais conscientes.
> O que se entende por consciência?
> A capacidade humana para conhecer, para saber que conhece e para saber o que sabe que conhece. A consciência é um conhecimento (das coisas e de si) e um conhecimento desse conhecimento (reflexão).
> A consciência reflexiva ou o sujeito do conhecimento forma-se como atividade de análise e síntese, de representação e de significação voltadas para a explicação, descrição e interpretação da realidade e das outras três esferas da vida consciente (vida psíquica, moral e política), isto é, da posição do mundo natural e cultural e de si mesma como objetos do conhecimento. Apoia - se em métodos de conhecer e busca da verdade ou verdadeiro. É o aspecto intelectual e teórico da consciência. (CHAUÍ, 2002. p. 69).

No processo iminente da busca pelo conhecimento, vários filósofos concluíram que era necessário investigar a própria faculdade de conhecer. Logo, cada teoria do conhecimento constituirá, portanto, uma reflexão filosófica que terá como premissa investigar origens e fundamentos. Ainda que tal reflexão seja antiga, foi a partir da Idade Moderna que a gnosiologia[5] passou a ter ênfase na Filosofia.

Segundo CHAUÍ (2002, p. 64),

> Desse modo, a filosofia desde os tempos primórdios preocupou-se com o problema do conhecimento, uma vez que sempre esteve voltada para o verdadeiro. Por conseguinte, os filósofos acreditavam que o nosso pensamento parece seguir certas leis ou regras para conhecer as coisas e que há uma diferença entre perceber e pensar.

[5]É o campo de estudo filosóficos que se dedica à questão do conhecimento. Podemos chamar essa área de teoria do conhecimento, epistemologia ou crítica do conhecimento.

Podemos ainda corroborar tal argumento conversando sobre a figura do grande filósofo Sócrates, que, com a sua célebre frase “Só sei que nada sei”, traz a discussão de que o homem é dotado de ignorância e o fato de ele admiti-la o tornava um verdadeiro sábio diante dos demais e, por isso, causou profundo descontentamento àqueles que acreditavam possuir a sabedoria como uma virtude.

Sócrates[6] reafirma que o filósofo tem o dever de buscar o conhecimento e que, para tanto, é necessário esvaziar-se da vaidade de pensar “que sabe algo”. E somente quando tal postura é adotada, consegue-se o alcance da verdade como uma constante; através do exercício contínuo da dialética, ou seja, promover o diálogo crítico através da refutação ou ironia[7] e da maiêutica[8].

> 21 c- d Fui ter como um dos que passam por sábios, porquanto, se havia lugar, era ali que, para rebater o oráculo, mostraria ao deus: “Eis aqui um mais sábio que eu, quando tu disseste que eu o era!”.
> Submeti a exame essa pessoa - é escusado dizer o seu nome: era um dos políticos. Eis, atenienses, a impressão que me ficou do exame da conversa que tive com ele; achei que ele passava por sábio aos olhos de muita gente, principalmente aos seus próprios, mas não o era. A consequência foi tornar-me odiado dele e de muitos dos circunstantes.
> Ao retirar-me, ia concluindo de mim para comigo: “Mais sábio do que esse homem eu sou; é bem provável que nenhum de nós saiba nada de bom, mas ele supõe saber alguma coisa e não sabe, enquanto eu, se não sei, tampouco suponho saber.
> Parece que sou um nadinha mais sábio que ele exatamente em não supor que saiba o que não sei”.
> Daí fui ter com outro, um dos que passam por ainda mais sábios e tive a mesmíssima impressão; também ali me tornei odiado dele e de muitos outros. (PLATÃO, 1980, p.6).

Ao analisarmos o texto acima, infere-se que Sócrates, quando estava no processo de filosofar, não era protagonista do conhecimento, ou seja, não ensinava a verdade, mas participava como condutor, porque acreditava que cada um deveria encontrar as respostas para as suas indagações; uma vez que acreditava que o ato de filosofar é uma atitude que pressupõe de forma constante a busca para a indagação, ou seja, presença de um diálogo. Portanto a filosofia não consiste num mero saber acabado.

---

[6]Sócrates nasceu em Atenas, entre 469-399 a.C. é considerado um marco divisório na história da filosofia grega. Logo, os filósofos antes dele são conhecidos como pré-socráticos e os que sucederam no são chamados de pós-socráticos.

[7]Trata-se da etapa em que o filósofo interrogava seus interlocutores sobre aquilo que pensavam saber, formulando perguntas.

[8] Termo que em grego significa “arte de trazer à luz”. Consiste em ajudar seus interlocutores a entender e reformular suas ideias. Sócrates era filho de um escultor e uma parteira- dupla herança que o levou a buscar esculpir simbolicamente, uma representação autêntica do ser humano e a ajudar seus discípulos a dar à luz suas próprias ideias.

Analisaremos abaixo alguns trechos do diálogo denominado Teeteto[9], escrito por Platão[10], discípulo de Sócrates, para explicar o método filosófico de Sócrates.

> 149 c-d-S.- Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente de sabedoria. E a razão é a seguinte: a divindade me incita a partejar os outros. Porém me impede de conceber. Por isso mesmo, não sou sábio, não havendo um só pensamento que eu possa apresentar como tendo sido invenção de minha alma e por ela dado à luz.
> Seu grande dom seria o de saber formular as perguntas adequadas para ajudar as pessoas a conceberem, por elas mesmas, a verdade sobre os diversos temas. Em filosofia mais valem perguntas agudas, penetrantes, do que respostas que instituam a conclusão pronta, o silêncio, o fim da conversação.
> Lembre-se de que o significado da palavra filósofo é “amigo ou amante da sabedoria”. Portanto, ele a busca, cuida, quer. Não a tem, não a possui. Nesse sentido, Sócrates pode ser entendido como o paradigma do “bom” filósofo.
> 149 d-S.- Porém os que tratam comigo, suposto que alguns no começo pareçam de todo ignorantes, com a continuação de nossa convivência, quantos a divindade favorece, progridem admiravelmente, tanto no seu próprio julgamento como no de estranhos.
> Ele quer dizer, portanto, que seus interlocutores vão progredindo, vão avançando pouco a pouco no caminho do conhecimento verdadeiro sobres as coisas, ou seja, aquele que faz as perguntas adequadas em sua vida pode ampliar a consciência que tem de si mesmo e das coisas.
>
> 151 c-d-S.- Se te expus tudo isso, meu caro Teeteto, com tantas minúcias, foi por suspeitar que algo em tua alma está no ponto e vir à luz, como tu mesmos desconfias. Entrega-te, pois a mim, como ao filho de uma parteira que também é parteiro, e quando eu te formular alguma questão, procura responder a ela do mesmo modo possível. E se no exame de alguma coisa que disseres, depois de eu verificar que não se trata de um produto legítimo, mas de algum fantasma sem consciência, que logo arrancarei e jogarei fora, não te aborreças como o fazem as mulheres com o seu primeiro filho. Alguns, meu caro, a tal extremo se zangaram comigo, que chegaram a morder-me por os haver livrado de um que o outro pensamento extravagante. Não compreendiam que eu só fazia aquilo por bondade. Estão longe de admitir que de jeito nenhum os deuses podem querer mal aos homens e que eu, do meu lado, nada faço por malquerença pois não me é permitido em absoluto pactuar com a mentira nem ocultar a verdade.

[9] PLATÃO. Teeteto. Tradução de NOGUEIRA, Adriana Manoela e BOERI, Marcelo. 3 ed., Lisboa: ED, 2010. p.199-204.

[10] Nasceu em Atenas, na Grécia por volta de 427 a. C. Seu nome não era Platão e sim Arístocles. Devido sua condição física recebeu o apelido de Platão que significa ´´de ombros largos``. Foi discípulo de Sócrates. A maior parte do pensamento platônico nos foi transmitida por intermédio da fala de Sócrates nos diálogos socráticos, escritos pelo próprio Platão. Uma de suas teses mais difundidas é Mundo das Ideias. Retornou a Atenas e fundou sua própria escola filosófica, a Academia. Foi mestre de Aristóteles.

> Aqui o filósofo reconhece que suas perguntas, e ao que elas conduziam, incomodavam muito seus contemporâneos (tanto que Sócrates acabou sendo considerado inimigo público em Atenas e condenado à morte).
>
> Em razão disso, Sócrates exorta seus interlocutores a aceitar as dificuldades encontradas no caminho. Aquele que se dedica ao filosofar precisa-se desfazer não apenas dos preconceitos, mas também das suscetibilidades do orgulho e do amor-próprio e se entregar totalmente ao diálogo reflexivo com o outro, ao exame aberto e fecundo das questões propostas. Mas, como nem todos adotam a mesma atitude, esse esforço nem sempre será compreendido. (COTRIM; FERNANDES, 2013. p. 58).

Cabe ainda asseverar que o método desenvolvido por Sócrates consistia em conversar com os jovens em praças públicas, no intuito de fazê-los exortar a máxima da razão e o autoconhecimento. Segundo Sócrates, o ser humano é dotado de alma, o que facilmente poderia ser configurado como razão e o nosso eu consciente, dotado de consciência intelectual e moral; o que por sua vez distinguiria o ser humano de todas as outras espécies e, por isso, seria o ser humano a única espécie apta a ser iniciada no processo de filosofar. Entretanto, seu método foi considerado uma ameaça aos governantes da pólis ateniense, uma vez que dialogava com todos independentemente de classe econômica, e seus diálogos conversavam sobre tudo quanto achasse pertinente, incluindo valores e crenças. Logo, foi acusado por corrupção da juventude ateniense e negação aos deuses da pólis e condenado à morte.

Convém ainda mencionar que Aristóteles[11] defendia que a educação seria o meio pelo qual o homem poderia ser condicionado a viver em sociedade; uma vez que, para esse filósofo, o ser humano seria um “animal político” (o homem precisa viver em forma de comunidade para tornar-se um ser completo, em sua amplitude). A educação deveria ser garantida pelo Estado, o que podemos chamar de educação formal; mas haveria também uma responsabilidade por parte da família, que seria o que conhecemos como educação informal.

Podemos traçar um liame entre a política e a educação na Grécia antiga dentro da filosofia de Aristóteles. A educação seria a responsável por desenvolver a segurança e a saúde no Estado. Logo, somente pela educação o ser humano pode desenvolver a

[11] Nasceu em 384 a.C. em Estagira, na Grécia. Foi educado como membro da Aristocracia; uma vez que seu pai era médico. Aos dezessete anos, foi enviado a Atenas e passou a frequentar a academia de Platão, de quem se tornou discípulo. Mais tarde, negou as teorias de Platão e sistematizou o conhecimento em diferentes áreas. Foi o primeiro articulador do que hoje chamamos de ciência. Suas ideias sobre ética e retórica são estudadas até hoje. Foi preceptor de Alexandre, o Grande.

mais completa das ciências, aquela que está intimamente ligada ao senso comum, a Política. E seria por meio da educação que o cidadão poderia se tornar uma pessoa plena e feliz dentro da sua pólis. Além do mais, a questão educacional era vista como uma virtude democrática para a vida civil, porque a educação do homem deveria então abranger os diversos aspectos de saberes presentes para a construção da formação moral do ser humano.

> [...] os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração, na medida em que, inicialmente, ficaram perplexos diante das dificuldades mais simples; em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar problemas sempre maiores, por exemplo, os problemas relativos aos fenômenos da Lua e aos do Sol e dos astros, ou os problemas relativos à geração de todo o Universo. Ora, quem experimenta uma sensação de dúvida e de admiração reconhece que não sabe [...] (ARISTÓTELES, 2002, p.11).

Para Aristóteles, a Filosofia seria a atividade racional mais importante, uma vez que os homens buscariam a filosofia com o único desejo, que consistiria no meio pelo qual os homens poderiam libertar-se da ignorância.

1.3 - Conhecimento inato X conhecimento empírico

Cabe inicialmente salientar que o inatismo é uma doutrina que assevera que as ideias são inatas ao ser humano, isto é, nascem com ele e, portanto, não decorrem da experiência sensível. Trata-se da corrente filosófica defendida por alguns filósofos, como, por exemplo, Platão, René Descartes e Gottfried Wilhelm Leibniz.

Segundo o filósofo Platão, um dos defensores do conhecimento inato, o conhecimento, para ser verdadeiro, precisaria necessariamente ultrapassar a esfera das impressões sensoriais, ou seja, o plano da opinião, e penetrar na esfera racional da sabedoria, o Mundo das Ideias. Para atingir esse mundo, o indivíduo não pode possuir apenas filodoxia, que significa amor às opiniões, mas precisa possuir filosofia[12]. O método proposto por ele para atingir a episteme, que se trata do conhecimento autêntico, é a dialética, que significa a arte do diálogo; arte de, através do diálogo, fazer a

[12] Amor ao saber.

demonstração de um tema, argumentando para definir e distinguir com clareza os assuntos, segundo o dicionário Aurélio; processo de busca da verdade por meio da argumentação e/ou da discussão racional, tentando demonstrar alguma coisa. Logo, através da dialética, poderíamos recordar as verdades já contempladas por nossa alma no mundo das ideias antes mesmo do nosso nascimento. Segundo Platão, o conhecimento consiste numa imagem passada, ou seja, uma reminiscência[13] da alma.

Conforme o pensamento do filósofo e matemático René Descartes, a ciência precisava fundamentar-se em conhecimento verdadeiro e seguro.

> Podem-se questionar ideias ou representações advindas da tradição, da especulação teórica ou dos sentidos; pode-se duvidar da verdade deste ou daquele conteúdo da mente; enfim, pode-se questionar tudo o que existe ou que se pensava existir- Deus, Céu, Terra ou corpo. Só uma coisa não pode ser questionada: quem duvida, cogita e questiona é um ser que pensa e, portanto, existe como ser pensante.
> É esse o sentido da conhecida frase latina: Cogito ergo sum (´´Penso, logo existo``). A primeira certeza- ou o ponto de partida para o conhecimento verdadeiro- é a de que, se duvido, penso e, se penso, sou ou existo como ser pensante. Tudo o que é conhecido com a mesma clareza e distinção dessa primeira certeza é verdadeiro. O fundamento do conhecimento verdadeiro está no sujeito pensante ou no pensamento.
> A primeira certeza de Descartes é a existência de um ser pensante. Mas, o que é o pensar para ele? É imaginar, compreender, querer, sentir, perceber, enfim, tudo o que ocorre nos indivíduos e que estes percebem imediatamente. Pensar é uma atividade da alma- também denominada de intelecto ou razão- e dela vem todo o conhecimento humano. (DESCARTES, 1992, p. 161).

Cabe ainda argumentar que:

> Agora não admito nada que não seja necessariamente verdadeiro: portanto, eu sou, por precisão, apenas uma coisa pensante, isto é, um espírito ou uma alma, ou um intelecto, ou uma razão, termos cujas significações ignorava antes. Porém, sou uma coisa verdadeira e verdadeiramente existente. Mas que espécie de coisa? Já o disse, uma coisa pensante. (DESCARTES, 1992, p.122-123).

De acordo com o filósofo matemático alemão Gottfried Wilhelm Leibniz, a realidade de mundo não estaria determinada unicamente e exclusivamente por uma necessidade lógica, como da contradição. Existem coisas no mundo que são de uma maneira, mas poderiam ser de outra, ou seja, não necessariamente na realidade de

[13] Representação mental de uma situação, um feito ou outra coisa que teve lugar no passado.

mundo é necessária a existência das verdades da razão, mas sim a existência das verdades de fato. Para Leibniz, o indivíduo e as coisas ao seu redor, embora não tenham o seu fundamento na ordem geométrica, apresentam uma razão de ser, de modo que obedecem ao princípio da razão suficiente.

> Nossos raciocínios fundamentam-se em dois grandes princípios: o da contradição, em virtude do qual consideramos falso o que envolve contradição, e verdadeiro aquilo que é oposto ou contraditório ao falso. E o da razão suficiente, em virtude do qual consideramos que nenhum fato possa ser tomado como verdadeiro ou existente, tampouco nenhum enunciado [possa ser considerado] verdadeiro, sem que haja uma razão suficiente para que assim seja e não do outro modo, ainda que, na maioria das vezes, essas razões possam ser conhecidas por nós.
> Também há dois tipos de verdades: as de razão e as de fato. As verdades de razão são necessárias e seu oposto é impossível; e as de fato são contingentes, e eu oposto, possível. (LEIBNIZ, 2009, p. 30-31).

Faz necessário observar que as experiências individuais de cada pessoa seriam desacreditadas, uma vez que tais capacidades e qualidades precederiam o seu nascimento. Logo, o indivíduo não poderia adquirir aperfeiçoamento ou evolução, o que ocasionaria numa espécie de hierarquização onde o estudo apenas despertaria a "essência" de cada pessoa, portanto haveria pessoas naturalmente mais aptas ou mais inteligentes do que as demais.

Cabe inicialmente afirmar que o empirismo[14] é uma doutrina que defende que o nosso conhecimento advém através das percepções sensoriais (visão, audição, tato, paladar e olfato). Essa corrente tem como principais defensores os filósofos Aristóteles, John Locke e David Hume. Para os defensores dessa doutrina, diferentemente do inatismo, não existiriam ideias inatas ao ser humano, uma vez que, ao nascermos, nossa mente é semelhante a uma tábula rasa, desprovida de qualquer conhecimento. Dessa forma, o conhecimento seria proveniente da experiência, seja por meio da sensação (sendo esta extremamente dependente dos sentidos, de modo que levará à mente as diversas percepções sobre as coisas), seja por meio da reflexão (que consistiria num processamento das ideias que são levadas à mente a priori por meio das percepções sensíveis).

Iniciaremos o embasamento dessa doutrina com as contribuições filosóficas de Aristóteles. Para este filósofo, atribui-se aos sentidos uma grande importância, tendo

[14] Deriva do grego empeiria, que significa "experiência".

em vista que os sentidos, combinados com nossa capacidade de raciocinar, podem interpretar a existência concreta. E ademais, seria ainda possível utilizar-se dos sentidos e da experiência para assimilar conceitos abstratos como justiça, virtude, bondade, ou seja, temas éticos.

Segundo Aristóteles, “a verdade está a nossa volta”. Portanto, a nós caberá a priorização das coisas que nos acontecem. Precisamos do mundo dos sentidos para preencher o nosso vazio com nossas experiências, porque, segundo o pensador, não existiria conhecimento a priori[15]. Logo, as impressões advindas dos nossos sentidos preenchem a nossa memória e, a partir daí, começamos a comparar essas impressões com as já armazenadas anteriormente. Tais comparações formariam conceitos à medida que as impressões se tornassem repetitivas.

Conforme o filósofo John Locke:

> § 4. O argumento de consentimento universal usado para provar a existência de princípios inatos parece-me mostrar precisamente que tal coisa não existe; pois nenhum princípio tem assentimento universal dos homens. Eu começarei pelos exames dos especulativos exemplificados nos magníficos princípios de demonstração o que é, é, e é impossível que a mesma coisa seja e não seja. Esses são, de todos os princípios, os mais reconhecidamente inatos...
> § 5. É evidente, em primeiro lugar, que as crianças(...) não têm a menor apreensão desses princípios nem pensam neles: falta suficiente para destruir o assentimento universal que seria necessariamente concomitante a toda verdade inata. Pois parece-me contraditório afirmar que haveria na alma verdades impressas que ela não perceberia nem entenderia. (LOCKE, 2012, p.28-29).

Locke[16] sustenta um pensamento contrário ao inatismo, que assegura que os princípios da contradição e da identidade estariam impressos em toda a mente humana. Sendo assim, são universais, já que todos nascem com eles. Para Locke, esses princípios não seriam de conhecimento de todos, como, por exemplo, as crianças. Mas o filósofo ainda defenderá um possível contra-argumento: que os seres humanos até poderiam conhecer tais princípios e concordariam com os mesmos à medida que, e somente que, usassem a razão. Logo, as crianças conheceriam os princípios, mas só o entenderiam quando usassem a razão? Para Locke, é divergente a ideia de que é

[15] Significa à primeira vista, ou seja, não existiria conhecimento sem contar com a experiência.
[16] Nasceu em Wrington, Inglaterra. Somente na década de 1670 começou a investigar mais profundamente as teorias filosóficas, entre elas a de Descartes. Na Filosofia, Locke foi um dos artífices da reação ao racionalismo de Descartes ao estabelecer as teses do empirismo, segundo as quais todo conhecimento tem origem nas sensações e nas experiências.

possível ter o conhecimento impresso na mente e ao mesmo tempo não ter consciência deles.

> Se imprimir verdades significa alguma coisa, é torná-las perceptíveis: imprimir na mente o que ela não percebe parece-me ininteligível. Se, portanto, crianças (...) tivessem uma alma ou uma mente com impressões, inevitavelmente as perceberiam, necessariamente as conheceriam e assentariam à sua verdade. Mas, não sendo assim, é evidente que não há na mente humana impressão inata. (LOCKE, 2012, p. 29).

De acordo com esse filósofo, “a nossa mente é uma tela em branco (ou tábula rasa)”, que consiste em pensar que somente a partir das percepções sensíveis poderemos preenchê-la. Logo, se as ideias são a base do conhecimento e todas elas advêm de sensação externa ou interna (através da reflexão), a razão não é absoluta para adquirir conhecimento seguro e verdadeiro.

Ainda podemos fundamentar essa corrente filosófica à luz do entendimento de David Hume. Este filósofo tinha como objetivo investigar a natureza humana, mas primeiramente estudou o conhecimento humano. Para tanto, procurou referência nas ciências naturais. Tal busca tinha como intuito entender como se processavam os acontecimentos naturais da mente.

> As percepções da mente humana se reduzem a dois gêneros distintos, que chamarei de impressões e ideias. A diferença entre estas consiste nos graus da força e vividez com que atingem a mente e penetram em nosso pensamento ou consciência. As percepções que entram com mais força e violência podem ser chamadas de impressões; sob esse termo incluo todas as nossas sensações, paixões e emoções, em sua primeira aparição à alma.
> Denomino ideias as pálidas imagens dessas impressões no pensamento e no raciocínio, como, por exemplo, todas as percepções despertadas pelo presente discurso, excetuando-se igualmente o prazer e desprazer imediatos que esse mesmo discurso possa ocasionar. Creio que não serão necessárias muitas palavras para explicar essa distinção. Cada um por si mesmo, percebe imediatamente a diferença entre sentir e pensar. (HUME, 2001, p. 25).

Portanto, para Hume, as percepções da mente humana seriam baseadas em impressões e ideias; o fato que as distinguiria seria a nitidez. Logo, as sensações, paixões e emoções seriam mais fortes e nítidas, enquanto as ideias seriam imagens das impressões, presentes no pensamento. Com base nesse estudo, o filósofo buscou associar tais elementos ao pensamento, no intuito de explicar a compreensão humana sobre o mundo.

Podemos concluir que o estudo desses filósofos elevou a importância do empirismo, no que tange afirmar que as sensações consistiriam na base do conhecimento e de tal modo que um indivíduo poderia sempre através do conhecimento ascender a níveis intelectuais e aptidões antes não alcançadas. Faz-se necessário observar que as experiências individuais de cada pessoa seriam desacreditadas, uma vez que tais capacidades e qualidades precederiam o seu nascimento. Logo, o indivíduo não poderia adquirir aperfeiçoamento ou evolução, o que ocasionaria uma espécie de hierarquização onde o estudo apenas despertaria a “essência” de cada pessoa, portanto haveria pessoas naturalmente mais aptas ou mais inteligentes do que as demais.

No capítulo 2, será abordado o tema educação como formação plena do indivíduo. Além disso, conversaremos sobre os tipos de currículo a serem desenvolvidos dentro do âmbito escolar e, para além disso, a explicitação sobre o devir-criança que permeia a curiosidade e impulsiona o processo de conhecimento que se perfaz pelo questionamento contínuo. Por fim, conheceremos uma educação filosófica desenvolvida para séries menores com a finalidade de promover um pensar de excelência, fazendo analogia com a pedagogia freireana, como educação libertária que aprimora pensamento crítico e autônomo.

2- Exortação ao pensar

Cabe primeiramente asseverar que a educação é um ato de encorajamento à busca do conhecimento. Na obra *Educação do homem integral*, o autor Huberto Rohden (2009) conduz os leitores à reflexão quanto ao atual modelo de sistema educacional e à proposta de formação humana. Nessa obra, o autor vem esclarecer a diferença entre instrução e educação. A instrução consiste em fornecer mecanismos de se obter o conhecimento, para que esse indivíduo p+***ossa usá-lo na sua vida profissional; já a educação implica em despertar potencialidades no educando que antes encontravam-se adormecidas.

Segundo Huberto Rohden[17] (2009, p. 43), “A educação tem por fim despertar e desenvolver no homem os valores da natureza humana, porquanto a natureza existe em cada indivíduo apenas em forma potencial, embrionária”. Logo, podemos inferir que educar trata-se de uma arte, onde o educador precisa provocar nesse aluno o sentimento de pertencimento do saber e isso implica necessariamente dizer que o educando seja o eu nesse processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ele precisa se sentir pertencente, protagonista, uma vez que aprender é um ato bilateral. Isso quer dizer que não há aprendizado se o aluno não quiser aprender, não se interessar, não se sentir afetado por esse professor. Portanto, esse professor tem o papel de condutor, precisa despertar valores porque somente pelos valores o homem se tornará valioso e bom, pois nos valores consiste a sua própria alma ou essência do Universo, pensamento este correlato ao de Platão que sustentava que a alma humana é a fonte da virtude e da moralidade, e que a construção de uma sociedade justa e virtuosa depende do cultivo das virtudes da alma.

Faz-se precípuo compreender o que significa educação. De acordo com o dicionário Aurélio, poderíamos mencionar como sendo: “ensino, instrução, formação, orientação das aptidões do indivíduo de acordo com os ideais de uma sociedade determinada; aperfeiçoamento, e desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais

[17] Nasceu em Santa Catarina. Formou-se em Ciências, Filosofia e Teologia em Universidades da Europa. No Brasil trabalhou como professor, conferencista e escritor. Publicou mais de 60 (sessenta) obras sobre ciência, filosofia e religião. De 1945 a 1946 teve uma bolsa de estudos e pesquisas científicas em New Jersey, onde conviveu com Albert Einstein e lançou os alicerces para o movimento de âmbito mundial da Filosofia Univérsica. Em 1952, fundou em São Paulo a Instituição Cultural e Beneficente Alvorada, que mantém cursos permanentes, em São Paulo, Rio de Janeiro e Goiânia, sobre Filosofia Univérsica e Filosofia do Evangelho.

e morais". Junto a essa definição, encontramos também educação como sendo "adestramento ou domesticação". Entretanto, a educação que ensejamos como projeto político precisa provocar no outro mudanças, ou seja, a educação não acontece se tampouco não houver modificações no outro ser. Para Lorieri (2002, p. 27), "ocorre educação se as modificações [...] forem produzidas de fato". Portanto, devemos pensar na educação intencional que é desenvolvida dentro das instituições de ensino, principalmente as de caráter público, e nos perguntarmos se essa educação propriamente dita é capaz de promover no outro uma mudança que enseja o desenvolvimento integral, pleno do indivíduo. Para isso é importante que o educador compreenda de forma clara o sentido de educação escolar.

> Educação escolar é um processo educacional intencional que visa – por parte dos educadores escolares, mediante as relações que estabelecem com os educandos –, ao menos, às seguintes modificações neles: do não saber certos conteúdos para o saber desses mesmos conteúdos; do agir de certa maneira (ou mesmo de não agir) para outra forma de agir; de uma evidencia mais aspectos sobre esse assunto, de uma forma de proceder para aprender para outra forma de proceder no processo de produção de conhecimentos; de uma forma de acatar regras de conduta para uma forma "decisória autônoma" relativa a essas mesmas regras de conduta; de uma forma de lidar com as emoções para outra forma que proporcione justa autoestima (LORIERI, 2002, p. 29).

Todavia, não há transformação no outro quando o aluno pensa através daquilo que leu nos livros, ou apenas escutou do seu professor. Precisamos promover uma educação que desenvolva a criticidade e o dialogismo dentro da sala de aula. Necessitamos fazer com que esse aluno cheio de inquietações e ideias desenvolva autoestima e se sinta protagonista no seu processo de aprender e, para isso, utilizamos os mecanismos necessários para introduzir o processo de investigação filosófica que resultará nesse educando o processo de exortação ao pensar. Conforme o que assevera a filosofia de Lipman (1995b, p. 44), "A mudança do aprender para o pensar... Queremos alunos que pensem por si mesmos, e não alunos que só aprendam o que outras pessoas pensaram".

Diante de todo o exposto acima, podemos concluir que a educação que é ofertada às nossas crianças e adolescentes não forma o homem integral e pleno, conforme preceituam as legislações educacionais vigentes que serão interpretadas no decorrer dessa dissertação, mas apenas instrui o aluno, para que ele adquira

conhecimentos básicos para usar no seu dia a dia, ou seja, os moldes educacionais públicos não levam o indivíduo à conscientização, a despertar do seus valores, não promove consciência e conhecimento de si mesmo. Portanto, esse tipo de mecanismo oferecido nas instituições públicas, Rohden (2009) classificará como instrução, uma vez que educação seria algo muito mais abrangente. Por isso, o poder público insiste em manter os moldes de instrução, ao invés de educação de forma plena porque “somente um homem educado pela consciência de valores é que pode servir de pedra fundamental da harmonia social e da paz mundial.” (ROHDEN, 2009, p. 47).

Cabe mencionar que a criança que chega nesse ambiente escolar que é ofertado pelo poder público comunica-se do jeito que lhe é familiar, compreendendo o que lhes é dito e se fazendo compreender. Entretanto, levando em conta o seu contexto social e tenra idade essa criança não apresenta o domínio linguístico que a escola tradicional espera que tenha e, muitas vezes se sente intimidada quando indagada pelo professor, diante do seu vocabulário inadequado ao esperado pelo ambiente escolar. Logo, é tarefa da escola garantir condições e oportunizar a essa criança meios para que ela amplie e aprimore o seu domínio linguístico.

Faz importante mencionar que, segundo a FUNDAR[18] (2005, p. 16-17),

> A escola tradicional sempre se empenhou com o ensino da escrita e, principalmente, com as normas gramaticais, dando a elas e às questões ortográficas uma importância exagerada. Nos CIEPs, a linguagem e a comunicação estavam no centro das reflexões pedagógicas. E os professores, atentos para o fato de que a escrita é apenas uma das modalidades da língua e, embora seja de extrema necessidade no mundo moderno, a supremacia da linguagem oral é inquestionável: foi a primeira a surgir a história das civilizações e, mesmo no mundo atual, seu uso é muito mais frequente que o da escrita. Da mesma forma que o domínio desta circunscreve o homem num determinado meio sociocultural, sendo valorizado como um distintivo de sua cultura, o falar bem, o saber discorrer sobre um tema qualquer, com propriedade e clareza de ideias, também é sinal do seu nível de pensamento e do seu grau de cultura.

Podemos inferir neste fragmento que o domínio da linguagem oral contribui para que se desenvolva a escrita. O devir infantil (como será explicado no item 2.1) por si só é o caminho natural, porém é necessário que essa criança desenvolva a sua linguagem

[18] Fundação Darcy Ribeiro, trata-se de um projeto nacional, para diretrizes históricas de uma educação sugerida pelos moldes das ideias de Anísio Teixeira, que preconizava uma educação pública, leiga e gratuita.

e exponha seus pensamentos com organização e lógica, no intuito de argumentar e defender suas próprias ideias, justificando seus pontos de vista.

Podemos ainda corroborar com o pensamento de Giorgio Agamben (2001, p. 79-80),

> Por isso, um adulto não pode aprender a falar; foram as crianças e não os adultos que acessaram pela primeira vez a linguagem, e apesar dos quarenta milênios da espécie homo sapiens, a mais humana de suas características, precisamente a aprendizagem da linguagem permaneceu tenazmente ligada a uma condição infantil e a uma exterioridade: quem acredita num destino específico não pode verdadeiramente falar.

Portanto, o espaço da sala de aula deve se vivenciado por todos, como um espaço de fala, de diálogo. Devemos deixar de lado a fala protagonista e dita como verdade absoluta do professor, para uma fala coletiva construída através de compreensão e problematização por parte dos alunos das questões de mundo que os cercam. O aluno precisa chegar à clareza e compreensão do assunto, para que possa verbalizar suas ideias. Podemos citar, como um exemplo, a proposta pedagógica idealizada pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) que consistia em refletir sobre as diferentes formas de linguagem para a construção da comunicação. Podemos pensar no oferecimento de um currículo democrático e no papel social e humanístico que o ensino de Filosofia nas séries iniciais pode oferecer aos nossos alunos, o filosofar dentro do espaço escolar. A crítica que a FUNDAR faz à cobrança excessiva das normas linguísticas não defende que a escola deva suprimir o ensino dela, e sim que é importante que o aluno não se sinta emudecido, envergonhado e submisso a uma educação absolutamente conteudista ou bancária como veremos mais à frente no decorrer deste capítulo, na reflexão de Paulo Freire. Na verdade, o texto nos leva a refletir sobre essa educação que foi tão criticada ao passar do tempo, porém ainda hoje é ofertada na educação pública com os mesmos moldes de antes.

Os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública – foram consequência da eleição de Leonel Brizola ao governo do Estado do Rio de Janeiro, em 1982, e das contribuições estratégicas na área da educação por Darcy Ribeiro. Esse modelo de espaço educacional, que seria oficialmente inaugurado em 1984, surge com uma nova visão à educação periférica, além da política social. O CIEP nasce como um espaço de

formação crítica do educando. Nele o aluno é protagonista e capaz de descobrir e trabalhar suas potencialidades, valores adormecidos.

De acordo com Arnaldo Mourthé (2005, p. 52), a fundamentação metodológica do currículo dos CIEPS nos ginásios públicos[19],

> Articulando o conteúdo com o conhecimento formalizado e socialmente acumulado, conferiria a este aluno a possibilidade de ler o seu real e sobre ele atuar, encontrando sentido nas atividades que realiza no espaço da escola. Para tanto, os conteúdos curriculares foram propostos tendo como base metodológica quatro grandes áreas ou campos de conhecimento: letras e artes, ciências sociais e filosofia, matemática e as chamadas ciências da natureza.

Dessa maneira, no campo das ciências sociais e filosofia, o ensino seria ministrado de forma interdisciplinar junto ao ensino de história e geografia, com fulcro na compreensão das questões sociais e seu caráter provocador, de modo que o aluno pudesse analisar, pensar, investigar e criar soluções. Nos ginásios públicos, os alunos poderiam escolher o horário integral ou parcial, devido o seu interesse, já que muitos estavam inseridos no mercado de trabalho formal ou informal. Logo, a função desse modelo de educação é construir uma sociedade mais ética, justa e mais humana, levantando a bandeira do educar para transformar e, consequentemente, libertar, do contrário manteríamos uma sociedade submissa e acorrentada às suas próprias ignorâncias. Mais uma vez, recaímos na concepção de que os espaços públicos de ensino se propõem a difundir meramente instrução e não educação. O que me causa profunda indignação é pensar que, após quatro décadas da ideia revolucionária de educação que mais se assemelhou à formação integral do ser humano, constatamos o fracasso e regressão da política educacional e o efetivo desmonte da educação básica do País, como um dos objetivos por parte dos governos que sucederam a gestão Leonel Brizola.

Segundo Darcy Ribeiro: “a crise na educação no Brasil não é crise, trata-se de um projeto de desconstrução e inviabilização de um futuro do nosso país”[20]. Isso acontece na medida em que cerceamos às nossas crianças e jovens o direito à

---

[19] Compreendia do sexto ao décimo ano de escolaridade, denominado ginásio. A implantação dos ginásios públicos estava prevista no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro ao Senado Federal e foi autorizado pelo Parecer 494 de 2 de janeiro de 1994 do Conselho Estadual de Educação. Cadernos de Textos 4, 2005, p. 50.

[20] Em 1977, Darcy Ribeiro numa palestra que ele chamou de “SOBRE O ÓBVIO”, num Congresso da SBPC proferiu a seguinte frase**.**

educação na sua forma plena, formação essa que visa o desenvolvimento integral do cidadão, para o exercício em sociedade e para a contribuição de um povo mais ético, justo e democrático.

2.1 - O devir-criança

Faz-se necessário primeiramente esclarecer que da palavra devir compreende-se o conceito filosófico que indica mudanças pelas quais passam as coisas, refere-se ao processo de transformação e atividade de movimento contínuo, ou seja, tudo está em presente evolução, nada é fixo ou imutável. Logo, por devir-criança podemos compreender como a essência inata da descoberta, da exploração que é peculiar a todo aquele infante que busca incessantemente respostas às suas indagações primitivas. De acordo com o pensamento da filosofia de Deleuze e Guattari (1980- 1997), o devir-criança não se caracteriza por algo que transcende, mas sim por algo que emana. Portanto, trata-se de uma transformação temporal que acontece no presente, e não no decurso do tempo histórico. Isso implica dizer que o devir é involutivo e essa forma de involução é criadora, por isso devemos pensar que a partir da fuga de padrões de maioria do devir-menor, surge um devir-outro. Logo, há um desdobramento daquilo que já se tem, através de possibilidades de visitações, e não algo que possa vir a ser.

Segundo Rafael Trindade (2016),

> Devir-criança é entrar em contado com esta potência que faz novos caminhos, percorre trilhas, explora. Tudo está aqui: capacidade de palmilhar vivências. Tudo para a criança é novo, tudo é como se fosse pela primeira vez. Ela acorda todo o dia e se espanta: “uau! como o isso funciona? O que aquilo faz? Olha aquilo, que legal!” Como já dissemos, os devires são involuções criadoras, é a aliança que acontece quando se entra em zonas de vizinhança e se encontram potências escondidas. Não queremos imitar a criança, mas estar nesta mesma zona, habitar este espaço de potência criativa. Queremos o espanto do devir. A potência do devir-criança está em criar cenários, espaços, singularidades, momentos. A criança é uma mestra das novidades, das histórias, ela tira da cartola tudo que não víamos há um segundo atrás. Vir a ser gaiato.[21] (Site: Razão Inadequada, 2016, n.p.).

[21] Site Razão Inadequada, 2016, n. p. link: https://razãoinadequada.com/2016/03/16/devir-crianca/, 2016. Data da publicação da matéria no site: 16 de março de 2016.

Convém ainda salientar que o devir-criança é uma potência que abre porta para o pensamento e, consequentemente, para o mundo, através da existência de novas possibilidades, porque o infante detém essa rebeldia a padrões de maioria, padrões que são estabelecidos pelas instituições sociais e visam a organizar as relações, mas que ao mesmo tempo aprisionam e reprimem desejos individuais.

Cabe a nós a indagação de o porquê o infante perde a atitude inata questionadora que detinha antes de ingressar no espaço escolar. A causa será a forma padronizada que os espaços escolares condicionam o aprendizado aos seus estudantes, tornando-os meros reprodutores de conteúdos e desprovendo a capacidade de pensamento crítico, com o intuito de fomentar o mercado de trabalho futuro? Conclui-se que currículo é projeto de sociedade (esse assunto será desenvolvido no item 2.3 dessa dissertação); e nitidamente vemos que o projeto de sociedade que ainda impera é que a maioria, que se constitui na classe dominada, continue sendo submissa à classe dominante, que corresponde à minoria.

Conforme Lipman (1995a, p. 22), corroborando o exposto acima,

> É um fato frequentemente observado e comentado em relação a crianças pequenas, quando estas iniciam sua educação formal no jardim de infância, que elas são ativas, curiosas, imaginativas e inquisitivas. Durante certo tempo elas preservam estas características maravilhosas. Mas gradualmente, então, ocorre um declínio destes fatores e tornam-se passivas. Para muitas crianças, o aspecto social da educação – estar com os companheiros – é o seu único atrativo. O aspecto educacional é uma provação pavorosa. Considerando que os primeiros cinco ou seis anos da criança são passados em casa e que isto não parece prejudicar as energias intelectuais da criança, parece estranho condenar o ambiente da criança como responsável pela perda subsequente da curiosidade e da imaginação. É mais provável que isto se deva à natureza da educação escolar.

Quando trazemos a compreensão da significação do devir-criança, precisamos ter clareza, quando pensamos em educação para crianças, que faz necessário se perguntar o que pretendemos ensinar e, mais ainda, precisamos responder a indagação de qual adulto que eu pretendo que aquela criança se torne. Logo, o que é ensinado e a forma como é ensinado implicam o tipo de sociedade futura, por isso na Grécia Antiga havia uma preocupação com a formação da juventude, na medida em que somente através da educação o homem poderia ser pleno e feliz dentro da sua pólis.

> A visão platônica da infância se enquadra, então, em uma análise

> educativa com intencionalidades políticas. Platão não faz da infância um objeto de estudo em si mesmo relevante. De certo, a infância não é, enquanto infância, um problema filosófico relevante para Platão. A infância é um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a pólis atual se aproxime o mais possível da normatizada. (KOHAN, 2003, p. 29).

Embora, na visão de Platão, não se discuta o conceito de infância propriamente dito, fica nítida a sua preocupação no que tange ao que é ensinado à criança, para que esse reunam virtudes boas que são necessárias ao desenvolvimento de uma pólis justa. O filósofo está empenhado em buscar se realmente o que fora ensinado à criança atingiu o objetivo esperado, já que há uma questão política que conversa com a educação que fora proposta. Devemos ainda lembrar que, nessa época, a criança ainda não era vista como sujeito de direitos, assunto que será abordado no terceiro capítulo desta dissertação, e, portanto, para muitos era classificada com um ser inferior em força e tamanho, no que se refere ao homem adulto.

É importante afirmar que a maioria dos moldes de educação pública não prioriza essa busca incessante da criança. Na maioria das vezes, nos deparamos com sistemas educacionais que mais aprisionam as mentes do que propõem liberdade para pensamentos. Estamos falando de sistemas de educação tradicionais, com currículo rígido e enfadonho, que priorizam memorização e não promovem o pensamento, não buscam a qualidade nos diálogos em sala de aula e no movimento de como ensinar as crianças e jovens a pensarem de forma crítica. Esbarramos em métodos de avaliação que vêm pré-fixados da Secretaria Municipal de Educação, que avaliam o aluno de forma quantitativa, avaliação essa que deveria acontecer de forma qualitativa e formativa. Logo, a autonomia pedagógica fica velada quando as diretrizes que são cobradas não perpassam pelas necessidades da comunidade escolar a qual se pretende avaliar. Para corroborar tal explicitação, Foucault (1999, p. 44- 45) questiona:

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

Diante da observância de que a infância constitui o momento primordial, a base de toda a formação que esse indivíduo terá, é importante atentar-se que a educação deva ser ofertada nos moldes do que institui a lei, garantindo aos indivíduos, em especial

às crianças e adolescentes, uma educação gratuita de alcance a todos indistintamente pelo Poder Público, representado pelos seus entes estatais: Município, Estado e Distrito Federal. De acordo com Kohan[22] (2003, p.91),

> Com a invenção ou intensificação dos sentimentos em torno da infância, a educação passa a ser [...] uma questão de Estado. Não se pode deixar a educação das crianças nas mãos do acaso ou da vida privada das famílias.

Faz ainda necessário observar que a educação, mencionada no trecho da obra de Kohan (2003), trata-se da educação formal, aquela que é ensinada nas instituições de ensino escolar, voltadas para a formação do ser na sua forma plena de alcance. Logo, é importante frisar que a preocupação de uma educação de qualidade voltada para a mais tenra idade incumbirá em formar o adulto capaz de viver na sua amplitude de cidadania, organizando seus pensamentos e reflexões, para que, conhecendo direitos e deveres, possa assumir um lugar de protagonismo dentro da democracia em que vive. E como vimos inicialmente neste capítulo, estamos falando da educação e não da instrução, instrução essa que vem sendo a forma como as escolas públicas estão ministrando seus conteúdos aos nossos discentes e mascarando com a nomenclatura de educação.

Não queremos mero aperfeiçoamento de habilidades, para alimentar o mercado de trabalho, precisamos de uma escola que ensine o aluno a pensar, a refletir. Para isso, faz-se necessário o ensino da Filosofia o quanto antes dentro do currículo do ensino fundamental, já nas séries iniciais. A Filosofia é uma atividade profundamente vinculada à dúvida e às perguntas. Todavia, para aprender a filosofar, é necessário adotar uma atitude indagadora, como afirmou o pensador Karl Jaspers: “as perguntas em filosofia são mais essenciais que as respostas e cada resposta transforma-se numa nova pergunta” (JASPERS, 1971, p. 140). Entretanto, devemos resgatar a atitude que o devir-criança apresenta. Não estamos de fato querendo que ninguém volte a ser criança na essência da palavra, mas que possamos esvaziarmo-nos das nossas verdades que acreditamos serem absolutas, para que de fato possamos enxergar novos

[22] Walter Omar Kohan é argentino. Doutor em Filosofia; professor de Filosofia da Educação da UERJ e atual coordenador do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI); escreveu Infância. Entre Educação e Filosofia, cujo tema principal é a infância. De acordo com a apresentação desta obra, o sentido maior da mesma é transformar as relações dos educadores que trabalham com crianças por intermédio da Filosofia e da Educação.

horizontes, com olhares de descoberta, de sublimação como se de fato fosse a primeira vez a observarmos algo, atitude essa que é própria de uma criança. O sentimento devir-criança nos retoma a uma curiosidade natural que é perdida ao passar do tempo. O que acontece com o indivíduo ao passar do tempo que perde a necessidade de descobrir, de questionar, de buscar o conhecimento na sua essência? Ao fazermo-nos a atitude socrática de admitir que nada sabemos, e admitirmos que somos seres eivados de arrogância em pensar saber e assumirmos a nossa completa ignorância sobre as coisas que nos rodeiam, começamos a abrir a porta para a verdadeira descoberta das coisas como são, mas que, para tal, há uma atitude chamada busca, que só pode ser feita, quando o indivíduo está desprovido de toda e qualquer bagagem, quando se desnuda e deixa de lado suas vaidades intelectuais.

Segundo o pensamento de Lipman (1990, p. 66),

> A maioria das crianças, independente da formação que tenha, entra no sistema educacional atenta e ávida por aprender, curiosa e confiante. Mas muitas delas acham o processo sem sentido na medida em que percorrem o sistema e, quando isto acontece, tornam-se progressivamente apáticas e sem esperança. Por consequência, a cada ano, o sistema escolar despeja no mundo dos cidadãos adultos um vasto número de indivíduos que ignoram os mecanismos da sociedade em que têm que participar, que são céticos de suas tradições [...]

Diante de todo o exposto acima, surge a necessidade de introduzir a filosofia no 5º ano do ensino fundamental, para satisfazer a minha inquietação enquanto educadora, que sentia frustração ao sair da sala de aula e perceber que os alunos estavam apáticos, pareciam não se identificar com o conteúdo. Mas, na verdade, aos poucos fui percebendo que a apatia tratava-se de desconhecimento de como argumentar nas aulas. Os alunos não sabiam formular as perguntas e preferiam ficar no ócio de não saber, ao invés de passarem uma imagem de pouco ou nenhum conhecimento diante dos demais colegas. A conclusão era de que esses alunos precisavam desenvolver a arte de falar em público e mais, precisavam organizar seus pensamentos de forma lógica para argumentarem, questionarem e refletirem sobre os assuntos que os cercavam. Na nossa cultura, perguntar significa expor uma fragilidade. É por isso que, ao terminar uma aula, por exemplo, nas séries intermediárias ou finais do ensino fundamental, geralmente haverá poucas ou nenhuma pergunta e o professor ouvirá um sonoro “sim!” quando fizer a célebre pergunta “vocês entenderam?”. Mas, na verdade,

em sua grande maioria, não compreenderam quase nada. Do contrário, ao entrar, por exemplo, numa turma de educação infantil, ao final de uma conversa ou contação de histórias, haverá inúmeras perguntas e indagações, que resultarão em outras tantas porque a curiosidade natural precisa ser alimentada, saciada através da descoberta, do conhecimento.

Kohan (2004, p. 52), em seu artigo intitulado “A infância da educação: o conceito devir-criança”, assinala que,

> No pensamento filosófico educacional da tradição ocidental, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores.

Dessa forma, constatei que era preciso introduzir o que chamei de ensino experimental de filosofia, experimental uma vez que filosofia, pela Base Nacional Comum Curricular, só teria início no currículo do ensino médio, adequando o linguajar proveniente do que eu entendia ser compreensível à idade deles e promovendo o gosto pela indagação, que vinha sempre aliado à construção de uma escuta coletiva e participativa entre os pares, pois apenas quando desenvolvemos a habilidade de uma escuta ativa, nos permitimos a troca de percepções e reflexões para o aprendizado. Para isso, é precípuo que a sala de aula tenha um espaço de fala e de escuta. O aluno precisa ser protagonista e, para tanto, é preciso desenvolver o diálogo entre eles. E pensando a partir de Sócrates, o diálogo precisa ser trabalhado com o fim da refutação e ironia e o uso da maiêutica, ou seja, instigar, problematizar para dar a luz ao nascimento de ideias, argumentos. Neste processo, descobrimos um outro ser, que pode pensar igual ou diferente do que pensamos. Podemos notar problemas que até então não nos afetava e, pensando que o conhecimento não é repartido, mas sim multiplicado, conseguimos formar nestas crianças e adolescentes valores, para a construção de uma sociedade crítica, reflexiva, autonôma, justa, humana, social e feliz. Entretanto, a escolha da série para desenvolver esse experimento deu-se unicamente porque era a série em que eu lecionava, então era a forma que eu poderia contribuir naquilo que acredito como educação e desenvolvimento pleno do indivíduo que preceitua as leis que regem esse assunto, leis estas que serão interpretadas no decorrer dessa dissertação (Capítulo 3).

Aranha e Martins (2002, p. 21) defendem:

> A iniciação filosófica não só é necessária como também deveria ser obrigatória do ponto de vista pedagógico, por ser muito importante para a formação integral de todos os alunos. Porque, ao estimular a elaboração do pensamento abstrato, a filosofia ajuda a promover a passagem do mundo infantil ao mundo adulto. Se a condição do amadurecimento está na conquista da autonomia no pensar e no agir, muitos adultos permanecem infantilizados quando não exercitam desde cedo o olhar crítico sobre si mesmos e sobre o mundo.

Diante de todo o exposto, sustento que se a introdução filosófica fosse apresentada o quanto antes, por exemplo nas séries iniciais, com a devida adaptação de materiais e de discurso alcançável a essa tenra idade, teríamos ganhos significativos e eu teria, por exemplo, um aluno de 5º ano muito mais desenvolvido no que se refere a habilidades pretendidas para o ensino fundamental, e futuramente para o ensino médio. Por que não aproveitar a fase do devir-criança e com ela todas as possibilidades e multiplicidades cognitivas, sociais e psicológicas que ela abrange, para pensar no adulto futuro e, com isso, oportunizar da melhor forma a essa criança condições que garantam a esse ser uma educação eivada pela corrente filosófica, intelígel e social com abordagens pedagógicas que suscitem ao educador desenvolver no educando elementos formativos necessários a construção integral do educando?

2.2 - Matthew Lipman e a Filosofia na infância

Cabe afirmar que esse estudo tem como desdobramento o ensino de filosofia para crianças, instituído por Matthew Lipman[23]. De acordo com Walter Kohan (1998, p. 9), Lipman, numa proposta pioneira, “lançou a ideia de que as crianças podem e merecem ter acesso à Filosofia. Não apenas lançou uma ideia, mas criou uma instituição

[23] Nasceu na cidade de Vineland, no estado de Nova Jersey, Estados Unidos, em 1923. Em 1938, concluiu o grau secundário de seus estudos. Todavia, em decorrência de dificuldades financeiras, ingressou no curso de Filosofia da Universidade de Standford somente em 1945, terminando sua graduação três anos mais tarde. Com uma tese sobre arte, doutorou-se em Filosofia no ano de 1954, pela Universidade de Colúmbia, em Nova York, seguindo então para a França, onde permaneceu por mais ou menos dois anos, realizando cursos de pós-graduação na Sorbone. Em seu retorno aos Estados Unidos assumiu a cadeira de professor de Filosofia na Universidade de Colúmbia. No final da década de 60, após um tempo considerável lecionando Introdução à Lógica e Teoria do Conhecimento nesta instituição, Lipman inquietou se com a forma pouco habilidosa e desinteressada dos alunos ao se relacionarem com tais disciplinas.

e desenvolveu materiais e metodologia, para que esta ideia fosse uma realidade". Dessa forma, ao final da década de 1960, o programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman foi concebido visando uma proposta de Educação para o Pensar, cujo objetivo é desenvolver, dentro do contexto da sala de aula, as habilidades cognitivas, empregando uma metodologia específica para que o aluno possa conseguir pensar melhor tanto nas ciências, enquanto áreas do conhecimento, como na busca de significados sociais, morais e culturais para suas vidas. Podemos mencionar três importantes aspectos que levaram Lipman a desenvolver tal projeto: o primeiro deles nos diz respeito ao acesso que a criança deve ter à Filosofia desde o Ensino Fundamental; o segundo dá-se pelo fato de ser a Filosofia a responsável por garantir que o infante possa preservar seu espírito indagador; e o terceiro corrobora que a reflexão filosófica é o meio pelo qual o discente pode desenvolver o mecanismo de "pensar bem", decerto que as crianças pensam naturalmente assim como falam. Dessa forma, devemos lembrar que, assim como também sustentado por Descartes, a lógica humana do pensar está atrelada ao existir. A autora Marilena Chauí (2004, p. 157) converge com o mesmo pensamento quando sustenta que "o processo do pensamento é uma característica inerente do ser humano". Entretanto, para Lipman, não bastava que as crianças pensassem, era necessário que elas desenvolvessem o que Lipman conceituou como "pensar bem". De acordo com Lorieri (2002), existem diversos verbos, ou seja, várias ações agregadas dentro do ato de pensar, conforme enumerado abaixo.

> Há vários 'algo' que precisamos fazer para pensar: observar, perceber, perguntar, indagar, analisar, classificar, seriar, catalogar, sintetizar, imaginar, supor, formular hipóteses, constatar, provar, argumentar, refletir, repensar, adicionar, subtrair, multiplicar, dividir, relacionar, seqüenciar, inferir, pressupor, definir, conceituar, traduzir, contextualizar, etc. Utilizamos verbos para esses processos, porque são ações ou atividades que realizamos com nossa mente ou com nossa consciência. Saber utilizá-las é ter habilidade para tanto. (LORIERI, 2002, p.100).

O professor Marcos Lorieri infere o significado do "pensar bem", mencionado por Lipman.

> [...] Tem a ver com a ênfase que ele pensou em dar à necessidade de desenvolver nas crianças e jovens uma maneira de pensar mais bem cuidada e que inclui um pensar reflexivo, crítico, profundo, metódico, criativo, bem fundamentado (argumentado), com boa sequência lógica, etc. Este pensamento, com estas características, seria o "bem pensar"

> que é, de alguma forma preferível, para certos temas, do que uma maneira de pensar que assim não fosse... (LORIERI, 2002, p. 157).

Portanto, podemos concluir que o “pensar bem” consistiria em reunir elementos qualitativos para que, atrelado ao criticismo e ao dialogismo, o aluno pudesse chegar ao ápice da construção do pensamento, como num conceito superior de habilidade cognitiva. De acordo com Lipman (2001, p. 34), “podemos dizer isso com certeza porque temos critérios que nos permitem distinguir o pensamento habilidoso do pensamento inábil”. Todavia, se o pensamento inato precisa ser estimulado para que ele alcance a qualidade do ato, como estimular nossas crianças com conteúdos enfadonhos e pouco atrativos a sua real curiosidade, partindo do princípio de que nós seres humanos voltamos a nossa atenção somente para aquilo que nos interessa? Portanto, Lipman, preocupado com essas questões de desinteresse, se prôpos a desenvolver um projeto que criasse condições para se pensar o que ensinar para as crianças e como fazê-lo.

> Uma coisa é afirmar que um pensamento de qualidade é necessário nas escolas; outra é fornecer um currículo e pedagogias capazes de trazer à tona este resultado. Inúmeros estudos foram produzidos procurando demonstrar como os alunos pensam, como os professores ensinam, como empresários debatem suas ideias, e como cientistas preparam e conduzem suas experiências; mas poucos destes estudos forneceram um quadro claro de como professores devem ensinar a fim de que consigam com que as crianças pensem melhor – isto é, da maneira como deveriam. (LIPMAN, 1990, p. 46).

Vejamos o que acrescenta Lipman e seus colaboradores na obra *Filosofia na Sala de Aula*.

> Os significados não podem ser partilhados. Eles não podem ser dados ou transmitidos às crianças. Os significados precisam ser adquiridos: eles são capta e não dados. Temos que aprender como estabelecer as condições e oportunidades que capacitarão as crianças, com sua curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas. (LIPMAN, 2001, p.32).

Dessa forma, podemos perceber que o programa de Lipman consiste em conduzir o aluno aproveitando o devir-criança que é proveniente da tenra idade, para que dessa forma o aluno desenvolva seus próprios mecanismos para adquirir o conhecimento necessário, através da constância do diálogo e reflexão. E compartilha do mesmo pensamento de Rohden (2009), onde o professor é mero condutor no

processo de ensino-aprendizagem, para que o aluno se eduque por si só. Lipman caracteriza o desinteresse estudantil que ocorre ao longo dos anos dentro do espaço escolar, tendo como causa a ministração de aulas monótonas, onde o aluno não detém o poder de fala, somente o de escuta. Logo, esse mesmo aluno não consegue perceber significado naquele determinado aprendizado e, com isso, emudece e não desenvolve o pensamento necessário para a sua vida escolar e social. Ademais, esses significados mencionados na citação acima dizem respeito à aquisição que é feita pelo aluno quando ele vivência as experiências cotidianas no ambiente escolar. Por esse método de aprendizado, podemos conceituá-lo como conhecimento empírico, já estudado nesta dissertação (no capítulo 1, item 1.3), por onde a aquisição de conhecimentos acontece quando, por meio da experienciação, ou até mesmo por meio da reflexão que acontece através das atividades sensoriais, atividades que são desenvolvidas no ambiente escolar, principalmente nas séries iniciais, o infante é continuamente colocado em situações que demandam esse tipo de descoberta. Logo, o devir-criança traz consigo uma curiosidade natural e demanda de um conhecimento inato, ou seja, o inatismo. Porém, o que se resulta como processo de conhecimento a partir dessa curiosidade advém do empirismo e precisa ser experienciado por cada indivíduo.

Segundo Lipman (1990, p.31),

> As crianças deveriam adquirir prática em discutir os conceitos que elas considerassem importantes. Fazer com que discutam assuntos que lhes são indiferentes priva-as dos prazeres intrínsecos de se tornarem educadas e abastece a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem.

Logo, a iniciação filosófica e o discurso em sala de aula são capazes de formar o cidadão pleno, aquele que viverá na sociedade e deverá participar ativamente do processo democrático no qual está inserido. Portanto, a educação escolar não detém somente uma função educacional no que concerne à transmissão de conteúdo tão somente, mas de uma função maior, moralmente e politicamente falando, quando a educação precisa prover os meios necessários para que o indivíduo adquira habilidades que precisará para o convívio em sociedade. Segundo Lipman, a Filosofia é a disciplina que reúne os instrumentos necessários para esse modo de ascendência do pensamento, por intermédio do seu senso inquisitivo, crítico, dialógico e provocador nas discussões. “De fato, a Filosofia tem sido tradicionalmente caracterizada como um pensar que se dedica ao aprimoramento do pensamento” (LIPMAN, 1995b, p. 18).

Portanto, Lipman defende que o currículo de Filosofia deva ser introduzido o quanto antes, já nas séries iniciais, por exemplo. Dessa forma, Lipman, (1995a, p. 38) “adverte-nos de que, apenas a instrução das habilidades do pensamento excelente nos infantes não os fará alcançar o pensar superior”. Para ele, “[...] devemos ensinar o pensamento de ordem superior direta e imediatamente. [...] o ensino direto do pensamento superior tende a ser altamente significativo para alunos e professores” (1995a, p. 38). Ademais, o autor explicita: “fazer com que os alunos filosofem é um exemplo de como o pensamento de ordem superior pode ser estimulado em uma sala de aula, fazendo uso da comunidade de investigação” (1995a, p. 38). Assim, devemos pensar no pensamento não como um processo inato do indivíduo, mas como um processo intencional que deve ser instigado pelo ambiente escolar no aluno, para que ele venha a alcançar a excelência do pensar, no que Lipman chama de pensamento de “ordem superior”. Para isso, o aluno precisa raciocinar de forma encadeada com argumentos claros para que alcance conclusões com propriedades acerca do assunto. De toda forma, devemos nos atentar que, quando Lipman diz que é preciso ensinar a pensar, não se refere ao sentido literal da palavra, até porque o ato de pensar é inerente à condição de racionalidade humana, mas é preciso inferir nas palavras do autor que a sua finalidade é despertar nos docentes um olhar atento e habilidoso, para que uma nova ferramenta pedagógica seja ministrada dentro dos moldes educacionais, a fim de que possamos inserir na sociedade indivíduos com faculdades cognitivas de ordem superior.

> O que Lipman diz (juntamente com tantos autores) é que há pensamentos descuidados, superficiais, sem método, sem criticidade [...], sem boa ordenação, com afirmações não bem argumentadas, etc. E diz ele, é possível incentivar as crianças e jovens a terem pensamentos com estas características [...]. Ele fala muito em estimular para o pensar bem, em criar ambiente favorável para este tipo de pensamento, em desenvolver habilidades que favorecem o pensar bem, e assim por diante [...]. Lipman, até onde me lembro, propõe isso que estou apontando acima. (LORIERI, 2005, p.102).

Cabe então asseverar que a Filosofia é o campo fértil para se plantar o pensamento ávido por criticidade, dialogismo e justiça. A partir dessa concepção, podemos inferir que a proposta lipmaniana seria em ensinar o aluno a pensar de forma crítica, para que esse conhecimento possa ser aplicado através da sua vida prática na resolução e elucidação de problemas do seu cotidiano, pois “o pensamento crítico é um pensar responsável e habilidoso que facilita bons juízos porque se fundamenta em

critérios, é autocorretivo, e é sensível ao contexto" (LIPMAN, 1995a, p. 172).

Marcos Antônio Lorieri (2002) corrobora acerca do pensamento crítico,

> Pensamento crítico é aquele pensamento capaz de por em crise seus 'achados'. Achamos muito, mas sabemos pouco. Isso ocorre, em grande parte, porque não nos damos o trabalho de 'checar melhor', por em crise, problematizar, o que pensamos. Para ser críticos, [...] é necessário sermos reflexivos: temos de ser capazes e habituados a 're-ver' nossos pensamentos. Só rever, porém, não basta: é preciso rever de maneira crítica. (LORIERI, 2002, p. 98).

Convém salientar que o bom juízo infere-se no contexto da construção de valores nos alunos, como, por exemplo, honestidade, obediência e justiça, valores esses que foram trabalhados e desenvolvidos como proposta do meu produto didático ao final dessa dissertação (no Capítulo 4). Por isso, o bom juízo pode estar correlato ao que chamamos de sabedoria, que também se depreende de um valor atribuído ao indivíduo que age com sensatez. Além do mais, fala-se em autocorreção, que é caracterizada por desenvolver uma conduta baseada na busca incessante pela verdade, verdade essa que também depreende-se de um valor atrelado à justiça. E mais, a filosofia lipmaniana vai tratar de um indivíduo que é cuidadoso ao contexto. Isso implica dizer que esse indivíduo é uma pessoa ponderada com um olhar atento à determinada e específica situação. Dessa forma, pensei em levar esses valores aos alunos através da introdução filosófica e pensei em como fazê-los para crianças de 5º ano do ensino fundamental, e, por isso, utilizei-me da contação de mitos, para que, de forma lúdica, os alunos pudessem ser instigados a pensar criticamente.

> Um programa confiável de habilidades de pensamento deveria fazer mais que capacitar as crianças a lidarem de modo efetivo com as tarefas cognitivas imediatas, tais como problemas a serem solucionados, ou decisões a serem tomadas. Deveria buscar consolidar as potencialidades cognitivas das crianças, de modo a prepará-las a um pensar mais efetivo no futuro. O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, em tomadoras de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis. As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só têm um senso melhor de quando devem agir, mas também de quando não devem fazê-lo. Não só são mais discretas e ponderadas ao lidarem com os problemas que enfrentam como também se mostram capazes de decidir quando é apropriado adiar ou evitar tais problemas em vez de enfrentá-los diretamente. Assim, um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento deveria ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre o pensamento e a ação. As crianças que

> refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos, dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração. (LIPMAN, 2001, p.35).

Entretanto, as habilidades cognitivas não devem ser meramente ensinadas na escola. Faz-se necessário que elas sejam identificadas, para que haja enfrentamento com o cotidiano do aluno, no intuito de consolidar as potencialidades do indivíduo. Dessa forma, o melhor e mais adequado lugar para que as crianças possam ser estimuladas e desenvolvidas é dentro do espaço escolar, junto aos seus pares e ao professor comprometido com uma educação para o pensar.

Esse mesmo pensamento encontra respaldo também em Lorieri (2002, p.124),

> [...] Muito importante é o papel do professor, que deve observar o desempenho dos alunos e verificar se as habilidades estão disponíveis a contento e se estão sendo empregadas de maneira adequada. Caso note deficiências em determinada habilidade, deve pensar exercitações específicas para cada uma delas. Tais exercitações, de preferência, devem estar ligadas ao contexto no qual são exigidas.

É importante frisar que Matthew Lipman defende um novo mecanismo educacional que se configura no “Educar para o pensar”, mas para tanto é preciso que a sala de aula se torne numa comunidade investigativa. Vejamos o que pensa o autor sobre esse assunto.

> Podemos [...] falar em ‘converter a sala de aula em uma comunidade de investigação’ na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das idéias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes. Trata-se de um diálogo que busca harmonizar-se com a lógica, seguindo adiante indiretamente como um barco navegando contra o vento, mas no processo seu progresso assemelha-se àquele do próprio pensamento. Consequentemente, quando este processo é internalizado ou introjetado pelos participantes, estes passam a pensar em movimentos que se assemelham a procedimentos. Eles passam a pensar como o processo pensa. (LIPMAN, 1995, p. 31-32).

Podemos ainda ressaltar que a transformação da sala de aula numa comunidade investigativa, utilizando-se do recurso do diálogo e da constante troca com seus pares,

perfazendo a ação-reflexão-ação, é a responsável por traçar um caminho a percorrer dentro da iniciação filosófica, para além dos muros do contexto escolar. O ensino precisa ser muito mais abrangente do que mera codificação, do contrário recaímos numa educação apenas conteudista, onde, para o aluno, não há sentido em apenas acumular informações diversas, desconexas da sua realidade. Lipman, assim como outros autores, critica veementemente o modelo tradicional de educação, modelo esse ainda imposto pelos sistemas de ensino público.

> O único modo de chegar ao pensamento é chegar à sua origem, ou matriz, que é o diálogo. [...] então, se o diálogo é a matriz do pensamento, [...] podemos estimular o diálogo ensinando as crianças a discutir Filosofia na sala de aula [ ] quer dizer, para estimular o discurso, é preciso haver uma comunidade discursiva [...] (LIPMAN, 1990, p. 34)

Cabe então a compreensão de que o diálogo é o meio pelo qual podemos pensar num modelo educacional que priorize o pensar de forma superior. Todavia, não estamos falando de qualquer diálogo ou conversa em sala de aula com as nossas crianças. É preciso trazer questões que levem à reflexão, questões de mundo para ampliar o campo de visão do aluno e para que coletivamente possamos estabelecer conexões de pensamento e reflexão, a fim de atingir a proposta lipmaniana. Portanto, inserir essas crianças num contexto filosófico desde cedo é oportunizar uma visão desbravadora, onde métodos de ensino obsoletos e elitistas são colocados de lado, onde nossas individualidades são reprimidas para que a classe dominante tenha vez e voz, é emergir o devir-menor em prol de uma socialização e construção identitária. Além do mais, o contato com a investigação filosófica nos permite perceber o sentido das coisas ao nosso redor, e consequentemente do mundo em que vivemos. Com isso ainda podemos apreender melhor os significados que estão inseridos nos conteúdos das demais disciplinas.

É precípuo que a finalidade lipmaniana era legítima e urgente devido ao fracasso escolar, mas era necessário pensar em uma metodologia que atendesse ao infante. A partir disso, Matthew Lipman começou a busca por um método pedagógico que pudesse desenvolver o ensino de Filosofia já nas séries iniciais, de modo que as crianças pudessem compreender a proposta do trabalho. Dessa forma, Lipman chegou a cogitar em desenvolver historinhas infantis, mas não uma historinha onde o adulto pudesse apenas contar a criança como “pensar bem”, e sim onde a própria criança pudesse

inferir o significado e compreensão acerca do tema abordado, alcançando o pensamento de excelência. Dessa primeira cogitação surge uma proposta onde seriam criadas o que foi chamado por Lipman de “novelas filosóficas”.

> As crianças pequenas e a Filosofia são aliadas naturais, pois ambos começam com o assombro. Mais ainda, só os filósofos e os artistas se comprometem sistemática e profissionalmente em perpetuar o assombro, tão característico da experiência cotidiana da criança. Por que, então, não tomar as idéias da tradição filosófica e inseri-las na novela de modo tal que as crianças da história pudessem ir além do assombro, refletir e discutir de maneira significativa os aspectos metafísicos, cognoscitivos, estéticos e éticos de sua experiência. (LIPMAN, 1998, p. 24).

Portanto, nasce assim o programa de Filosofia para Crianças, em 1969, com o primeiro romance filosófico. *A Descoberta de Ari dos Telles*, por exemplo, é uma das sete “novelas filosóficas”, que seriam ofertadas ao público de onze ou doze anos, idade que compreende os alunos de 5º ou 6º ano do ensino fundamental, onde seria ministrada a investigação filosófica e abordaria temas como lógica, teoria do conhecimento e filosofia da educação, e teria como objetivo atingir a lógica formal e informal. Mas existiam romances desde a tenra idade. *Elfie*, por exemplo, era destinado às crianças da educação infantil, com idade entre 6 e 7 anos, onde a proposta era desenvolver investigação filosófica em comunidade, para que as crianças pudessem atingir como objetivo linguagem e atenção às formas de raciocínio. Além disso, nas historinhas de Lipman, a maioria dos personagens são crianças. Outro importante destaque trata-se de que os romances escritos são feitos em forma de narrativa, o que faz com que a criança empregue um tempo para ler, ou para ouvir, e após absorver o conteúdo para só então compreender e refletir sobre o que foi apreendido. Dessa forma, assim como nas historinhas infantis, o público juvenil vibra a cada acontecimento, com os olhos brilhantes e ávidos sempre atentos a perceber um fato ou acontecimento novo, e ao final, surgem vários questionamentos e infinitos desdobramentos de assuntos a serem debatidos, assim como acontece na resolução dos conflitos do nosso cotidiano. E a partir daí, cria-se no aluno protagonismo juvenil e um indivíduo capaz de resolver suas próprias situações, utilizando-se da inteligência emocional, sendo um indivíduo criativo e ponderado para lidar com a situação adversa, e não uma criança agressiva e descontrolada, que não consegue lidar com as suas emoções de modo inteligível.

> O texto sob forma de romance aborda o assunto intensa e qualitativamente e não extensa e quantitativamente. Além disso, o romance, à medida que se lê, desenvolve um poder cumulativo, uma força interior própria dele. Em breve, ao invés de extrair energia do leitor, estará devolvendo energia a ele. O romance, como observou a psicóloga cognitiva Marilyn Adams, pode constituir um vigoroso esquema que interliga e constrói significados cumulativamente, enquanto o texto expositivo está condenado a continuar se arrastando à sua maneira inerte e linear. (LIPMAN, 1997, p. 61).

Segundo Walter Kohan (2003, p. 98), para Lipman, “as escolas são centros de preparação para uma vida cidadã”. Dessa forma, compreendemos que a proposta lipmaniana está atrelada a despertar no aluno potencialidades adormecidas, tornando-o um ser autônomo, crítico, reflexivo, criativo, justo, sábio, de pensar superior, para alcançar o fim de viver numa sociedade democrática; ou seja, fazendo uma alusão ao pensamento filosófico ocidental, a finalidade é conceber, através da libertação que o ato de pensar promove no indivíduo, a saída da caverna escura para a luz, um cidadão pleno e feliz para compor a sua pólis.

> Temos que criar uma sociedade na qual as excelências possam florescer em diversidade e em abundância. Melhorar o elemento reflexivo na educação é um ponto de partida razoável. Chegamos a um ponto na educação onde devemos pensar uma maneira de melhorar todo o processo educacional, e não somente uma ou outra das suas partes. Isto significa também que os estudantes devem participar deste processo. Podemos ter os melhores critérios no mundo para o ensino, mas se os estudantes percebem-nos como pertencendo aos educadores e não a eles, sentirão que foram enganados e manipulados. É preciso mostrar aos estudantes de que maneira eles podem internalizar padrões adequados se desejam viver de acordo com os mesmos. Se desejamos que conduzam seus pensamentos de uma maneira responsável, se desejamos que pensem por si próprios, devemos, então, criar condições para que se apropriem dos valores do processo educacional como seus, do mesmo modo que devem apropriar-se dos valores do processo democrático se sua intenção é viver de acordo com esse processo. (LIPMAN, 1995a, p. 14-15).

Diante de todo o exposto acima, é possível desenvolver um currículo para crianças do ensino fundamental, utilizando-se do ensino de Filosofia desde as séries iniciais. Entretanto, faz-se necessário observar que é preciso que haja um professor atento e interessado em desenvolver tal currículo. Além disso, é preciso que esse professor seja capacitado com cursos que direcionem essa proposta, para que ele possa desenvolver em sala de aula tal prática pedagógica, transformando o seu espaço

em uma comunidade investigativa e promovendo aulas que despertem no aluno o interesse pelo diálogo e reflexão.

2.3 - Currículo Tradicional X Currículo Libertador

Cabe inicialmente mencionar que, nessa dissertação, é suscitada a possibilidade da inserção de um currículo que introduza o ensino de Filosofia nas séries iniciais. Todavia, devemos pensar na definição epistemológica de currículo. A palavra currículo deriva do grego *curriculum*, que significa pista de corrida. Logo, inferimos que se trata da significação de que currículo é um caminho a percorrer, ou seja, uma estrada acerca da busca do conhecimento. Quanto mais avançamos nela, mais alcançamos a possibilidade de compreender e construir valores e habilidades que se aprimoram e produzem transformação individual. Além disso, estudar o currículo é compreender a formação do aluno, a função social da escola e a própria construção do conhecimento.

Conforme Llavador (1994, p. 370), “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas”. Logo, currículo precisa ser percebido como um território a ser visitado e contestado diariamente através da prática pedagógica, pois é através dele que podemos legitimar o conhecimento que nós docentes queremos oportunizar às nossas crianças e jovens, para quê queremos ensinar, para quem e como ensinar, tendo como parâmetro a visão de mundo e a sociedade que pretendemos construir. Dessa forma, a práxis[24] pedagógica precisa estar atrelada ao currículo que se deseja adotar para aquela realidade escolar, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, é necessário que o docente esteja em constante reflexão e atualização quanto à sua prática, para que contribua com êxito na transmissão do educar na sua significação ampla.

Segundo Ilma Passos Alencar Veiga (1996, p.7),

> Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los. Portanto, produção, transmissão e assimilação

[24] Práxis é um conceito filosófico que se refere à ação humana consciente e intencional, visando transformar a realidade e promover mudanças sociais. A palavra tem origem no grego e significa “ação" ou "prática".

> são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

De acordo com Veiga (1996), currículo passa a ser construção social de conhecimentos e, para que isso aconteça, há a necessidade de que esse currículo atente para as questões individuais e coletivas ao grupo no qual se pretende inserir. De outra maneira, se os alunos não participam ativamente dessa construção ou se esse conhecimento a ser difundido não desperta o interesse desse público, ou ainda não está correlato às suas necessidades ou inserções diárias, tampouco construiremos um currículo coletivo. Partindo do ponto de que currículo se configura como projeto de sociedade, infere-se que o currículo que está sendo propagado nas escolas públicas, em regra, continua eivado dos interesses particulares da classe dominante, no intuito de continuar a gerir a máquina capitalista. Dessa forma, o currículo que é produzido e ofertado à população mais carente, em sua grande maioria aquela que é oriunda do sistema público de ensino, trata-se de um meio pelo qual garantiremos que nossos alunos, futuros trabalhadores, alimentem o mercado industrial. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2010, p.148),

> O currículo é capitalista. O currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Portanto, esse currículo totalmente tecnicista, onde o conteúdo é apenas memorizado pelo aluno para que ele exerça o papel de mero reprodutor nas suas atividades laborais, configura-se num método tradicional e arcaico frente às necessidades de mundo que surgem. Nesse modelo, construiremos um indivíduo que pode até ser especialista em determinado assunto, ou em como aplicar e usar determinado aparelhamento, mas falhamos quando não oportunizamos a esse mesmo indivíduo um ensino permeado de valores e habilidades de construção crítica, criativa e reflexiva, que garantirá que ele consiga resolver seus próprios conflitos dentre outros que virão em sua vida prática no convívio em sociedade. Além do mais, esse tipo de currículo engessado e único gera exclusão porque negligencia as diferentes necessidades e perde a oportunidade de aproveitar potencialidades individuais.

Conforme corrobora Silva (2010, p.30),

> As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação, que colocadas no interior do processo educacional produziam práticas de assujeitamento dos envolvidos no processo, pensando aqui, o modelo de controle dos Aparelhos Ideológicos do Estado.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 74), “o fazer avaliativo no cotidiano da escola ainda traz resquícios de uma avaliação mensuradora e coercitiva; uma vez que não se considera a criança ou o jovem a partir de suas possibilidades reais”. Dessa maneira, o poder público não tem interesse em promover e disponibilizar um currículo libertador que esteja correlato às questões atuais que demandam um olhar atento ao novo indivíduo que se espera ajudar a construir, para que ele consiga participar de forma ativa na sociedade que o norteia. Todavia, é dever do ente público garantir que a educação seja ministrada de maneira a contemplar o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente, e não o faz, ou faz de modo ineficaz com o intuito político de continuar a dominação e manipulação das massas populares. Somente pelo estudo, pela libertação do conhecimento, conseguimos formar uma sociedade capaz de lutar pelos seus direitos e participar do processo democrático, enquanto cidadãos de forma consciente e plena.

Convém salientar que poderíamos definir, por currículo escolar, a base da prática pedagógica. O currículo escolar é um documento normativo que engloba objetivos de aprendizagem e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, orienta os educadores no que tange às práticas educacionais e garante que os alunos adquiram conhecimentos essenciais para uma formação de qualidade, buscando assegurar uma construção democrática, promovendo humanização, cidadania, direito à educação e redução da desigualdade cultural, tendo como objetivo organizar o projeto da escola atendendo às diretrizes educacionais. Além disso, tem como fundamento e regulação jurídica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Comum Curricular.

Faz-se necessário compreender que a importância do currículo vai além da simples organização de disciplinas e conteúdos. Ele é fundamental para estabelecer metas de aprendizagem, sequência lógica e construção do conhecimento. Embora exista o currículo escolar, as escolas possuem autonomia para adaptá-lo a sua realidade.

Segundo Sacristán e Pérez e Gómes (2000, p.27),

> O currículo deve ser entendido como um processo e não como um documento estático com diretrizes oficiais acerca daquilo que deve e o

> que não deve ser ensinado. Para além disso, o currículo refere-se à ação. Logo, o currículo precisa ser compreendido numa perspectiva prática que envolve diversas dimensões, desde decisões administrativas até a práxis pedagógica, levando em conta os itinerários formativos, múltiplos, diversos e subjetivos.

Em suma, precisamos entender que o currículo que necessita ser adotado dentro das escolas é aquele que garante a emancipação do indivíduo, priorizando a formação do sujeito histórico em detrimento da transmissão de informação apenas. Assim, o currículo que deve ser introduzido na educação pública para que ela alcance o *status* de qualidade e libertação é o currículo reconstrucionista social, cujo objetivo principal é a transformação social e formação do sujeito, considerando o ensino como uma atividade crítica, cujo processo de ensino-aprendizagem deva se constituir em uma prática social com posturas e opções de caráter ético que levem à emancipação do cidadão e à transformação da realidade. Esse currículo tem como mais importante reconstrucionista social, tanto na teoria quanto na prática, Paulo Freire, que, através da sua filosofia em ação em alfabetizar adultos, demonstra que o seu objetivo de educação não consiste na acomodação, ou ajustamento dos alunos ao sistema social, mas em sua libertação da aderência servil que lhes é imposta pelo sistema educacional.

Podemos ainda asseverar que o enfoque desse currículo citado acima está na reconstrução de uma sociedade justa e democrática que favoreça a todos. Para os defensores desse currículo, o indivíduo é capaz de conduzir seu próprio destino na direção desejada e na formação da sociedade equânime. Além do mais, esse currículo utiliza como método provocar o educando, para que ele promova uma reflexão sobre si e sobre o contexto social em que vive. Todavia, esse currículo não prioriza os objetivos e conteúdos universais. Sua preocupação não está somente na informação do sujeito histórico, mas, para além disso, na formação da reflexão e prática da realidade em que o sujeito vive.

De acordo com McNeil (2001 a, p.103),

> O reconstrucionismo social concebe homem e mundo de forma interativa. A sociedade injusta e alienada pode ser transformada à medida que o homem inserido em um contexto, social, econômico, cultural, político e histórico adquire, por meio da reflexão, consciência crítica para assumir-se sujeito de seu próprio destino.

Nesse prisma, ocorre que a educação é um agente social que promove a mudança e o currículo adotado de forma adaptada e democrática é o instrumento pelo qual se consegue que a educação se torne libertadora. “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (FREIRE, 1987, p. 24).

Destarte, cabe afirmar que, sobre a ótica da reconstrução social, reúnem-se posições que consideram o ensino uma atividade crítica, cujo processo de ensino-aprendizagem deva se constituir em uma prática social com posturas e posições de caráter ético que levem à emancipação do cidadão e, consequentemente, à transformação da realidade em que vive. Quando o currículo enfatiza as relações sociais, amplia seu campo de ação para além dos limites geográficos da sala de aula, introduzindo o aluno em atividades que envolvam a comunidade, incentivando a participação e cooperação entre os pares, transformando a individualidade em alteridade.

É consenso que haja uma reformulação do currículo, para que se obtenha o foco claro no desenvolvimento de habilidades necessárias do século XXI, que são pensamento crítico e criatividade. Dessa forma promovemos nos alunos *insights* para que consigam coabitar e colaborar em ambientes complexos e em rápida evolução. Portanto, um currículo atualizado pode incentivar o aprendizado significativamente, conectando conceitos acadêmicos a situações do mundo real e estimulando a curiosidade natural dos alunos. Nessa perspectiva, a reformulação possibilita a identidade do processo de aprendizagem, reconhecendo a diversidade de aprendizagem dos alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e participativo.

Cabe mencionar que essa reformulação pode e deve encontrar obstáculos institucionais, no que tange a sua devida implementação. Entretanto, o docente precisa compreender que se faz necessário desenvolver novas abordagens pedagógicas, atualização e autoavaliação constante da sua prática. Logo, o olhar atento desse educador é de suma importância, uma vez que não cabe mais pensar que o docente é apenas o transmissor do conhecimento, mas o facilitador da aprendizagem. Portanto, a reformulação curricular é para além dos intramuros do espaço educacional. Trata-se de compromisso moral e político de formação do cidadão.

Conforme Maria Teresa Esteban, Jussara Hoffmann e Janssen Felipe da Silva (2012, p. 98-99),

> Uma mudança na avaliação dos processos de aprendizagem exige uma concepção de aluno como um ser crítico, criativo e participativo, com autonomia e capacidade de tomar decisões. Exige também uma concepção de ensino que privilegia a participação, o diálogo, a autonomia, a reflexão tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Nessa perspectiva também, o erro é visto como propiciador de aprendizagens, e as dúvidas dos alunos altamente significativas e reveladoras de um envolvimento e exercício intelectuais. Dessa forma, a avaliação deixaria de ser vista como algo fora do processo de aprendizagem e de ensino e passaria a ser vista como propiciadora de aprendizagens e como parte integrante do currículo escolar e consequentemente do planejamento em todas as suas etapas.

Infere-se que, para uma reformulação curricular, é imprescindível que o modelo de avaliação também seja reformulado. Não é aceitável que ainda hoje o sistema de avaliação que impera na rede pública municipal seja o da avaliação quantitativa, onde o aluno é avaliado pelo que memorizou através de provas e testes que são confeccionados, inclusive pela própria Secretária Municipal de Educação. Nesse modelo apresentado, não há adaptações necessárias e os alunos são avaliados por larga escala. É preciso implementar outros métodos avaliativos, como a avaliação formativa, que utiliza de diversos métodos para reunir dados de avanço sobre determinado aluno, por exemplo, através da observação da participação e desenvolvimento desse aluno em sala de aula, trabalhos em grupo, acompanhamento do portfólio individual do aluno.

Segundo Maria Teresa Esteban, Jussara Hoffmann e Janssen Felipe da Silva (2012, p.41),

> Essa avaliação formativa se caracteriza por um processo interpretação- intervenção sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem com a finalidade de garanti-lo, aprimorá-lo, redirecioná-lo, enfim dar condições efetivas para que o ensino e aprendizagem ocorram com sucesso.

Corrobora esse assunto o pensamento de Roland Abrecht (1994, p. 125), que

> Define o objetivo da avaliação formativa como sendo o desenvolvimento de atitudes de autoavaliação que levam os sujeitos a serem capazes de se situar no seu processo de formação. Esse situar-se não envolve só os alunos e alunas, mas todos que com eles interagem e se dá num processo dialético. Permite que todos assumam o compromisso de autoconstrução, de autoconhecimento, pelo responsabilizar-se pelo outro, retomando caminhos, redirecionando

> processos, aprendendo a ser mais do que já está delimitado na cultura que está posta por esse século.

Assim, conseguimos correlacionar a avaliação formativa à avaliação qualitativa, que engloba a subjetividade, individualidade e aspecto emocional do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Maria Teresa Esteban, Jussara Hoffmann e Janssen Felipe da Silva (2012, p.102),

> Tais mudanças exigem uma reflexão profunda acerca da função social da escola, dos seus valores e crenças. Refletir se as práticas avaliativas estão coerentes com a função primeira da instituição escolar que é a de incluir, formar, perpetuar valores e conhecimentos, modificar, transformar, construir, criar e ousar.

Conclui-se que o currículo deve ser abrangente e flexível visando a atender a realidade de cada aluno, devendo assim atender ao desenvolvimento de habilidades interculturais (trabalhando a diversificação em um mundo globalizado e a consciência crítica na abordagem de questões sociais), promovendo a reflexão no que tange a igualdade, justiça e direitos humanos. Dessa forma, fazemos com que os alunos reflitam sobre atitudes discriminatórias e, a partir daí, contribuímos para a formação de uma sociedade mais justa e mais plural.

2.4 - O educar para a liberdade

Ao compreendermos a educação como formação integral, plena do ser humano, passamos a colocar a constituição do sujeito como preocupação central em torno da qual se estrutura um processo em que as aprendizagens ocorrem em função dessa finalidade mais ampla. Dessa maneira, os ensinamentos de Paulo Freire convidam-nos a pensarmos numa prática pedagógica que tenha como premissa a ética.

Segundo o dicionário Aurélio, ética é o conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano. Dessa maneira, devemos observar se essa manifestação da ética ocorre na educação.

Conforme questiona Jussara Margareth de Paula Loch (1999, p.19), “essas práticas desvelam pluralidade (alteridade), acolhimento (hospitalidade) ou a imprevisibilidade, radical novidade?”. Quando a autora fala sobre as práticas, está se referindo aos métodos pedagógicos que são utilizados em sala de aula. Dessa forma,

não estamos falando em atribuir ao aluno aprendizagens fragmentadas por conteúdos diversos, e sim na inclusão da ética para aquisição, distribuição e uso do conhecimento em si com o intuito de conceber o conhecimento como parte integrante da formação humana.

De acordo com Vygotsky (1999, p. 68),

> Na ausência do outro, o homem não se constrói homem e que a relação do ser humano com o meio é sempre uma relação ativa e transformadora. As pessoas não nascem éticas, elas se tornam éticas a partir de sua formação e se formam na medida em que tomam conhecimento de si mesmas nas relações que estabelecem consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

Paulo Freire (2003, p.51) enfatiza que não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. Assim, o principal objetivo da educação como acontecimento ético é deixarmos os totalitarismos de uma educação repressora e buscarmos uma pedagogia que liberte o educando. Para isso, precisamos nos enveredar pelas situações que se atentam ao olhar e a uma escuta para o outro, inferindo o conceito de subjetividade, ao invés de objetividade apenas.

Conforme pensa Larrosa (1998, p. 20),

> Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham para uma criança, já sabem de antemão o que veem e o que têm de fazer com ela. A contraimagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que neste olhar existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz!

Convém lembrar que se pretende, com essa busca ética, a transformação de uma pedagogia fabricada, também conhecida como educação “bancária” (FREIRE, 1987, p.28) – que já vem com moldes pré-determinados para serem aplicados a todas as crianças, aquela educação cujo educador apenas deposita, transfere valores e conhecimentos aos alunos – para uma pedagogia com compromisso e responsabilidade diante da formação do ser humano e da transformação do mundo.

Conforme conceitua Paulo Freire (1987, p. 33),

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Paulo Freire explicita a sua citação anterior (1987, p. 28),

> Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão e absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro.

É importante ressaltar que o educador não tem apenas compromisso formal com a sociedade, mas principalmente ético, no que tange a se conscientizar que é seu dever fazer a diferença na educação. O fazer pedagógico engloba muito mais do que transmitir conteúdos, mas atrela o docente a se compromissar com seus princípios éticos, e, como sustentado acima, ninguém nasce ético. Infere-se que o ato de se tornar ético constitui-se na busca por primar pela verdade e vivê-la em sociedade. Logo, a busca pelo conhecimento e pela ética se tornam uma constante e precisam fazer parte do princípio que norteia a educação. O educador precisa se incomodar com as questões atuais que contrariam a sua ética e usar o espaço da sua sala de aula como território político onde o currículo que liberta seja aquele que atenda às necessidades dos seus alunos, e, por conseguinte, aquele que coloque o seu aluno como protagonista e que desperte no aluno o anseio por buscar o conhecimento e por contribuir para uma sociedade mais justa.

Segundo corrobora José Carlos Libâneo (1994, p. 47),

> O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

Destarte, ao professor cabe a mediação entre o aluno e a sociedade que o norteia, o reconhecimento da sua atuação identitária, a formação do sujeito histórico.

Dessa forma o fazer docente é exercido pela inserção desse aluno na vida social e política, uma vez que o magistério se constitui em ato político quando no contexto da sociedade manifesta-se a favor dos interesses das classes sociais. Logo, quando o docente tem um posicionamento consciente e ético, ele baseia o seu fazer pedagógico na luta por uma educação que não exclua os direitos de uma maioria, em prol de uma minoria dominante. O olhar atento desse educador faz toda a diferença no tipo de educação que será ministrada às nossas crianças e a sua falta de posicionamento resulta no lado de quem ele pretende ficar, opressor ou libertador, nesse processo histórico.

Convém salientar que a Pedagogia Libertadora surge na segunda metade da década de 1970, como consequência das lutas sociais pela mudança de questões educacionais, tendo em vista a crítica de uma escola pautada única e exclusivamente pela visão de uma sociedade capitalista. Dessa forma, a proposta dessa pedagogia libertadora era de debater questões educacionais que fossem direcionadas aos interesses populares, no intuito de garantir uma escola pública de qualidade e condições dignas de trabalho aos docentes. Essa perspectiva implícita de didática envereda pela defesa de um ensino crítico com o fim de transformar pessoas, para que essas pessoas possam transformar a sociedade em que vivem.

A Pedagogia Libertadora tem como premissa dar enfoque na construção das relações de aprendizagens, ou seja, todo o olhar dessa pedagogia é voltado para a escuta ativa e participativa dos indivíduos que estão nesse processo, para que se desenvolvam de maneira plena e compreendam seu papel na sociedade e frente às suas realidades, para que possam minimizar as desigualdades sociais existentes, através do seu poder transformador social e econômico que fora oportunizado pela educação. Podemos destacar Paulo Freire como um dos pensadores que mais influenciaram essa pedagogia libertadora.

Segundo Marcelo Alves (2012, p. 99),

> A pedagogia freireana torna-se inspiradora à medida que relaciona o processo da educação com as práticas políticas de libertação do indivíduo que é oprimido pelas classes dominantes. Nada mais coerente do que relacionar as práticas educacionais em vigor e as políticas públicas atuais para entender a necessidade urgente de uma tomada de consciência e de assumir um compromisso com mudanças nesse processo de alienação.

Cabe salientar que, a partir das teses freireanas, inferimos que todos nós somos seres inacabados no ponto de vista do conhecimento. Assim, o professor não pode se colocar numa situação central de transmissor de conhecimento apenas, e o aluno como mero receptor, já que a busca pelo conhecimento é um caminho a percorrer. Não existe um saber pronto, acabado, nem uma regra única e sistematizada do que ensinar e como ensinar. É preciso, enquanto educador, estar atento ao processo, no sentido de conduzir o aluno como sujeito histórico do seu processo de ensino-aprendizagem, de modo que esse aluno possa “escrever ou reescrever sua própria história no mundo” (FREIRE, 1992, p. 25).

Depreende-se que a trajetória pedagógica de Paulo Freire foi marcada pelo seu compromisso com uma pedagogia humanística e ética, no intuito de combater uma educação deficitária e excludente. Dessa maneira, faz-se necessário que a classe oprimida se liberte da opressão, e para tal atitude, vê-se na busca do conhecimento a forma pela qual o sujeito do processo de aprendizagem possa se libertar da caverna escura que ludibria a realidade, e que corresponde o ato de ignorar o conhecimento. Em consequência disso, a educação se torna o meio pelo qual o indivíduo rompe com as amarras que a sociedade impõe, ocorrendo a emancipação identitária e social. Dessa maneira, a práxis pedagógica do educador não pode estar desassociada da prática social do educando. O educador tem o papel fundamental de despertar nesse educando o interesse por se fazer protagonista nesse aprendizado, para que esse educando se faça pertencente como sujeito histórico de todo o processo educacional e social. E para isso, é necessário que esse ensino seja permeado pela construção de uma didática crítica e democrática.

Segundo o pensamento de José Carlos Libâneo (1994, p. 100),

> O ensino crítico é engendrado no processo de ensino, que se desdobra em fases didáticas coordenadas entre si que vão do conhecimento dos conceitos científicos ao exercício do pensamento crítico, no decurso das quais se formam processos mentais, desenvolve-se a imaginação, formam-se atitudes e disciplina intelectual; é nesse processo que vai se formando a consciência crítica, que não é outra coisa que o pensamento independente e criativo face a problemas da realidade social disciplinado pela razão científica.

Conforme o exposto acima, conclui-se que o ensino permeado pela introdução filosófica é o responsável por desenvolver no educando habilidades que demonstram a destreza de se pensar e como desenvolver esse pensar, para que alcance o que fora

exposto anteriormente (no item 2.2), como “excelência do pensar”, ou “pensar bem”. De toda forma, sem o diálogo permanente e a reflexão dentro das questões educacionais e de mundo, é impossível o desenvolvimento de um ensino crítico e inteligível. Para Paulo Freire, ensinar exige criticidade. “Isso implica no pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o pensar e o fazer” (FREIRE, 1997, p. 38).

E para desenvolver uma práxis pedagógica crítica, o autor José Carlos Libâneo assevera (1994, p. 100),

> É preciso, antes de tudo, que dê conta de traduzir objetivos sócio-políticos e pedagógicos em formas concretas de trabalho docente que levem ao domínio sólido e duradouro de conhecimentos pelos alunos, que promovam a ampliação de suas capacidades mentais, a fim de que desenvolvam o pensamento independente, a coragem de duvidar e, com isso, ganhem convicções pessoais e meios de ação prática nos processos de participação democrática na sociedade.

Outrossim, o saber a ser compartilhado, despertado e conduzido dentro do espaço escolar necessita que tenha caráter democrático e que resulte de uma conquista bilateral entre educador e educando. O compromisso da educação, a priori, consistiria na transmissão de conhecimentos, mas a posteriori, e indubitavelmente a mais importante, seria a formação dessa criança, ou jovem em “cidadão politicamente ativo, ou pelo menos politicamente disponível a participação democrática” (FREIRE, 2003, p. 27). Logo, esse ensino deveria ser construído com o educando e não para o educando. Para ensinar democraticamente, é necessário levar esse educando à inquietude, à indagação, no intuito de se rebelar contra a insubmissão vivida.

O educando não deve ser moldado para caber em padrões de totalitarismo, ele deve ser conduzido à libertação do ato servil que até hoje os moldes do ensino tradicional impõem aos indivíduos. Para Paulo Freire, o que deveria ocorrer era o que ele intitulava como “maiêutica socrática” (FREIRE, 2003, p. 13), com uma única diferença: ao invés de ficar restrita à aristocracia, deveria estar amplamente difundida às massas populares com o intuito de que a conquista do saber seja partilhada por todos, através do exercício livre das consciências entre os pares. Paulo Freire acreditava que a libertação do indivíduo do seu estado de completa servidão ou ignorância era caracterizada pelo nascimento de um novo homem, fazendo novamente alusão às ideias socráticas, quanto ao método socrático que mencionava o parto das ideias através do questionamento, diálogo constante e reflexão.

Infere-se na pedagogia freireana que não existe um único saber, existem saberes que se complementam. Portanto, deve-se levar em consideração a leitura de mundo do educando, que precede a leitura da palavra em si. Quando o educador compreende isso, prima por firmar a sua prática pedagógica na dignidade humana, que se detém em enxergar esse aluno como pessoa e, por isso, detentor de direitos, e na autonomia do educando, que se configura em conduzir o aluno a desenvolver meios para gerir suas próprias decisões e resolver seus problemas internos e externos. Entretanto, essa atitude só é possível através de uma autorreflexão crítica constante sobre a sua prática educativa, prática essa que necessita estar indissociável da ética, para que se tenha um olhar atento e justo no respeito às diversidades culturais existentes dentro de um mesmo círculo escolar. Entretanto, não estamos falando de qualquer ética, e sim aquela nomeada por Paulo Freire por “ética amorosa” (FREIRE, 1997, p. 144), quando enxergo o meu aluno como pessoa única e dotada de múltiplas potencialidades e, a partir disso, reconheço-o como sujeito de vontades e protagonista da sua própria história.

No capítulo 3, interpretaremos as leis que regem o currículo escolar, a proteção à integridade física e moral da criança e adolescente, a garantia do pleno desenvolvimento do indivíduo para a vida em sociedade e a responsabilidade do Estado em ofertar um ensino público, gratuito e de qualidade. Dessa forma, compreenderemos o papel do educador dentro do processo de ensino-aprendizagem e sua responsabilidade enquanto agente transformador da sociedade.

3- A educação formal como dever do Estado e desenvolvimento da criança para viver em sociedade

Segundo Aristóteles, a educação seria o meio pelo qual o homem poderia ser condicionado a viver em sociedade uma vez que, para esse filósofo, o ser humano seria um “animal político” (o homem precisa viver em forma de comunidade para tornar-se um ser completo, em sua amplitude). A educação deve ser garantida pelo Estado, o que podemos chamar de educação formal, mas haveria também uma responsabilidade por parte da família, que seria o que conhecemos como educação informal.

> A educação informal ou senso comum é a primeira consciência, o acúmulo de conhecimento funcional, caracterizado pela informalidade e, marcadamente influenciado pela ideologia dominante, pelas religiões, pela mitologia, dentre outros. Já a educação formal ou conhecimento científico e filosófico consiste numa atitude rigorosa, metódica e formal, que tem sua origem no mundo grego, matriz de nosso pensamento (BARBOSA, 2009, p.83).

Podemos traçar um liame entre a política e educação na Grécia antiga dentro da filosofia de Aristóteles. A educação seria a responsável por desenvolver a segurança e a saúde no Estado. Logo, somente pela educação o ser humano poderia desenvolver a mais completa das ciências, aquela que está inteiramente ligada ao senso comum, à Política. E seria por meio da educação que o cidadão poderia se tornar uma pessoa plena e feliz dentro da sua pólis.

Além do mais, a questão educacional era vista como uma virtude democrática para a vida civil, porque a educação do homem deveria abranger os diversos aspectos de saberes presentes, para a construção da formação moral do ser humano.

Para além disso, a escola deve estar apta a formar o cidadão, para que este conviva dentro de uma sociedade democrática de direitos e deveres. Mas, para que tal formação aconteça, é necessário que habilidades sejam inseridas no currículo que é proposto dentro do espaço escolar, de modo a permitir que o aluno comece a pensar como parte integrante de uma sociedade, com a proposta de autonomia, mas que também possa permitir que seja um sujeito crítico, reflexivo e consciente, através das disciplinas que promovam essa transformação e construção do pensar.

A educação informal existe desde os tempos primórdios, onde os mais velhos da tribo passavam os ensinamentos aos mais novos. A transmissão do conhecimento entre os povos é necessária como forma de evolução da espécie, mas a sua função precípua antigamente era o meio de sobrevivência. Entretanto, educação nos moldes em que conhecemos atualmente só se tornou possível após a Revolução Industrial, no século XVIII, em que a educação é vista como direito e dever do Estado. Porém, ainda assim, apenas as classes que formavam a elite poderiam desfrutar desse direito. O direito à educação de forma mais abrangente ganha força com o movimento iluminista que defendia igualdade, liberdade e fraternidade. A partir daí, surgem as escolas públicas francesas, com o intuito de oportunizar a todos as mesmas condições de acesso à educação e diminuir as desigualdades sociais existentes. A qualidade da educação vai depender do investimento que cada ente federativo esteja disposto a fazer, mas constitui-se num direito universal e inalienáve [25] , garantido por leis e acordos internacionais. Ao longo desse capítulo, haverá um breve resumo sobre a história da educação nas constituições brasileiras.

No Brasil, a educação sempre esteve presente no ordenamento jurídico e é considerada um direito humano fundamental, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, proclamada pela Assembleia Geral das nações Unidas. A DUDH trata-se de um documento de marco na história mundial que estabeleceu, pela primeira vez, normas comuns de proteção aos direitos da pessoa humana, a serem seguidas por todos os povos e todas as nações.

> 1- Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
> 2- A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Artigo, 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos).

[25] De acordo com o dicionário Aurélio, são todos os direitos fundamentais que não podem ser legitimamente negados a uma pessoa. Nenhum governo nem nenhuma autoridade tem competência para negar este tipo de direito, uma vez que fazem parte da essência da pessoa.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento que foi aprovado pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o intuito de estabelecer direitos básicos aos seres humanos, sem nenhum tipo de distinção ou restrição quanto a sua aplicabilidade. O documento é composto por 30 artigos, que asseguram garantias e liberdades fundamentais aos indivíduos. Tal declaração representou um importante passo na história dos Direitos Humanos, servindo como modelo para que outros países ou territórios signatários pudessem se debruçar para a construção de leis mais justas e equânimes. O documento da Declaração dos Direitos Humanos foi elaborado no pós Segunda Guerra Mundial, em meio a um período que ficou caracterizado como conflito mundial, com o resultado de inúmeras mortes, surgindo, a partir daí, a necessidade de tratar sobre os direitos básicos dos seres humanos. Portanto, nascia a criação de uma comissão específica sobre o tema de Direitos Humanos.

De acordo com André Ramos Tavares (2020, p. 93),

> A dignidade humana consiste não apenas na garantia negativa de que a pessoa não será alvo de ofensas ou humilhações, mas também agrega a afirmação positiva do pleno desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo. O pleno desenvolvimento da personalidade pressupõe, por sua vez, de um lado, o reconhecimento da total autodisponibilidade, sem interferências ou impedimentos externos, das possíveis atuações próprias de cada homem; de outro, a autodeterminação que surge da livre projeção histórica da razão humana, antes que de uma predeterminação dada pela natureza.

Além de direito universal e inalienável, o direito à educação trata-se de um direito humano. Logo, está fundamentado no respeito pela dignidade e no valor de cada pessoa. Podemos entender como dignidade humana o conjunto de garantias das necessidades vitais de cada indivíduo. O princípio da dignidade humana está tipificado no artigo 1º, inciso III da Constituição da República Federativa Brasileira, de 1988. Trata-se de um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito. O princípio da dignidade humana reconhece um valor intrínseco de cada indivíduo, estabelecendo que todas as pessoas sejam tratadas com respeito e igualdade.

Podemos ainda corroborar a afirmativa acima, através do que consta no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), conforme citado abaixo.

> Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmam, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do ser humano, na dignidade e no

> valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla.

É importante ressaltar também que o Estado brasileiro se constitui como Estado Democrático de Direito, tendo como um dos fundamentos do Estado a Democracia. Por democracia podemos entender governo em que o povo exerce soberania. O Estado Democrático de Direito terá como base jurídica o respeito aos direitos humanos fundamentais. Logo, temos o reconhecimento do “Estado Social”, garantindo assim o mínimo existencial. Cabe ao Estado implementar na sociedade as necessárias intervenções de caráter social e até econômico, com o intuito de alcançar a igualdade de direitos, ponderando os limites do poder estatal às necessidades da sociedade frente à Democracia.

Conforme afirma José Afonso da Silva, (1988, p. 66),

> O estado Democrático se funda no princípio da soberania popular que impõe a participação efetiva e operante do povo na coisa pública, participação que não se exaure, como veremos, na simples formação das instituições representativas, que constituem um estágio de evolução do Estado Democrático, mas não o seu completo desenvolvimento.

Entretanto, para que o cidadão participe ativamente desse Estado Democrático, faz-se necessário que a esse indivíduo sejam asseguradas condições mínimas existenciais. Com a elevação do direito à educação como direito fundamental, surge o reconhecimento do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, que consiste num valor moral e espiritual inerente à pessoa, ou seja, todo o ser humano é dotado desse preceito, e tal princípio constitui o princípio máximo do Estado Democrático de Direito, como forma imprescindível de que esse cidadão participe de forma ativa e inteligível, dentro das leis que norteiam a sociedade que o cerca.

Consoante pensa Otávio Henrique Martins Port (2005, p. 116),

> O direito à educação é, nessa medida, compreendido como corolário do direito à dignidade da pessoa humana, no que diz respeito ao livre e pleno desenvolvimento de sua autonomia, com os meios que propiciarão a busca do conhecimento indispensável ao seu crescimento pessoal, possibilitando a sua efetiva interação com a comunidade como um ser pensante e atuante.

Por fim, poderíamos assim dizer que, por Direito à educação de crianças e jovens, entende-se a efetiva prestação educacional por parte do poder estatal, garantindo acesso a todos os indivíduos indistintamente e a sua constante fiscalização sobre a maneira como essa prestação acontece por parte das unidades de ensino escolar.

De acordo com Maria Garcia (2004, p. 315),

> O reconhecimento do Direito à educação se deu paralelamente em diversos textos internacionais e nas diversas Constituições dos Estados Modernos, observado um processo de ampliação do bloco de constitucionalidade a partir da incorporação dos direitos fundamentais, num processo de internacionalização dos direitos humanos e da constitucionalização do Direito Internacional.

Por todo o exposto acima, façamos um paralelo à ótica do poder estatal em face da educação, no que tange ao nosso ordenamento jurídico brasileiro. Para isso é preciso frisar que precisamos buscar uma qualidade de educação que atenda a todos de forma equitativa, minimizando as desigualdades existentes entre os grupos sociais e perfazendo o conceito amplo do direito à educação a crianças e jovens indistintamente; direito este garantido pela Carta Magna, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e nos demais regimentos jurídicos, que serão tratados neste capítulo.

3.1 - A cronologia do direito à educação na história das Constituições brasileiras

O direito à educação consta desde a primeira Constituição brasileira, a Constituição do Império (1824), onde se preceituava que, além da existência de um sistema nacional de educação, o Império deveria garantir a existência de escolas primárias, ginásios e universidades.

Nas Constituições de 1889 e 1920, almejou-se a modificação da estrutura da educação nacional. Entretanto, a educação ainda não aparecia como prioridade de governo.

Em 1930, com o fim da República Velha e a instauração do Estado Novo, inspirou-se uma elaboração de um plano de metas sobre a educação nacional, como consequência do processo de intensa urbanização e industrialização.

Com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), houve um consenso pelos pensadores da época em que, segundo Ghiraldelli, (2006, p. 43), “a

educação varia conforme uma concepção de vida". Dessa forma, a educação está sempre acompanhando a sociedade da época. O Manifesto reconhece a educação integral, que deve ser pública e acessível a todos, promovida pelo Estado.

Por influência do "Movimento dos Pioneiros da Educação Nova", a Constituição de 1934 assegura a educação como um direito de todos e uma obrigação do Estado, reconhecendo a integralidade e gratuidade do antigo ensino primário[26].

A Constituição de 1937 retira do Estado a obrigatoriedade na prestação educacional, ocorrendo, portanto, uma ruptura com o caráter democrático da educação. Com o término do Estado Novo em 1946, é promulgada uma nova Constituição que, embora tentasse restaurar a normalidade democrática, com o rompimento do texto constitucional de 1937, ainda mantém resquícios ditatoriais.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961) foi publicada pelo presidente João Goulart após ser prevista pela Constituição de 1934, ou seja, mais de trinta anos à espera de uma lei que regulasse o direito à educação. E teve como principal finalidade restabelecer a obrigatoriedade da prestação do ensino pelo Poder Público.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1971) traz, segundo Ghiraldelli (2006, p. 124), "uma racionalização perversa do trabalho escolar e adota um ensino profissionalizante no segundo grau[27] de forma absoluta e universal", por força do período da ditadura militar.

Com a concepção da pedagogia de Paulo Freire entre as décadas de 1960 e 1980, há um movimento que institui a "Pedagogia da libertação", colocando o indivíduo como sujeito da sua própria história. Esse movimento foi visto pela ditadura militar como destruidor da ordem.

No ano de 1979, é criada a Associação Nacional da Educação com a luta dos educadores, que, conforme Ghiraldelli (2006, p. 144), buscavam por um "ensino público, gratuito, obrigatório, universal, laico e de boa qualidade".

Em 1982, com a queda do Regime Militar, cresce o ambiente de liberdade política, possibilitando novas visões para vários impasses teóricos no campo educacional. A

[26] O ensino primário no Brasil era alfabetizador e dividia-se em "fundamental" e "supletivo**"**. Até 1971, o ensino primário era o primeiro estágio da educação escolar, normalmente constituído por quatro séries, cada um correspondendo a um ano.

[27] Desde 1996, no Brasil, corresponde ao segundo grau, hoje chamado de ensino médio, a etapa do sistema de ensino equivalente à última fase da educação básica, cuja finalidade é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como a formação do cidadão para etapas posteriores da vida.

nova democracia se caracterizou pela busca da liberdade e um respeito maior às instituições políticas.

A seguir (no item 3.2), veremos a explicitação da Constituição da República (1988), intitulada como constituição cidadã, como denominou Ulisses Guimarães[28]. Ela marca uma nova fase democrática após rigorosa ditadura. Além disso, teve em sua formação ampla abertura para a participação popular, tornando-se um divisor de águas num país onde os direitos fundamentais nunca tinham sido totalmente reconhecidos. Além disso, assegurou o direito à educação como obrigatoriedade Estatal, garantindo a gratuidade da prestação educacional e implementação progressiva, no que tange à oferta no ensino médio e superior.

3.2 - Constituição da República Federativa do Brasil (1988)

A Carta Magna, Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), promulgada em 5 de outubro de 1988, tornou-se o principal símbolo do processo de redemocratização nacional. Após 21 anos de regime militar, a sociedade brasileira recebia uma Constituição que assegurava liberdade de pensamento, evitando assim abusos que poderiam ser provocados pelo poder estatal.

O direito à educação é tratado na CRFB, de 1988, como direito social, direito este que tem como prerrogativa garantir direitos mínimos de qualidade de vida aos indivíduos, diminuindo as vulnerabilidades sociais ocasionadas pelo capitalismo. Tais direitos foram frutos de lutas sociais, para a manutenção de um Estado de bem-estar social.

> São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desemparados, na forma desta Constituição. (CRFB, artigo 6, caput, 1988).

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da

[28] Primeiro dos cinco filhos de Ataliba Silveira Guimarães e de Amélia Correa Fontes, ULYSSES SILVEIRA GUIMARÃES, nasceu em 6 de outubro de 1916, em Itirapina (à época distrito de Rio Claro), no Estado de São Paulo. Além de político e advogado, Ulysses foi Professor universitário, ministrando aulas de Direito Constitucional e Direito Internacional Público em São Paulo.

> cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CRFB, artigo 205, caput, 1988).

Quando a letra da lei assevera que o Estado tem o dever de promover a educação, cabe a nós pensarmos a natureza jurídica da palavra Estado. A palavra Estado vem do latim *status*, que significa posição e ordem. Essa posição e ordem transmitem a personificação da ideia de poder, ou seja, podemos conceituar que Estado é uma forma de sociedade organizada politicamente.

> O termo Estado no sentido de sociedade política, surge pela primeira vez no século XVI na obra ´´*O* Príncipe``*,* de Maquiavel, indicando, no entanto, as comunidades formadas pelas cidades-estados. O fato é que o Estado é indiscutivelmente, um ente personalizado como pessoa jurídica de direito público. Discutem os pensadores sobre o momento em que apareceu o Estado, ou seja, qual a precedência cronológica: o Estado ou a sociedade. Informa-nos DALMO DALARI que para certa doutrina o Estado, como sociedade, sempre existiu; ainda que mínima pudesse ser, teria havido uma organização social nos grupos humanos. Outra doutrina dá à sociedade em si precedência sobre a formação do Estado: este teria decorrido da necessidade ou conveniências de grupos sociais. Uma terceira corrente de pensamento ainda retarda o nascimento do Estado, instituição que só passaria a existir com características bem definidas. (CARVALHO FILHO, 2009, p. 01).

Ainda que não tenhamos uma única corrente determinante sobre a precedência do Estado sobre a sociedade, ou vice-versa, é inegável a responsabilidade do Estado em garantir educação pública de qualidade. De toda forma, não é de qualquer tipo de educação que estamos falando. A Lei Maior, a CRFB de 1988, assegura que a educação contemplará três pilares: a) o cognitivo, quando abrange o termo pleno desenvolvimento da pessoa e, para que esse pleno desenvolvimento aconteça, é necessário que o currículo seja emancipador, ou seja, que contemple a criticidade e leve o aluno ao raciocínio e a refutação, por isso mais uma vez reitero a importância da introdução da filosofia desde o 5º ano das séries iniciais; b) o social, quando, ao oportunizar o conhecimento, o aluno consegue adquirir as características necessárias ao convívio em sociedade, para o exercício da sua cidadania; c) o profissional, quando todo o ensinamento que é oferecido ao aluno não se limita, apenas, ao uso dentro da escola para a sua aprovação, podendo ser usado para além da escola, sendo aperfeiçoado no momento em que ele seja inserido no mercado de trabalho. A lei ainda assevera que essa educação é direito de todos e será assegurada pelo Estado e pela família,

juntamente em colaboração com a sociedade. Assim, a família transmitirá a educação informal e o Estado transmitirá a educação formal.

Convém a nós docentes as seguintes indagações: será que essa educação de qualidade e plena, assegurada pela CRFB de 1988, é garantida aos estudantes de escolas públicas, principalmente aquelas situadas em áreas de vulnerabilidade social, com baixa frequência de aulas e baixa permanência de professores, devido ao mínimo investimento estatal em infraestrutura e salários? Os nossos jovens das áreas conflagradas não fazem uso do mesmo currículo oferecido nas escolas particulares. Será que esse desinteresse do poder público em ofertar essa educação que é garantida por lei trata-se de negligência[29] e, portanto, configura-se culpa ou trata-se de dolo[30]?

Dessa forma, o Estado poderia ser imputado por agir com conduta dolosa, quando assume a intenção em precarizar o ensino público, para que as crianças e jovens de áreas vulneráveis não tenham as mesmas condições de outras crianças e jovens, por exemplo, das escolas particulares, fazendo assim com que a máquina capitalista continue a girar e o sistema elitista permaneça com a devida separação, de acordo com as oportunidades que são ofertadas a cada um. Logo, o meu aluno da escola pública terá poucas chances, ou nenhuma, de ingressar em vagas de universidades e em concursos públicos, ou até, por exemplo, nos melhores cargos dentro de uma empresa. E assim, o Estado mantém a pirâmide de trabalhadores que sustentam a sociedade patriarcal[31].

A CRFB também assegura o que diz o Código Civil: “As pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiro, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa.” (§ 6º, artigo: 37, CRFB, 1988).

Dessa forma, quando o Estado garantidor de direitos oferta um ensino que não atende aos requisitos instituídos em lei, que visa a assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, o Estado assume o risco de produzir o resultado danoso, na forma intelectual às nossas crianças e jovens. Logo, juridicamente falando, poderia ser responsabilizado na forma civil e administrativa, pela Teoria da Responsabilidade Objetiva do Estado,

[29] Refere-se a desatenção.
[30] Consciência e vontade volitiva.
[31] Configura-se numa sociedade onde prevalecem relações de domínio de poder dos homens brancos, heteros e cisgêneros em relação aos demais homens e mulheres.

adotada como regra pela CRFB, 1988, em seu § 6º. Essa teoria, baseada nos princípios de equidade e da igualdade de ônus e encargos sociais, faz com que o Estado assuma o risco causado a terceiros por seus agentes públicos e, para tanto, não há a necessidade de que a vítima tenha de provar a culpa do agente, para a obtenção da reparação jurídica.

Conclui-se que não basta somente contestarmos o currículo que está sendo ministrado para nossas crianças e jovens. É preciso conhecer o ordenamento jurídico que rege a prestação de serviço à educação, para que tenhamos resplado jurídico para interpretar as leis e compreendê-las, não apenas no seu sentido estrito, mas no seu sentido amplo de alcance, no intutito de fazer com que os órgãos competentes ajam com responsabilidade, no que concerne à prestação de suas atribuições diante do direito tutelado que se refere à educação de crianças e adolescentes.

3.3 - Estatuto da Criança e do Adolescente

A lei federal nº 8.069 de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi criada em 13 de julho de 1990, dois anos após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, visando a garantir direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal e social, integridade física e moral, além de proteger contra maus-tratos, violência, exploração, dentre outros, garantindo assim a incolumidade[32] física e moral da criança e do adolescente. Segundo o documento, considera-se criança a pessoa até 12 anos incompletos e adolescente o período compreendido entre 12 anos completos até 18 anos (artigo 2 do ECA). Esse Estatuto surgiu após amplos debates democráticos, trazendo a regularização dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil.

O ECA teve como base jurídica a Declaração Universal dos Direitos da Criança e a Convenção Internacional sobre os Direitos da criança, ambos aprovados pela ONU em 1989.

O documento apresenta 267 artigos e introduz um novo conceito à criança e ao adolescente, agora como sujeito de direito, sujeito no processo, nascendo assim o que chamamos de protagonismo juvenil, que se configura na capacidade dos jovens de

[32] De acordo com o dicionário Aurélio, significa sair ileso ou livre de perigo.

serem atores principais em suas próprias histórias, influenciando e mudando suas realidades sociais, políticas e culturais. Esse dispositivo legal é um marco na civilização, pois antes a criança era vista como objeto no processo.

De acordo com Antonio Carlos Gomes da Costa (2005, p. 80),

> O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora.

Cabe asseverar que esse estatuto coloca a criança ou adolescente num patamar de detentor de direitos em que nunca estivera antes. Na sociedade grega ou romana, a criança era vista como mera propriedade do Estado e, mais tarde, pertencente ao pátrio poder, que consiste no conjunto de direitos e obrigações que compete aos pais em relação aos filhos menores de 18 anos. O termo “pátrio poder” foi substituído por “poder familiar” no Brasil, após a entrada em vigor do Código Civil de 2002.

A lei, avaliada como uma das mais abrangentes em questão de proteção integral à criança e ao adolescente, traz institutos importantes, como o surgimento do Conselho tutelar, órgão de fiscalização e proteção aos direitos da criança e do adolescente.

Faz necessário afirmar que o ECA não foi o primeiro documento que tratava sobre o público infanto-juvenil. Antes havia um documento conhecido como Código de Menores (1927)[33]. Esse código não abrangia todas as crianças e adolescentes, apenas aquelas em situação irregular. O Código de Menores de 1927 consagrou a doutrina da situação irregular[34], cabendo ao Estado a guarda e proteção desses incapazes, que eram vistos como objetos. O Código de Menores foi substituído pelo ECA, que tutela a doutrina da proteção integral a todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua situação. No ECA a criança passa a condição de sujeito de direitos.

Conforme acrescenta Liberati (2003, p. 78),

---

[33] Conhecido também pelo nome “O Código Mello de Mattos”, levou esse nome em homenagem ao primeiro Juiz titular do Juizado de Menores, Dr. José Cândido Albuquerque Mello de Mattos.

[34] O artigo 1 do Código de Menores (1927) dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores, inciso I- até 18 anos de idade que se encontrem em situação irregular.

> A declaração de situação irregular poderia derivar da conduta pessoal do menor (no caso de infrações por ele praticadas ou de 'desvio de conduta'), de fatos ocorridos na família (como os maus-tratos) ou da sociedade (abandono). Ou seja, o menor estaria em situação irregular, equiparada a uma 'moléstia social', sem distinguir, com clareza, situações decorrentes da conduta do jovem ou daqueles que o cercavam.

Longe de tratar de direitos fundamentais a esse público, era discriminatório e repressor. Além disso, em seu artigo 26 e incisos fazia clara distinção entre criança, "por aquela assistida por família com condições financeiras", e menor, "por aquela assistida por família pobre"[35]. É possível perceber um certo desinteresse tanto por parte do Estado quanto da família em priorizar a infância como a fase mais importante para a formação do indivíduo.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a criança e o adolescente passam a ter direito subjetivo e a serem tratados de forma igualitária e sem qualquer discriminação. De acordo com André Jean Arnaud (1999, p. 72),

> Com efeito, os direitos humanos consagram o subjetivismo, isto é, o triunfo do sujeito enquanto indivíduo absolutamente livre e detentor de todos os direitos que ele não teria aceitado limitar, através de um pacto social, em nome do bem comum de toda comunidade.

Compreende-se, mais uma vez tipificado em lei, a proteção ao Princípio da dignidade humana e a "emancipação" da criança como sujeito detentor de direitos civis, para que, através do conhecimento, a criança ou o adolescente possam desenvolver-se de múltiplas possibilidades. Agora, como sujeito detentor de direitos, a criança e o adolescente passam a existir civilmente numa sociedade, que antes negava seus direitos quanto ao exercício da sua cidadania.

Podemos ainda corroborar tal afirmação com o pensamento de Rosa Cândido Martins (2004, p. 104),

> A criança e o adolescente deixam de ser vistos como meros sujeitos passivos, objeto de decisões de outrem (ou seu representante legal), sem qualquer capacidade para influenciarem a condução da sua vida, e passaram a ser vistos como sujeitos de direitos, ou seja, como

[35] Aquele que tinha pai, mãe ou tutor, ou encarregado da sua guarda reconhecidamente impossibilitado, ou incapaz de cumprir os seus deveres para com o filho, pupilo ou protegido. (inciso III, artigo 26 do Código de Menores, 1927).

> sujeitos dotados de uma progressiva autonomia no exercício de seus direitos em função da sua idade, maturidade e desenvolvimento das suas capacidades. Pode, por conseguinte, afirmar-se que a criança e ao adolescente conquistaram já um estatuto de “cidadania social” incontornável.

Conforme fundamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente:

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Artigo 3, caput).

Quando o artigo 3, caput do ECA, assegura todas as possibilidades que implique favorecer o desenvolvimento da criança e do adolescente, o faz justamente com a intenção de assegurar que este indivíduo tenha garantido por lei o pleno desenvolvimento, seja físico, moral ou de maior importância para esse estudo em questão, na forma intelectual. Cabe a nós, enquanto educadores, pensarmos como está sendo feito esse desenvolvimento mental, principalmente, nas escolas públicas e indagarmos se a forma como esse projeto de sociedade, que é feito através do currículo, consegue atender esses crianças e jovens, de modo a garantir as condições necessárias que se espera com a vigência dessa lei.

O ECA ainda vem corroborar:

> Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, religião e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Parágrafo único do artigo 3).

O disposto acima constante no parágrafo único do artigo 3 do ECA garante o Princípio da Isonomia[36], que é correlato ao que também assegura a Lei maior, CRFB de 1988, em seu artigo 5, caput: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...”. Esse enunciado se faz necessário quando ainda encontramos crianças e jovens fora do espaço escolar, por qualquer que seja o motivo. Crianças e adolescentes

[36] De acordo com o Supremo Tribunal Federal, significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida da sua desigualdade.

que se encontram marginalizados numa sociedade que, embora constituída por ordenamento jurídico, nem sempre faz com que seu ordenamento seja aplicável de forma irrestrita e universal.

Adiante, o artigo 4 do ECA reitera:

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Conclui-se que todos esses grupos sociais mencionados são responsáveis solidariamente, para garantir, por exemplo, que essa criança tenha acesso à educação, não podendo eximir-se alegando desconhecimento da existência de norma regulamentadora que tipifica tal responsabilidade. É importante entender que a família também detém de uma obrigatoriedade até maior, enquanto educação informal que se dá na forma de promover e garantir a essa criança alimentação, lazer, integridade física e psicológica, cuidado, para que essa criança ou adolescente se desenvolva de maneira saudável e feliz.

No que tange ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, o estatuto da Criança e do Adolescente assegura em seu artigo 53, caput: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

O estatuto, mais uma vez, reitera que o espaço educacional precisa ofertar a crianças e jovens pleno desenvolvimento, ou seja, em sentido abrangente, que permita que se construa nesse indivíduo o seu preparo para exercer plenamente os seus direitos civis e para que esse consiga ingressar no mercado de trabalho.

O ECA assevera, em seu inciso I artigo 54, que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Logo, esse dispositivo trata da responsabilidade do Estado, no que tange à prestação do serviço educacional, na forma gratuita e obrigatória. Destarte, por se tratar de um direito público subjetivo, o seu não oferecimento ou o oferecimento de maneira irregular acarreta responsabilidade para o Estado, conforme reitera em seu próprio dispositivo: “O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.” (§2º do artigo 54, ECA).

3.4 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)

Cabe inicialmente afirmar que a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) é considerada a mais importante lei brasileira que se refere à educação, possuindo duas naturezas jurídicas: uma reguladora e uma regulamentadora. Dizemos que a legislação é reguladora quando é tipificada, através de leis, sejam elas de abrangência federal, estadual ou municipal. Já a regulamentação da lei se restringe à criação de normas para o funcionamento do sistema educacional (público ou privado) do Brasil.

A LDB foi aprovada em dezembro de 1996, criada com o intuito de garantir direito a toda população de ter acesso à educação, de forma gratuita e de qualidade, e para valorizar os profissionais da educação. Veio para revogar a primeira LDB de 1961, trazendo novos olhares frente à realidade educacional, além da criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério) e a implementação do acesso ao ensino superior, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PROUNI (Programa de Universidade para Todos).

O artigo 2º da LDB vem para definir os liames do modelo educacional, no que tange à abrangência da educação, definindo que educação dar-se-á pelo resultado dos agrupamentos de processos formativos e, em seguida, regulamentar à família e ao Estado o dever de mantê-lo a quem é de direito e explicitar a finalidade da educação, como sendo o meio pelo qual podemos promover no educando pleno desenvolvimento das suas habilidades, para o exercício em sociedade através da sua participação ativa, enquanto cidadão e seu posterior ingresso e preparo para o mercado de trabalho.

> 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. (Artigo 2, LDB).

No artigo 3º da LDB, são apresentados os princípios basilares da educação necessários para a construção de um sistema educacional justo, inclusivo e de qualidade. Neste momento, analisaremos seus incisos:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (Artigo: 3, LDB).
> 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 idéias e de concepções pedagógicas;
> IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância...

O Princípio da Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Artigo 3, inciso I) trata-se de garantir a todos oportunidades iguais para acessar e permanecer na escola, independentemente de sua condição social, racial ou qualquer outra, inibindo assim qualquer forma de discriminação. Trata-se de um princípio inclusivo.

O Princípio da Liberdade de Cátedra, também intitulado como liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (Artigo 3, inciso II), assegura a liberdade ao indivíduo para buscar conhecimento e expressar suas ideias, conforme também assegura o artigo 206, II da CRFB/88. Neste princípio, infere-se a autonomia pedagógica, que o professor pode desenvolver em sala de aula (autonomia essa garantida pelo artigo 15 da LDB) quando, por exemplo, se tratar de questões a serem trabalhadas com o intuito de promover o saber ao aluno. No tocante ao desenvolvimento do produto didático descrito nesta dissertação de mestrado (ver capítulo 4), que consiste em introduzir aulas de filosofia já no 5º ano do ensino fundamental, embora não haja prévio respaldo para essa disciplina no currículo da série em questão, o não oferecimento da Filosofia ou o seu oferecimento de forma tardia implica necessariamente a falta de construção crítica desse indivíduo, ao passo que esse indivíduo se tornará um estudante sem lógica para organizar as ideias e argumentação para sustentar suas opiniões, e isso impactará de forma negativa no desenvolvimento desse estudante ao longo da sua vida acadêmica.

O Princípio do Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Artigo 3, inciso III) consiste no reconhecimento da existência de diferentes abordagens pedagógicas, com o fim de conceber uma educação plural e democrática, somado a um ambiente de aprendizagem que seja estimulante ao educando.

E por fim, o Princípio do Respeito à liberdade e apreço à tolerância (Artigo 3, inciso IV) dialoga com as diferenças existentes, promovendo nos educandos a reflexão frente aos temas atuais e a promoção do respeito às diversidades, com o fim de estabelecer uma convivência harmoniosa entre os pares.

Com o advento da LDB de 1996, nasce uma nova perpectiva acerca da educação. Tal lei traz um marco importante, quando surge com a pretensão de reforçar a necessidade de promover a imediata erradicação do analfabetismo, frente ao

surgimento da universalização do ensino fundamental. Quando a lei diz que essa prestação estatal em fornecer acesso à educação será de forma obrigatória e gratuita, implica dizer que o Estado deverá prestá-la independentemente de conveniência ou discricionariedade.

> O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (Artigo 4, LDB).
> I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

A lei traz uma imposição de cumprir a prestação educacional, devendo o Estado fazê-la imediatamente. Além do mais, não se trata apenas de cumpri-la. Tal prestação precisa atingir níveis de qualidade, ou seja, não poderá oferecer um serviço que não atenda aos padrões exigidos, a fim de que esse aluno possa se desenvolver de forma plena. O que na verdade espera-se como padrões de qualidade não está de maneira alguma compeendido dentro do currículo engessado e tradicional que é ofertado as nossas crianças nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

> IX- padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (Artigo 4, LDB).

Reitero a importância da construção filosófica na base pedagógica curricular. Veremos logo em seguida que o artigo 32, caput da LDB, traz explicitamente que deverá ser observada no aluno a construção da cidadania, através da formação de base desse indivíduo. Portanto será através implicitamente da introdução filosófica e da retomada ao surgimento da democracia na pólis e ao fortalecimento do poder estatal, conteúdo previsto em filosofia na parte de Grécia Antiga, que esse aluno poderá entender e conhecer o seu papel como cidadão dentro de uma sociedade. Já o inciso III, do artigo 32 da LDB, garantirá a formação da criança ou adolescente através da aquisição de valores e atitudes que poderão facilmente ser trabalhados de forma lúdica como, por exemplo, através dos mitos filosóficos, assim como foi desenvolvido no produto didático que será apresentado no Capítulo 4. Ademais, estamos falando de ensino fundamental e, portanto, reiteramos mais uma vez a presença do conteúdo filosófico se fazendo imprescindível, para alcançar os objetivos propostos pelas leis que regem a educação. Veremos mais a frente que o ensino de Filosofia de forma clara e explícita na lei se dará

apenas no Ensino Médio.

> O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Artigo 32, LDB).
> III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores

Podemos entender, por direito público subjetivo, a capacidade que detém o sujeito (a criança ou adolescente) de gozar de direitos e prerrogativas a ele inerentes. Nesse mesmo entendimento, dispõe o artigo 208, VII, §1º da CRFB/88: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.”

> O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo[37], podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. (Artigo 5, LDB).

Conforme Duarte (2004, p.113), “o interessante é notar que o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve.”

É importante salientar que, frente à obrigação por parte do Estado em prestar o ensino de forma gratuita, há a incumbência para que os pais ou responsáveis do menor façam a sua matrícula na escola. Logo, há o que poderíamos chamar de responsabilidade solidária, uma vez que há uma obrigação de fazer por parte do Estado, que consiste em ofertar ensino de foma gratuita para crianças e jovens; porém, para que esse direito seja efetivado, é necessário que os pais ou responsáveis efetivem essa prestação, que consiste em garantir o direito da criança ou adolescente, fazendo a matrícula desse aluno na unidade escolar. “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.” (Artigo 6, LDB). Entretanto, a omissão por parte da família em garantir ao seu filho, ou menor sob sua tutela, o direito de receber instrução educacional incumbe pena de abondono

[37] “Subjetivo = que se refere ao sujeito; adj. 1: que pertence à mente e não às experiências externas; adj. 2: Que é inteiramente pessoal, particular. (BECHARA, 2011, p.1.064).

intelectual, conforme prevê o artigo 246 do Código Penal Brasileiro: “deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena: detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.”

Além disso, o artigo 227 da Constituição da República, de 1988, preceitua que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Dessa forma, além do poder-dever-agir, o Estado também cria mecanismos coercitivos para que a família cumpra efetivamente o seu papel.

É importante perceber o quão necessário é que esse currículo a ser observado requeira conteúdos comuns, de modo a nortear as séries. Isso garante que, aos estudantes, serão asseguradas as mesmas condições, indedependentemente de a prestação ser feita pelo público ou pelo privado.

> A União incumbir-se-á de:
> IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (Artigo 9, LDB).

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Dada a observância do artigo 9, inciso IV da LDB, combinado com o artigo 210 da CRFB/1988, inferimos que o currículo consiste num direcionamento, para garantir que, independentemente do ambiente escolar em que estivermos nos referindo, possamos assegurar que haverá um mínimo existencial de conteúdos a serem ministrados aos estudantes. Dessa forma, todos terão acesso e oportunidades semelhantes no que concerne as disciplinas básicas.

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Artigo 26, LDB).

Convém ainda observar que o artigo 26 da LDB deixa claro que, além da parte comum de conteúdos, poderá haver uma parte diversificada que será exigida, por exemplo, pela economia ou clientela. Logo, fica explícita a diferença no currículo que está sendo ofertado por boas instituições privadas, que, por exemplo, ministram aulas de Filosofia desde as séries iniciais, e as instituições públicas, que seguirão como via de regra a BNCC e tardiamente ofertarão a disciplina de Filosofia somente no Ensino Médio.

E mais uma vez, a lei preceitua que o currículo deverá conter valores fundamentais que instituam a ordem democrática, ressalvando os direitos e deveres do cidadão. A própria letra de lei clama de forma velada pela observância do uso do ensino de Filosofia dentro do currículo do ensino fundamental, conforme veremos o que consta no artigo 27 e seu inciso da LDB.

> Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: (Artigo 27, LDB).
> I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

A composição de uma educação básica trata-se de um novo conceito, uma nova perspectiva em um país que, por muito tempo elitista, negou o direito à universalização do ensino. Logo, há uma organização escolar básica, que será dividida entre ensino infantil, fundamental e médio. Quando essa mesma legislação traz a palavra educação básica, podemos assim definir como aquilo que garante condições mínimas, ou seja, é uma educação de base, de sustentação à vida intelectual e de caráter para a formação do indivíduo e, precipuamente, deverá seguir essas três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, devendo, portanto, que o ente federativo[38] garanta a gratuidade na prestação de todas as etapas que compõem essa educação básica.

[38] Artigo: 18 da CRFB/ 88: ´´ A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição. ``

> A educação escolar compõe-se de:
> I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.
> A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Artigo 22, LDB).

Conforme o pensamento de Teixeira (1994, p. 45),

> A ligação entre a dimensão básica e o conceito de comum, na educação, carrega um sentido próprio. Comum opõe-se a uma educação específica (do tipo ensino profissional), de classe (que constitua um privilégio) ou mesmo que carregue algum diferencial mesmo que lícito (escola confessional). A noção de comum associada à educação básica é um direito (em oposição a privilégio) e busca, em sua abertura universal, o aprendizado de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, responde a necessidades educativas do desenvolvimento humano como um patrimônio cultural. O "comum" vai mais além de um "para todos", reportando-se a conhecimentos científicos, à igualdade, à democracia, à cidadania e aos direitos humanos.

Cabe afirmar que, segundo Teixeira (1994), poderíamos concluir que os direitos à democracia, igualdade, cidadania e direitos humanos estariam inerentes na parte especificada como comum ao currículo, e que tais habilidades seriam imprescindíveis para garantir o pleno desenvolvimento humano. E o autor vai além, quando reitera que o oferecimento desses saberes não constitui privilégio ou diferencial algum, mas sim um direito de cada indivíduo. Todavia, o que me parece é que as instituições públicas inferem que esses valores são classificados, no que concerne a conteúdos à parte, ou seja, na forma de um currículo diversificado, quando, por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro envia para a escola apenas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática a serem aplicadas pelos docentes aos seus discentes até o 5º ano do ensino fundamental. Na matriz curricular seguida pela Secretaria Municipal de Educação, no anexo II da Resolução nº 417, de 29 de setembro de 2023, entretanto, constam outras disciplinas, além de Língua Portuguesa e Matemática, elencadas para se trabalhar nas séries iniciais do município do Rio de Janeiro. Portanto, se o professor em questão não trabalhar outros conteúdos, como História, Geografia, Ciências e Introdução à Filosofia, com fulcro a desenvolver a reflexão, construção crítica e argumentação e não aplicar outros métodos avaliativos, conclui-se que o currículo

comum, que será cobrado no Município do Rio de Janeiro até o 5º ano do ensino fundamental, será apenas o de Português e Matemática, o que infelizmente acontece em muitas unidades escolares. Dessa forma, a avaliação continua sendo apenas quantitativa e não qualitativa e formativa, como se espera no processo de uma avaliação educacional de qualidade e contínua. Nesse ponto em questão, o que vai diferenciar esse ensino ministrado é a inquietude desse professor em, conhecendo o que determina a legislação e compromissado no juramento que fez de propagar o saber, fazer a diferença na vida dessas crianças, desenvolvendo mecanismos de modo a oportunizar outros saberes e construir valores nos discentes.

3.5 - Base Nacional Comum Curricular

Por Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos compreender um conjunto de natureza orgânica e com o ensejo progressivo, no que consistem as aprendizagens de caráter essencial, que todos os alunos necessitam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, com a finalidade de garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o que assegura o Plano Nacional de Educação (PNE)[39]. A BNCC consiste em um documento normativo, aplicável à educação escolar, tal como preceitua o §1º do artigo 1º da LDB 9294/96, tendo como base a observância de princípios éticos, políticos e estéticos, que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A BNCC é definida como um documento norteador, de abrangência nacional que é utilizado como base, para a formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino, compreendidas pelos Distrito Federal, Estados e Municípios. Esse documento integra a política nacional da Educação Básica e garante o alinhamento de outras políticas públicas, envolvendo os entes das três esferas. Além disso, presume-se que a BNCC fortaleça o regime de colaboração entre os entes, superando a fragmentação das políticas educacionais, sustentando dessa maneira a qualidade da educação. Portanto, além de garantir acesso gratuito à educação, faz-se necessário que haja um currículo comum a todos os estudantes, e esse objetivo de criar um currículo comum trata-se do

[39] O plano nacional de educação (PNE), determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

instrumento pelo qual foi criada a BNCC.

No curso da educação básica, a BNCC tem como finalidade desenvolver dez competências gerais básicas nos estudantes Essas competências são divididas em conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver as demandas do dia a dia, além do exercício pleno da cidadania e a inserção no mercado de trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2018), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

São competências da BNCC para a educação básica, conforme menciona o próprio documento.

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e

> global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, com preendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
>
> (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Podemos depreender das competências enunciadas acima que, resumidamente, a BNCC espera que se construa um indivíduo que exercite a sua curiosidade intelectual, compreendendo e utilizando a comunicação de forma crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais que o norteiam, com a capacidade de argumentar, defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, exercitando o diálogo e a resolução de conflitos, com o intuito de promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com base em princípios éticos, democráticos para a construção de uma sociedade justa. Logo, faz-se necessário observar que é de suma importância que a Filosofia seja introduzida o quanto antes nas séries iniciais do ensino fundamental, pois o exercício do filosofar, da refutação, da reflexão crítica das questões de mundo, permitirá ao aluno alcançar e desenvolver as competências propostas na BNCC. De outra forma, é impossível o desenvolvimento de tais pretensões.

A BNCC tem embasamento jurídico nos artigos 205 e 210 da CRFB/1988, assim como nos artigos 9, inciso IV e 26 da LDB/1996. Ambos os dispositivos encontram-se mencionados no decorrer desse capítulo, para as interpretações jurídicas que lhes cabem.

No que tange ao ensino fundamental, a BNCC está dividida em cinco áreas de conhecimento, classificadas em: linguagens (língua portuguesa, artes, educação física e língua inglesa), matemática, ciências da natureza (ciências), ciências humanas (geografia e história) e ensino religioso.

Façamos um paralelo ao que é determinado no ensino fundamental no tocante às ciências humanas e no ensino médio. No que concerne à disciplina de história, por

exemplo, para os anos iniciais do ensino fundamental (compreendido do 1º até o 5º ano), espera-se que o aluno desenvolva criticidade à ação humana, às relações sociais e de poder, produzindo conhecimentos e saberes diversos, além de garantir autonomia a esse indivíduo, tornando-o apto a intervir de forma mais responsável no mundo em que vive. Fala-se ainda na propagação de um currículo ético, que promova o respeito aos direitos humanos, fazendo com que o aluno se torne protagonista no seu tempo e espaço e pense de forma crítica e reflexiva, diante do seu papel de cidadão no mundo democrático. Podemos então compreender que não há previsão expressa do ensino de Filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental. Todavia, não há também nenhum tipo de proibição quanto à ministração da disciplina filosofia, para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, poderá o docente aplicar a filosofia de forma interdisciplinada aos conteúdos de história, uma vez que as habilidades de história se correlacionam às habilidades propostas ao ensino de filosofia na modalidade de ensino médio. Além do mais, quando examinamos a BNCC na parte de filosofia para o ensino médio, a disciplina filosofia está dividida como área de ciências humanas e sociais aplicadas, e explicitamente afirma que se deve garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, dessa forma haverá um prosseguimento nos estudos.

De acordo com o que fora dialogado no parágrafo anterior, como podemos pensar em consolidar e aprofundar habilidades que não foram desenvolvidas no ensino fundamental, haja vista que o aluno chega até o ensino médio sem nenhuma bagagem para prosseguir com o conteúdo adquirido, no que tange às habilidades pertinentes à filosofia? Se o aluno não desenvolveu capacidade crítica e reflexiva, nas análises cotidianas e em grupo, não debateu esses assuntos em sala de aula para desenvolver oratória e argumentação, além disso não conhece sistema de governo, política e surgimento da democracia e cidadania, como esperar que, em meio ao curso do ensino médio, este mesmo aluno reproduza comportamentos e habilidades que não possui, porque não fora provocado, questionado, induzido ao proceso de filosofar e de refutar as ideias? É nesse atual contexto que chegam os nossos jovens da escola pública municipal, em sua quase totalidade, ao ensino médio. Os alunos são mero reprodutores do que escutam em sala ou retiram dos livros, não conseguem sequer responder uma questão que tenham que desenvolver um assunto, ou seja, uma questão discursiva. Possivelmente isso se dá porque as avaliações da rede municipal do Rio de Janeiro já vêm prontas para serem aplicadas e são feitas no modelo de múltipla escolha.

Cabe ainda salientar que, de acordo com o cenário atual na educação e os novos ataques ao ensino de filosofia, dados pela nova reforma do ensino médio (2024), a disciplina de filosofia que vinha sendo ministrada como obrigatória desde 2006 nas escolas perde de forma significativa tempos de aula no ensino médio, descumprindo assim o objetivo de estimular a reflexão e o pensamento crítico nos alunos. Felizmente, muito tem se discutido sobre a importância dessa disciplina, que sofreu perseguições por toda a história da educação, justamente pelo seu empoderamento estudantil, o que faz com que quem está no poder tema a propagação dessa disciplina, principalmente para a clientela de estudantes marginalizados da sociedade, que são os alunos negros, pobres e oriundos de escola pública, em sua quase totalidade.

Diante desse enfrentamento político e social, é preciso que um novo currículo seja pensado e, para isso, faz-se necessário que a disciplina de filosofia tenha marco inicial o quanto antes. Tendo em vista todos os últimos debates no campo educacional, o ex vereador Paulo Pinheiro, da cidade do Rio de Janeiro, protocolou, no dia 27 de junho de 2024, um projeto de Lei de nº 3.355/2024 que prevê a inclusão do ensino de sociologia e filosofia nos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. O presente projeto de Lei traz uma esperança para nós, enquanto educadores e conscientes dessa importante prática dentro do currículo nas escolas municipais, surgindo um começo, uma possiblidade para que, uma vez aprovado e colocado em prática, futuramente possamos estendê-lo desde as séries iniciais do ensino fundamental. O projeto de lei vai além, quando planta em nossos futuros alunos uma esperança, um novo caminho a percorrer por quem já se encontra tão esquecido frente ao cumprimento de direitos inegociáveis, como a educação de forma plena, qualitativa e formativa. Tal caminho é longo a ser percorrido, porém possível de ser alcançado com ações diárias, que colocamos em prática através do nosso fazer pedagógico, dia a dia dentro de nossas salas de aulas, lugares permeáveis e basilares na construção do que queremos como novo projeto de sociedade.

A seguir (capítulo 4), será desenvolvido o conceito de sequência didática e a exposição do meu produto didático, que foi desenvolvido com uma turma de 5º ano do ensino fundamental, numa escola pública municipal do Rio de Janeiro. Além disso, haverá a descrição do porquê de se pensar num currículo democrático, crítico e libertário com aulas de iniciação filosófica, com objetivo de que os alunos pudessem desenvolver como habilidades a lógica, juntamente com o criticismo e a dialogismo.

4- Produto Didático

O produto didático desenvolvido consiste na elaboração de aulas, de caráter experimental, com a finalidade de introduzir a Filosofia nas séries iniciais para uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública, com cerca de 700 alunos e 30 professores, situada no bairro de Rocha Miranda, na zona norte, que atende os alunos, em quase sua totalidade, da comunidade do Faz-Quem-Quer, no município do Rio de Janeiro. O trabalho foi desenvolvido com a minha turma, 1502, no ano de 2023, com um total de 29 alunos, com a permissão da direção da escola e dos responsáveis dos alunos, para desenvolver esse trabalho de ordem pedagógica e para fins de contribuição para a minha dissertação no Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino e contribuição formativa para os alunos da turma.

Esse produto didático tem importante relevância social, uma vez que esses alunos vivem em situação de extrema vulnerabilidade social, devido ao local onde residem e estudam. Muitos desses alunos são recrutados para o poder paralelo, tendo suas vidas ceifadas, ainda jovens, e devido a pouca ou quase nenhuma esperança em condições melhores, acabam mergulhando suas mentes brilhantes em algo não tão reluzente para a sociedade. Dessa forma, pensando através dos ensinamentos de Paulo Freire com uma ética amorosa e humanística, busquei conduzir o meu aluno ao seu protagonismo e oportunizar um ensino de qualidade, com amplitude das potencialidades individuais de cada aluno, no intuito de desenvolvê-los de forma plena no pensar e argumentar para dentro e fora dos espaços escolares.

O intuito de desenvolver aulas que trouxessem a temática filosófica era no sentido de ofertar um currículo adequado, democrático para que esses alunos pudessem resgatar suas identidades e sua posição na sociedade. Papel esse desenvolvido pela Filosofia e pela reflexão filosófica, uma vez que filosofar implica mudança de si, para o mundo em que vivemos. Há alguns anos, tenho percebido que o sistema educacional proposto pela Prefeitura do Rio de Janeiro advém de uma educação tradicional, mecanizada, onde são depositados conceitos para que o aluno os reproduza. As avaliações são meramente quantitativas, sem atender às especificidades de alguns alunos, porque não são adaptadas. Logo, em pouco tempo, esse estudo torna-se enfadonho para a relação professor-aluno. Com o passar dos anos na rede, comecei a lecionar para os alunos maiores, que eram de turmas excluídas por

apresentarem comportamento inadequado, alguns até agressivo, e demonstrarem pouco interesse pelo estudo. Tive a oportunidade de participar de um programa chamado “sexto ano experimental”, em que o professor ministrava todas as aulas comuns ao currículo do 6º ano, de licenciaturas diferentes da sua. Fiquei nesse programa por quatro anos e percebi que o intuito da rede era exclusivamente financeiro, porque, ao invés de pagar vários professores, a Prefeitura pagava apenas um para lecionar todo o conteúdo. E esse professor, como não era especialista em tudo, precisava estudar por conta própria, sem nenhum adicional a mais por isso, para garantir aos alunos o mínimo possível ao qual eles faziam jus. Então, desde o ano 2017, quando ingressei nesse projeto experimental, comecei a pensar em aulas que pudessem dinamizar e trazer o meu aluno para o centro do debate e, principalmente nas aulas de História, já fazia essa interdisciplinaridade com a Filosofia, e promovia o diálogo, a refutação sempre em atividades em grupo, fortalecendo a oratória e a destreza em falar em público dos alunos, abordando as questões éticas, morais e cívicas. Mas só no ano de 2022, ao ingressar no Mestrado, foi que realmente comecei a pensar em reproduzir algo que eu já fazia antes, agora com a minha turma de 5º ano, e registrar essa proposta para que futuramente virasse um acervo para o produto didático.

É importante mencionar que a turma na qual foi desenvolvido o produto didático era uma turma que estava comigo há dois anos e sempre era estimulada em aulas de roda de leitura, contação de histórias, reflexões acerca do que acontecia na nossa comunidade local e no mundo, debates e diálogos entre os pares, onde era exercida a escuta ativa e o incentivo ao protagonismo juvenil. Portanto, era uma turma ávida e fértil no campo de conhecimento para disseminar o pensamento filosófico. Era também uma turma com muitos problemas internos e externos de discriminação, não aceitação da sua identidade e sumiço de materiais pessoais. Logo, era imprescindível o desenvolvimento de um trabalho extracurricular para que houvesse um ambiente mais propício para a aprendizagem, com respeito, aceitação, resolução de conflitos e construção de valores. Além disso, as aulas experimentais de Filosofia foram ministradas apenas no mês de dezembro, porque muitos eram os conteúdos do currículo comum que eu precisava ministrar durante o ano, provas e apostilas a corrigir, além de burocracias administrativas que eu precisava preencher dentro do prazo no sistema digital da rede municipal.

Cabe ressalvar que a proposta de desenvolver com a turma a contação, elucidação e debate sobre os mitos gregos, para fins de produto didático, refere-se ao

fato de que outras propostas já eram desenvolvidas na escola e na minha turma, como as obras de literatura africanas, por exemplo, tendo em vista a Lei 10.639/2003, que tem por objetivo estabelecer a obrigatoriedade do ensino de culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Além disso, a Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (SME/RJ) apresenta em sua constituição um órgão chamado Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), responsável por fiscalizar ações voltadas ao resgate da identidade dos nossos alunos e empoderamento preto dentro das escolas.

Conclui-se que o produto didático não se trata apenas do resultado da pesquisa, na verdade o produto didático é a justificativa da minha pesquisa e desenvolvimento da minha práxis durante esses 14 anos lecionando na rede municipal do Rio de Janeiro, uma vez que sempre tive como prerrogativa pedagógica introduzir aulas de filosofia com interdisciplinaridade no currículo comum nas séries iniciais, no intuito de desenvolver criticidade, argumentação lógica e diálogo entre os pares. Dessa forma, durante muitos anos, conduzi os alunos na ministração de aulas experimentais de Filosofia, porque compreendia que o uso do pensar era capaz de formar o indivíduo pleno e transformar o seu olhar enquanto cidadão participativo numa sociedade democrática.

É com base na minha pergunta de pesquisa, “se um aluno de 5º ano do ensino fundamental pode filosofar?”, que me debruço numa perspectiva de introduzir a filosofia na minha sala, inspirada em Sócrates, que trazia a luz do conhecimento aos jovens atenienses, e penso nessa propagação didático-filosófica por meio do uso da sistematização de debates, dispondo os discentes em formato de rodas de conversa dentro do espaço escolar, para oportunizar a oralidade, a formação do pensamento crítico, a destreza do falar em público e o protagonismo juvenil. E a partir dessas conversas informais, busco introduzir uma Ética ou Filosofia Moral, ainda que de uma forma experimental e com caráter extracurricular, para permear nos discentes a construção do conceito de virtude e a problematização dos valores morais dentro de uma sociedade. E a partir daí, percebo que é plenamente possível um aluno do 5º ano filosofar, desde que a sala de aula se transforme numa comunidade investigativa e filosófica, como sustenta Lipman, e que o docente tenha um olhar comprometido em promover um pensar de excelência dentro do ambiente escolar.

4.1 - Sequência didática

A seguir, veremos o desenvolvimento de uma sequência didática. Porém, se faz necessário conceituarmos o que poderíamos entender por sequência didática. De acordo com o José Messildo Viana Nunes e Roberto da Silva Nunes (2019, vol.9, na revista Exitus),[40]

> A sequência didática foi introduzida nos anos de 1980, como elemento organizador da formação nos Liceus profissionais, as Sequências Didáticas foram inseridas nos textos oficiais da Educação Nacional em vários países, mas principalmente na França, que preconizava um ensinamento organizado em sequências.
>
> Nessa perspectiva, e de forma geral, uma Sequência Didática é uma unidade de trabalho durante a qual os alunos devem colocar em prática suas competências assimiladas, consolidadas, adquiridas anteriormente e não perfeitamente estabilizadas e primordialmente para aquisição de novas competências.
>
> As Sequências organizam as disciplinas sobre um conjunto de atividades que visam fazer com que o aluno adquira certo número de saber-fazer e de saberes claramente identificados e previamente definidos; tendo como base os conhecimentos prévios dos discentes. Devem seguir um princípio de ordenação e finalidades, com objetivos precisos, planejadas em um tempo suficiente para que os aprendizes (de um determinado nível) possam realizá-las em uma ou mais aulas ou semana ou semestre. Devem permitir que os alunos se apropriem de novas habilidades ou no caso daqueles que já se apropriaram dessas as Sequências servirão para o fortalecimento das habilidades em jogo. Uma questão primordial nesse dispositivo didático é seu potencial para efetivação de avaliação formativa, visto que é possível acompanhar a progressão do aluno de forma confiável em termos de competências e habilidades.

Dessa forma, ao propor à turma o desenvolvimento de uma sequência didática, tenho como proposta o desenvolvimento das habilidades que norteiam o pensar e o reflexionar sobre assuntos do cotidiano. Todavia, para que o aluno tenha o domínio de tais habilidades, é preciso que se introduza o diálogo dentro da sala de aula como meio de protagonizar a esse aluno o seu poder de sujeito dentro do processo de ensino-aprendizagem. Logo, quando levo o aluno, mesmo que de forma extracurricular, a mergulhar dentro do pensar, apresento a este indivíduo um mundo filosófico que pode auxiliá-lo no desenvolvimento da sua vida escolar e, para além disso, na sua vida em

[40] Artigo publicado na Revista Exitus, vol.9, 17 de julho de 2019 – site: 2237-9460-exitus-9-1-148.pdf.

sociedade. A partir daí, estabeleço aulas de Filosofia interdisciplinadas ao componente curricular de História, proposto pela BNCC para a série do 5º ano, com o objetivo de introdução filosófica e que tem como ponto de partida a elucidação do que venha a ser o campo da Filosofia e, como ponto de chegada, o entendimento desse aluno do porquê devemos estudá-la e do porquê devemos fazer uso da ferramenta do aprender a pensar com excelência. Cabe salientar que a BNCC ainda não contempla o ensino de Filosofia no currículo das séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com Laurens (2012, p. 60),

> O recurso a um modelo de sequência didática favorece a articulação de atividades de ensino e aprendizagem, pois permite ao pesquisador/professor compreender a complexidade do que precisa ensinar e fazer os recortes da realidade para desenvolver um processo de estudo direcionado.
> [...] fazer escolhas, por exemplo, sobre os objetivos a serem trabalhados, os documentos para privilegiar, os tipos de atividades a serem selecionadas, a ordem para realizá-las, as técnicas de motivação a serem usadas etc., seja no momento do planejamento da ação ou no momento da realização da ação planejada.

Para o desenvolvimento do meu produto educacional, foram desenvolvidas três sequências didáticas que serão expostas a seguir.

4.2 - 1º momento: Aula Inaugural – Introdução a Filosofia

Cabe precipuamente a indagação: como classificar o bem e o mal? Antes de iniciarmos tal debate, devemos nos ater a entender que se faz necessária a aquisição do conceito de ética, pois dessa forma poderemos refletir sobre a nossa prática, nossas ações e motivações. E a partir daí, definir quais são as virtudes que orientam o nosso comportamento e o que implica a falta dessas virtudes em nossa vida em sociedade. Segundo o pensamento socrático, para praticar uma virtude, é preciso conhecê-la. Logo, é preciso conhecer a essência de cada conceito. Por isso, para praticar a justiça, é preciso conhecê-la; para praticar a moral, é preciso conhecê-la; para praticar a honestidade, é preciso conhecê-la. Portanto, Sócrates buscava incessantemente pelo conhecimento, para evitar o engano, a fim de que a alma estivesse sempre em aperfeiçoamento. O ser humano virtuoso deveria estar sempre procurando a verdade por meio da lógica racional.

No meu fazer pedagógico, comecei a pensar em como levar ao conhecimento dos meus alunos o que seria o conceito de virtude e lembrei-me de um livro que ganhei, chamado *O livro das virtudes*, uma antologia de William J. Bennett (1993). Este livro ajudou-me a compreender que existem qualidades essenciais à formação ética dos cidadãos. A essas qualidades, damos o nome de virtudes. A lembrança dessa obra foi um ponto partida para entender que a literatura e a história são fontes de educação moral. Logo, pensar a partir dos mitos e trazer conceitos de virtudes ou da falta deles faz com que crianças e jovens sejam convidados a discernir as dimensões morais da história, eventos históricos, dentre outros, pela ferramenta da leitura, e é a escola o ambiente que deve, prioritariamente, oportunizar tal acesso aos nossos discentes.

> Se a luz do sol não para de brilhar
> Se ainda existe noite e luar
> O mal não pode superar
> Quem tem fé pra rezar diz amém
> E ver que todo mundo é capaz
> De ter um mundo só de amor e paz
> Quando faz só o bem
> Quando só faz o bem...
>
> Arlindo Cruz

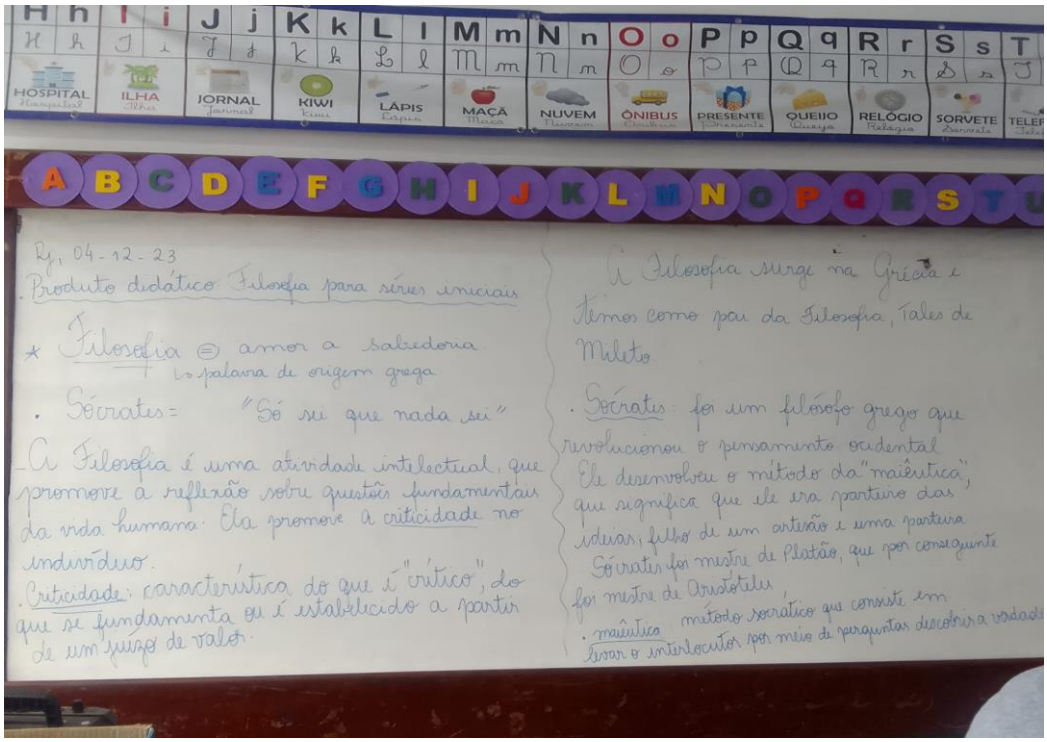
O fragmento de música acima (“O bem”, de Arlindo cruz) traz uma reflexão filosófica acerca do que seria o bem. O que compreendemos por bem ou mal pode definir o tipo de pessoa que queremos ser e quais compromissos temos com os valores morais e éticos. A força do bem nos leva a crer que, ainda que nasçamos numa sociedade culturalmente eivada de regras de comportamentos já estabelecidas, que quase em sua totalidade tendem a pregar o “mal”, ainda podemos disseminar a semente do bem e do conjunto de valores e justiça a nossas crianças e jovens, para que estes tenham a chance de modificar uma cultura enraizada e, a partir daí, surgir um novo ponto de partida, para que tenhamos um mundo mais justo e mais feliz. Se nossas crianças são o futuro da nação, a elas cabe o poder de mudança, mas a nós educadores cabe a responsabilidade de plantarmos o que de fato contribui para o bem, o que de fato é justo para si e para os demais, trabalhando o conceito de identidade e alteridade.

> É a honestidade que o filósofo Diógenes procurou em Atenas e Corinto, numa imagem perene: “Com lampião e lanterna, à luz do sol, procurei um homem honesto, mas nenhum pude encontrar”, conforme uma narrativa do século XVII. (BENNETT, 1993, p.383).

Neste trecho retirado da obra *O livro das virtudes*, numa introdução ao capítulo da honestidade, conseguimos reunir diversos trechos que versam sobre a importância de ser manter honesto, num mundo cada vez mais desonesto. O âmbito social anseia cada vez mais por tal virtude, atrelada ao pilar da justiça, corroborando, como princípio basilar para construção da vida em grupos, a necessidade de criação de um ordenamento. A este, damos o nome de lei. Mas, para que consigamos manter a ordem entre os pares, faz-se necessário que os indivíduos cumpram esse ordenamento, para que não sejam punidos pela justiça, órgão julgador que prima pela aplicação das sanções. Porém há atitudes em que não são aplicáveis sanções jurídicas, mas sanções morais, porque ferem os valores éticos dentro da sociedade. Então a honestidade ou ausência dela vai muito além de praticar somente aquilo que está tipificado em lei; consiste na consciência moral individual do conjunto de valores.

No dia 4 de dezembro de 2023, iniciei a aplicação do meu produto didático dentro de uma escola do município do Rio de Janeiro, no bairro de Rocha Miranda, zona norte, com a minha turma de 5º ano, que era composta por 29 alunos e estavam organizados na sala em grupos de 4 integrantes cada. A duração dessa aula foi de aproximadamente uma hora e meia. As aulas foram ministradas em sequência didática. Primeiramente, conversei com a turma de maneira informal sobre o projeto dessas aulas experimentais. Tinha como objetivo lançar as seguintes indagações para a minha turma: O que é filosofia? Qualquer aluno do 5º ano pode filosofar? Qual a origem da palavra filosofia? O que é criticidade? Onde surgiu a filosofia? Quem foram Sócrates, Platão e Aristóteles? Essas indagações iam sendo respondidas na lousa, à medida que eu ia confrontando a turma. Iniciamos pela produção do pensamento filosófico, o conceito de criticidade e o surgimento da Filosofia e os grandes filósofos.

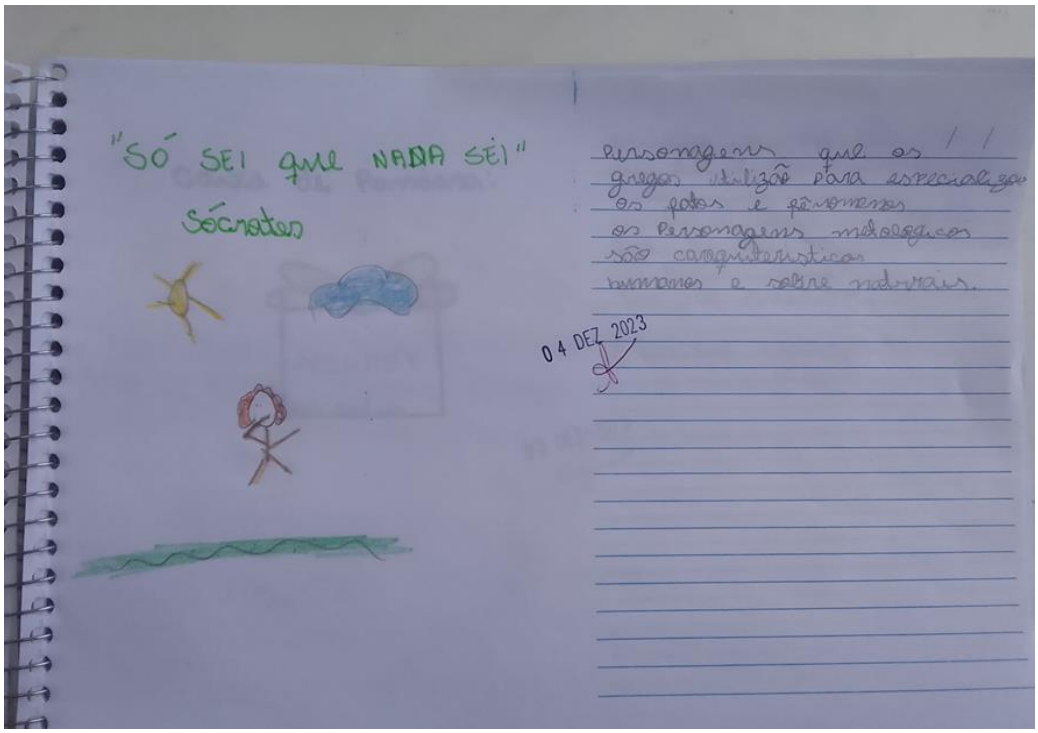
Figura 1 - Aula inaugural sobre Introdução a Filosofia



Fonte: acervo pessoal, 2023

A partir das minhas anotações na lousa, surgiram muitos rostinhos sedentos por novos aprendizados. Ao final dessa aula inaugural, que ficou caracterizada como uma introdução ao estudo de Filosofia, e a exposição da proposta que seria desenvolvida com eles, os alunos mostraram interesse pela disciplina e, ávidos pelo conhecimento, produziram relatos nos portfólios individuais (caderno de meia pauta), como registros individuais da atividade desenvolvida (Figuras 1 a 3). Dessa forma, ficou ao encargo de cada aluno fazer um desenho ou um lettering sobre o que tinha aprendido sobre a Filosofia.

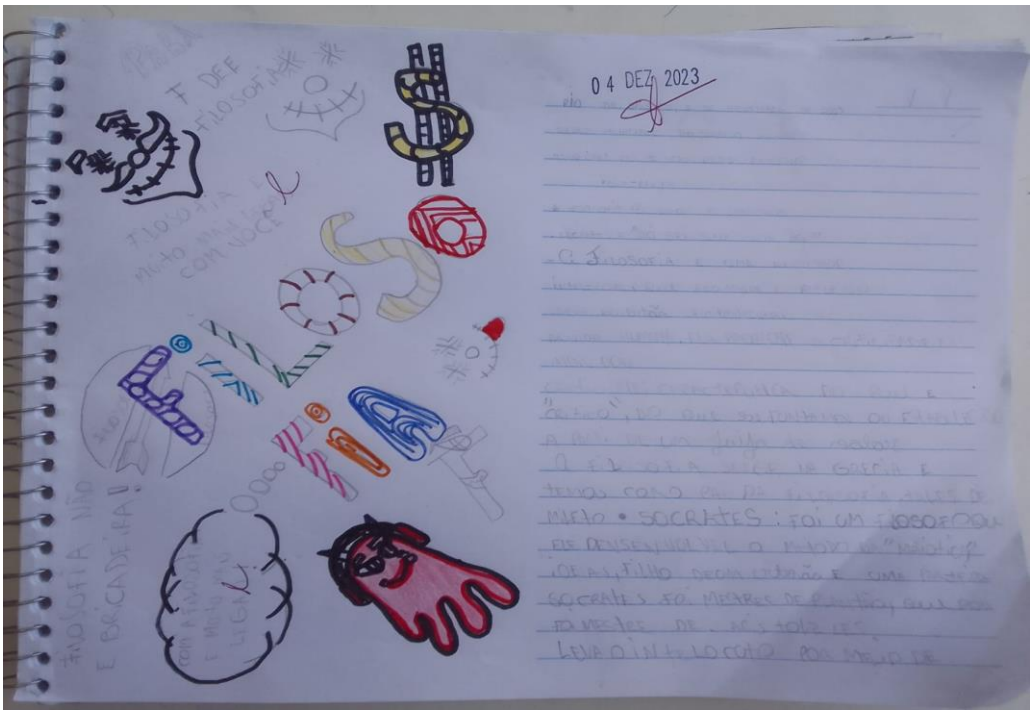
Figura 2 – Desenho de Sócrates pensando na célebre frase “Só sei que nada sei”



Fonte: acervo pessoal, 2023

Convém salientar que, através desse registro (Figura 2), podemos inferir que essa aluna já tinha entendido a importância de Sócrates para a Filosofia e o fato de Sócrates reconhecer não saber determinada coisa para alcançar o conhecimento na sua amplitude. Logo, a aluna desenha o personagem com a mão no rosto indicando que ele está pensando, ou seja, reflexionando sobre as coisas que o cercam. Dessa forma, entende-se que é preciso fazer como o ensinamento de Sócrates para que, através da maiêutica socrática, possamos reflexionar sobre as questões que nos cercam e, a partir daí, conduzir o aluno a produzir o seu próprio conhecimento por meio de indagações, sem que o docente interfira nesse processo de aquisição.

Figura 3 – O aluno utilizou o lettering para ilustrar o gosto pela Filosofia



Fonte: acervo pessoal, 2023

Cabe ressaltar que esse aluno gostava muito de fotografar as atividades que eram realizadas pela turma, inclusive registrou muitas das fotos das aulas que foram usadas no produto didático. Esse aluno gostava muito de desenho e se destacava, por isso criou várias ilustrações no seu portfólio na aula inaugural e escreveu as frases: “F de Filosofia”, “Filosofia muito mais com você”, “Filosofia não é brincadeira” e “Com a Filosofia é muito mais legal”. Ao final desse dia, disse-me que estava ansioso por chegar ao ensino médio para reencontrar a Filosofia e dar prosseguimento ao que fora trabalhado. Sim, eu expliquei aos alunos que a Filosofia era competência a ser trabalhada no currículo do ensino médio, conforme preceitua a BNCC. Nesse dia, eu relembrei de quando eu fui apresentada à disciplina de Filosofia na Escola Normal Carmela Dutra, no bairro de Madureira, Rio de Janeiro, e o quanto ela me encantou e transformou a minha forma de pensar e argumentar. Além disso, a formação filosófica como base curricular no ensino médio influenciou nas escolhas das minhas graduações, e eu percebi que esse projeto estava fazendo a diferença na vida dos meus alunos e como eles haviam alcançado a concepção de que o papel da Filosofia envolve, dentre outras coisas, uma compreensão de mundo.

sequência didática:





Relação entre BNCC, objetivos e conteúdos

Objetos de conhecimento	ÉTICA (VIDA MORAL) EPISTEMOLOGIA (O CONHECIMENTO) FILOSOFIA ANALÍTICA (LINGUAGEM)
Habilidades	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. (EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos
Objetivos de aprendizagem	PERMITIR QUE O ALUNO COMPREENDA A SI MESMO, A SOCIEDADE QUE O NORTEIA, ESTIMULANDO UMA MAIOR AUTONOMIA DO PENSAR, ARGUMENTAR E AGIR.
Conteúdos	DEFINIÇÃO DA FILOSOFIA, A HISTÓRIA DO PENSAMENTO FILOSÓFICO E O FILOSÓFO SÓCRATES.

Materiais e recursos

- LOUSA, PILOT, LÁPIS DE ESCREVER E LÁPIS DE COR.
- CADERNO DE MEIA- PAUTA PARA ANOTAR AS INFORMAÇÕES.

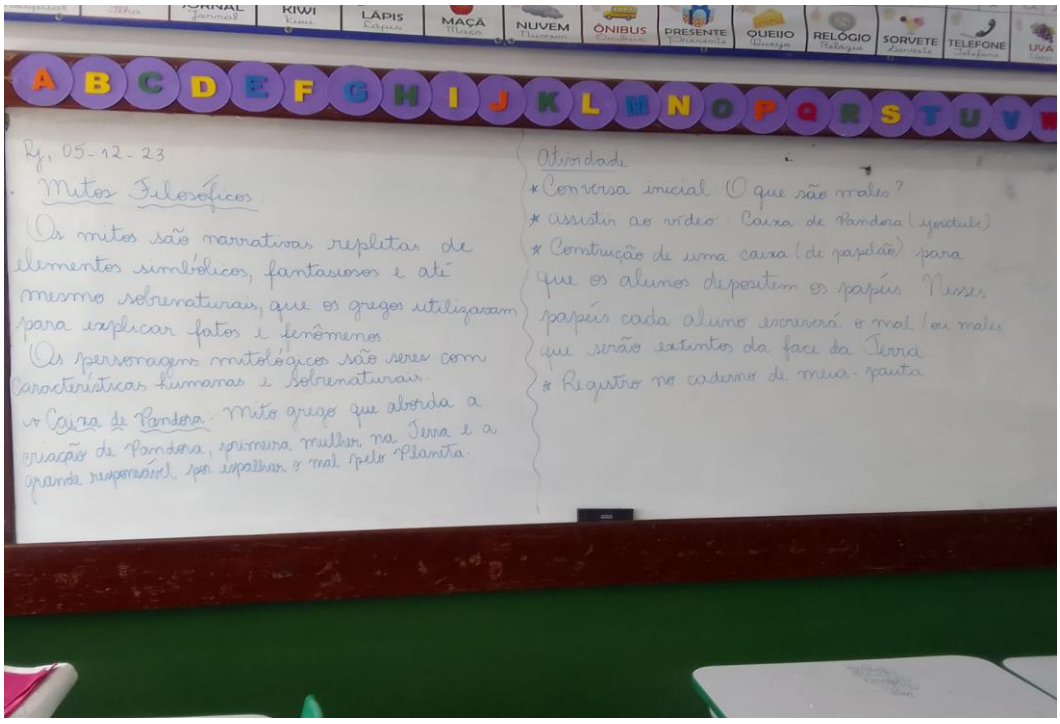
Desenvolvimento

- No dia 4 de dezembro de 2023, conversei com a turma de maneira informal sobre o projeto dessas aulas experimentais. Tinha como objetivo lançar as seguintes indagações para a minha turma: O que é filosofia? Qualquer aluno do 5º ano pode filosofar? Qual a origem da palavra filosofia? O que é criticidade? Onde surgiu a filosofia? Quem foi Sócrates? Essas indagações iam sendo respondidas no quadro, à medida que eu ia confrontando a turma. Surgiram muitos rostinhos sedentos por novos aprendizados e a turma, ao final dessa aula inaugural, que ficou como uma introdução ao estudo de Filosofia e a proposta que seria desenvolvida com eles, gostou muito da disciplina e produziu relatos nos portfólios individuais em forma de anotações e desenhos (caderno de meia-pauta), como registros da atividade . (Figuras: 1-3).

4.3 – 2º momento: Mito da caixa de Pandora

No dia 5 de dezembro de 2023, a turma estava dividida em fileiras na sala e era composta por 29 alunos. A duração de toda a aula foi de aproximadamente uma hora e meia. Trabalhamos no primeiro momento de aula o conceito de mito filosófico. Podemos entender como mitos narrativas orais que estavam de forma simbólica representadas por seres divinos ou até sobrenaturais, na forma antropomórfica. Essa explanação do tema ocorreu através do registro em lousa e conversa informal com os alunos (Figura 4).

Figura 4 – Lousa expositiva sobre o conceito de mito filosófico



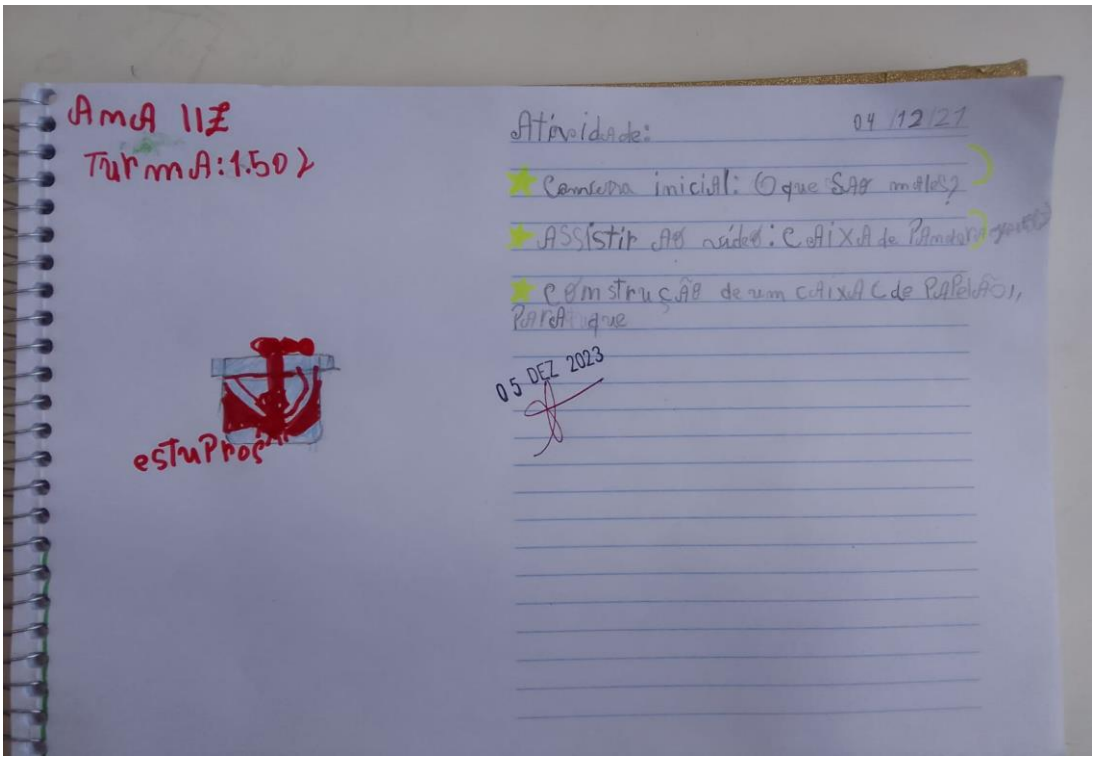
Fonte: acervo pessoal, 2023

No segundo momento dessa aula**,** após explicar o que era um mito filosófico, propus que os alunos assistissem ao mito *A Caixa de pandora* no datashow[41]. A partir disso, refletimos de um modo geral o que poderíamos classificar como males do mundo

[41] Caixa de Pandora | Mitopédia.

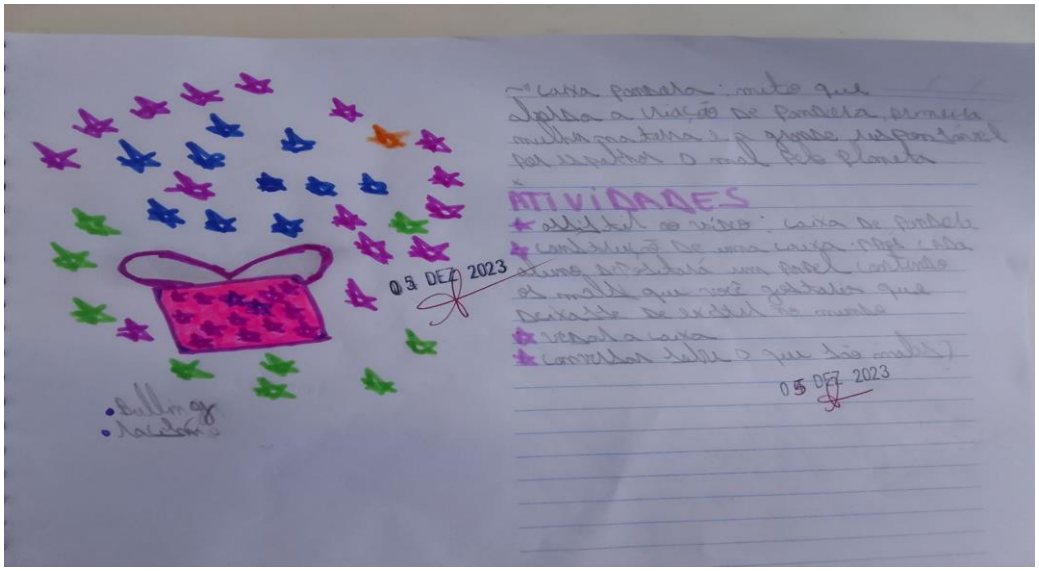
e o que seria a virtude da obediência. O mito da Caixa de Pandora aborda a criação de Pandora, primeira mulher na Terra e a grande responsável por espalhar o mal pelo planeta. Na mitologia grega, Pandora foi a primeira mulher criada pelos deuses e quem abriu uma caixa que espalhou todos os males pelo planeta. Depois de assistirem ao mito, fiz a seguinte indagação: o que seriam males? Após a reflexão e debate, começamos a listar no quadro os males do mundo. E a partir daí, cada aluno registrou em seu portfólio o mal ou males que gostaria que fossem eliminados (Figuras 5 a 8).

Figura 5 – A aluna gostaria que o estupro acabasse



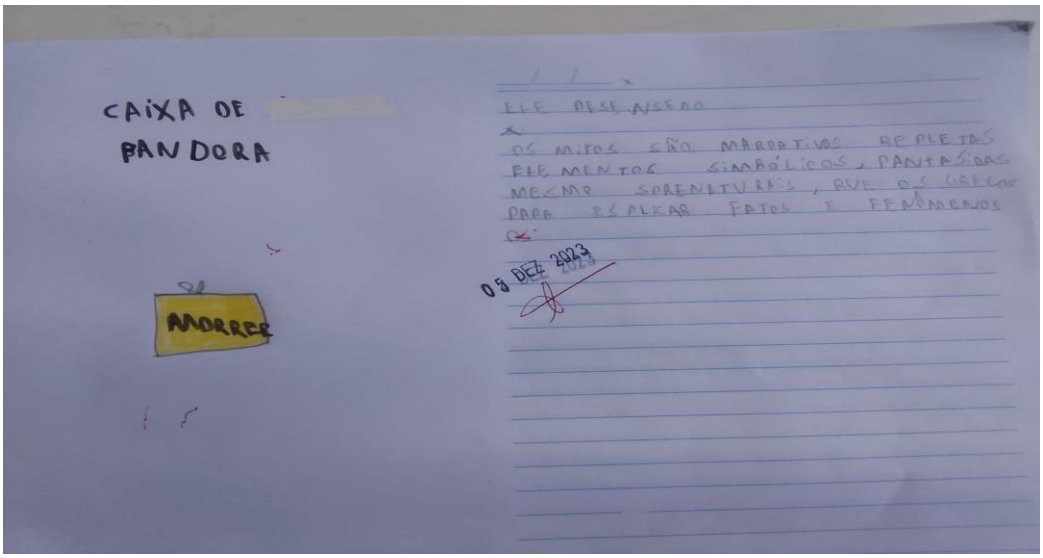
Fonte: acervo pessoal 2023

Figura 6 – A aluna gostaria que o bullying e o racismo acabassem



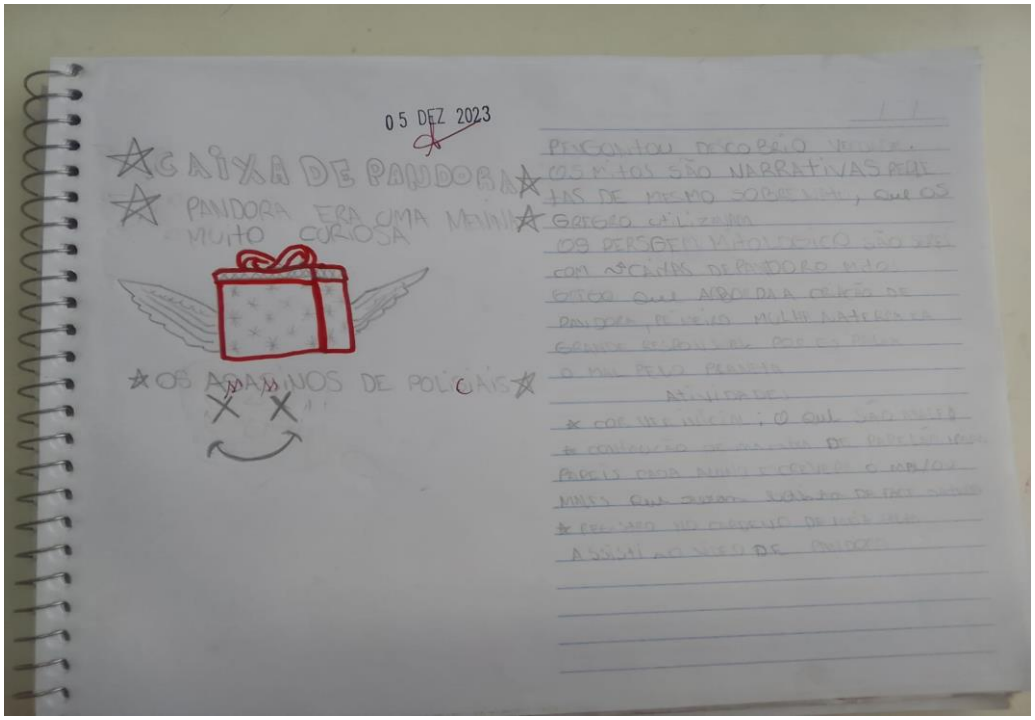
Fonte: acervo pessoal, 2023

Figura 7 – O aluno gostaria que a morte acabasse



Fonte: acervo pessoal, 2023

Figura 8 – O aluno gostaria que os assassinos de policiais acabassem



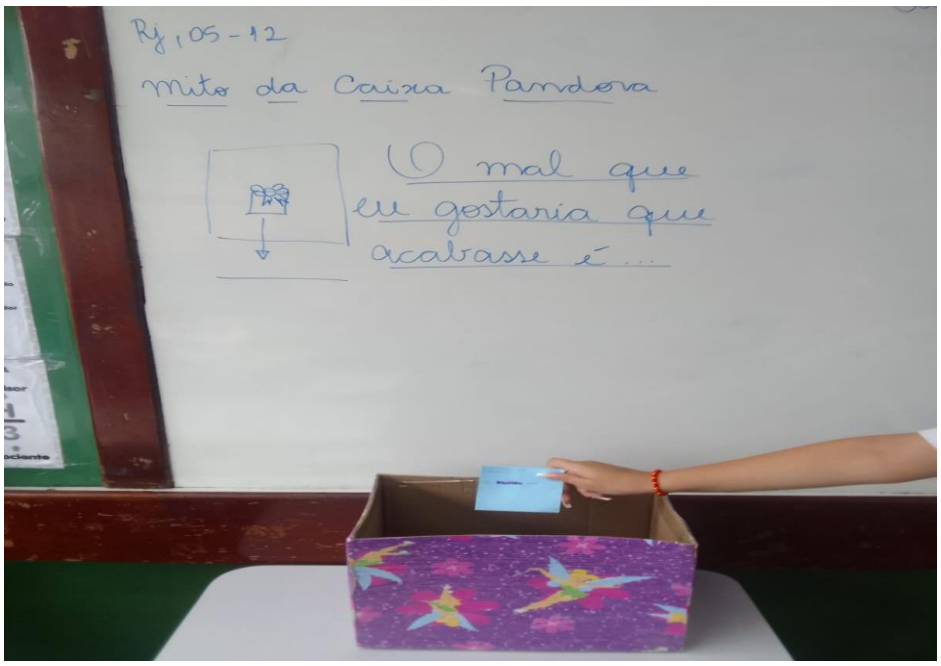
Fonte: acervo pessoal, 2023

Em seguida, construí com eles uma caixa de Pandora (usando caixa de papelão, papel cartonado da personagem Sininho, cola, tesoura, folhas de ofício coloridas e folhas de EVA). Distribuí pedaços de papel de folha ofício colorida e pedi que cada aluno escrevesse um ou mais males que desejassem que fossem extintos do mundo, para que depositássemos na caixa, com o intuito de que esses males ficassem presos lá dentro. Após esse momento, fizemos o ritual de fechamento da caixa (Figuras 9 a 11).

Faz-se necessário salientar que, por uma questão de ética em pesquisa, as fotografias têm a finalidade de mostrar as atividades e não as crianças, respeitando também o direito à imagem tutelados pelo artigo 5, inciso X da CRFB/1988[42] e pelo artigo 20 do Código Civil/2002.[43]

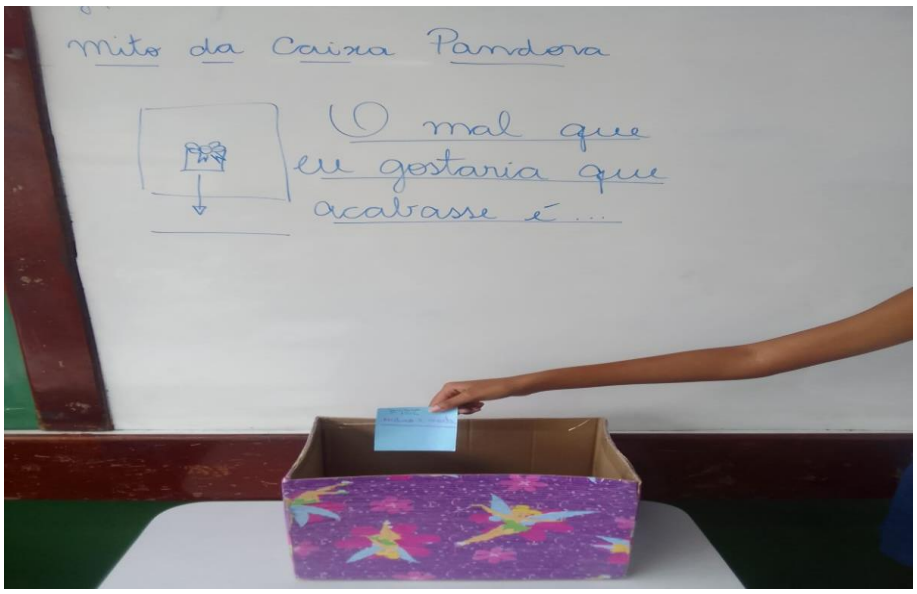
[42] Artigo 5º, inc. X da CRFB/1988. São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.
[43] Artigo 20 do Código Civil de 2002. Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais.

Figura 9 – A aluna depositou o racismo na caixa de Pandora



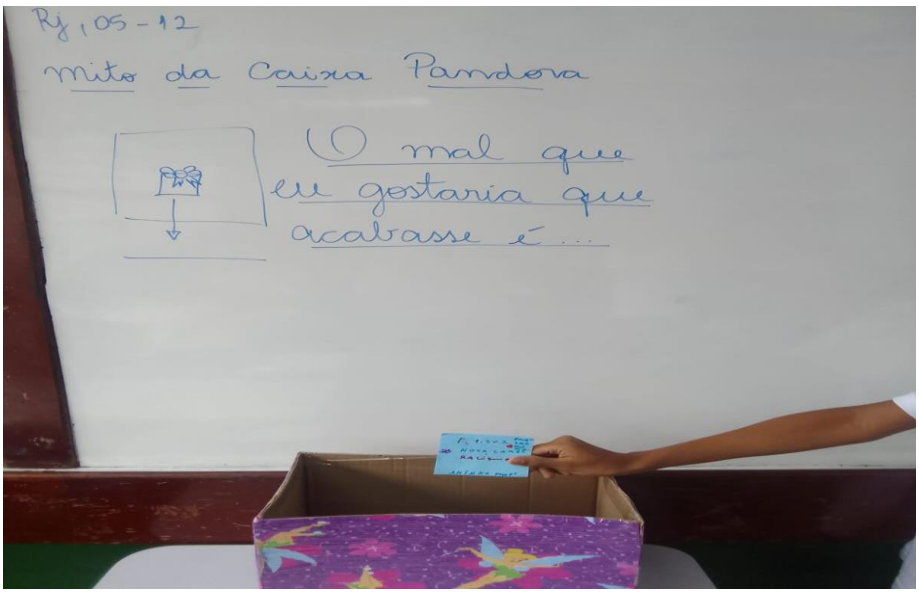
Fonte: acervo pessoal, 2023

Figura 10 – A aluna depositou o racismo e a morte na caixa de Pandora



Fonte: acervo pessoal, 2023

Figura 11 – O aluno depositou o preconceito com as cores, racismo na caixa de Pandora



Fonte: acervo pessoal, 2023

É importante ressaltar que, para a virtude da obediência na dualidade do bem e do mal, foi trabalhado com os alunos o mito da *Caixa de Pandora*. Logo, ao depositar na caixa anotações com atitudes más, eles tinham como objetivo que essas atitudes fossem banidas do mundo deles. Os alunos trouxeram como temas para serem banidos, por exemplo, o estupro com 2 votos, o bullying com 12 votos, o racismo com 11 votos, a morte com 2 votos e os assassinos de policiais com 2 votos. Dessa forma, percebemos que as crianças, mesmo com pouca vivência, começaram de forma articulada e pensante a discernir o que seriam atitudes boas e atitudes más dentro da sociedade. Portanto, os males que foram trazidos puderam expressar a voz de uma classe de alunos da escola pública, em sua quase totalidade negra e moradora de área violenta, onde diariamente são surpreendidos por incursões policiais, preconceitos, violência e falta de recursos financeiros.

sequência didática:





Relação entre BNCC, objetivos e conteúdos

Objetos de conhecimento	ÉTICA (VIDA MORAL). EPISTEMOLOGIA (O CONHECIMENTO). FILOSOFIA ANALÍTICA (LINGUAGEM).
Habilidades	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
Objetivos de aprendizagem	PROVOCAR UMA REFLEXÃO NOS ALUNOS ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA ÉTICA, DA PRECAUÇÃO E REFLEXÃO ANTES DE TOMAREM DECISÕES QUE POSSAM TER IMPACTOS SIGNIFICATIVOS.
Conteúdos	MITO FILOSÓFICO, CONTAÇÃO DO MITO DA CAIXA DE PANDORA. TRABALHANDO OS VALORES OBEDIÊNCIA X DESOBEDIÊNCIA, A DUALIDADE DO BEM E DO MAL.

Materiais e recursos

- FOLHAS DE OFÍCIO COLORIDO, CANETA, CAIXA DE PAPELÃO, COLA, TESOURA, EVA, PAPEL CARTONADO COLORIDO COM PERSONAGEM DA SININHO.
- DATA SHOW, NOTEBOOK.

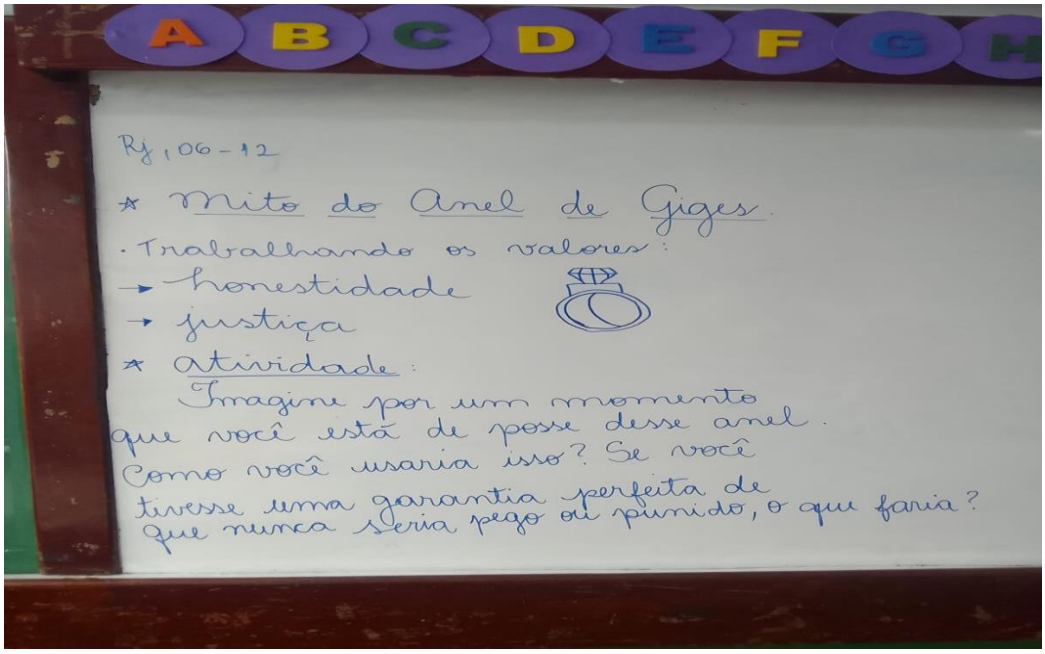
Desenvolvimento

- No dia 05 de dezembro de 2023, trabalhamos o conceito do mito filosófico, que se contrapõe ao conceito de Filosofia. Podemos entender como mitos narrativas orais que estavam de forma simbólica representadas por seres divinos ou até sobrenaturais, na forma antropomórfica. No segundo momento dessa aula, após explicar o que era um mito filosófico, propus que os alunos assistissem ao mito A Caixa de pandora no datashow, (https://www.youtube.com/watch?v=FyI6c0b6hgI) . O mito da Caixa de Pandora aborda a criação de Pandora, primeira mulher na Terra e a grande responsável por espalhar o mal pelo planeta. Na mitologia grega, Pandora foi a primeira mulher criada pelos deuses e quem abriu uma caixa que espalhou todos os males pelo planeta. Depois de assistirem ao mito, fiz a seguinte indagação: o que seriam males? Após a reflexão e debate, começamos a listar no quadro os males do mundo. Em seguida, construí com eles uma caixa de Pandora. Distribui pedaços de papel de folha ofício colorida e pedi que cada aluno escrevesse um ou mais males que desejassem que fossem extintos do mundo, para que depositássemos na caixa, com o intuito de que esses males ficassem presos lá dentro. Após esse momento, fizemos o ritual de fechamento da caixa. Os alunos registraram em seu portfólio a experiência vivida nessa atividade. (Figuras: 4-11).

4.4 – 3º momento: Mito do anel de Giges

No dia 6 de dezembro de 2023, a turma era composta por 27 alunos e os alunos assistiram ao vídeo do mito *O anel de Giges* no datashow[44]. Esse mito grego é abordado no livro *A República*, de Platão, escrito por Sócrates em um dos seus debates. Ocorre que Giges era um humilde pastor que encontrou um anel capaz de torná-lo invisível. Ele se apossa do anel e o usa em proveito próprio. Com o tempo, Giges ganha fama e influência e, de pastor, ele vira o rei da cidade. Ao término, fizemos uma reflexão trabalhando em cima dos valores honestidade, moral e justiça. A proposta de atividade foi a seguinte: Imagine que, por um momento, que você está de posse desse anel. Como você usaria isso? Se você tivesse uma garantia perfeita de que você nunca seria pego ou punido, o que faria? Os alunos fizeram seus registros individuais e alguns compartilharam, lendo os seus registros com os demais colegas em sala (Figuras 12 a 17).

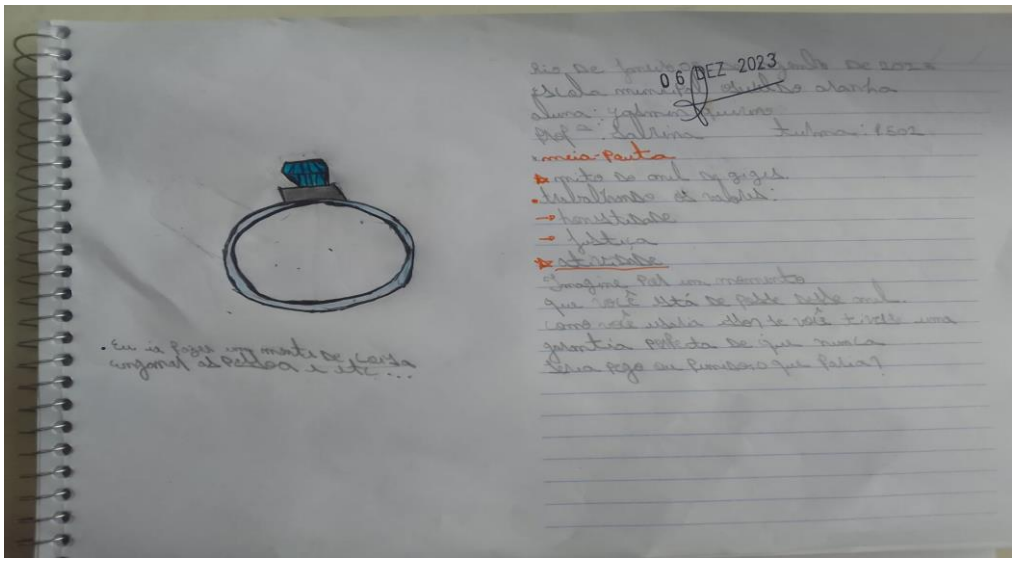
Figura 12 – Proposta de atividade sobre o mito do anel de Giges



Fonte: acervo pessoal, 2023

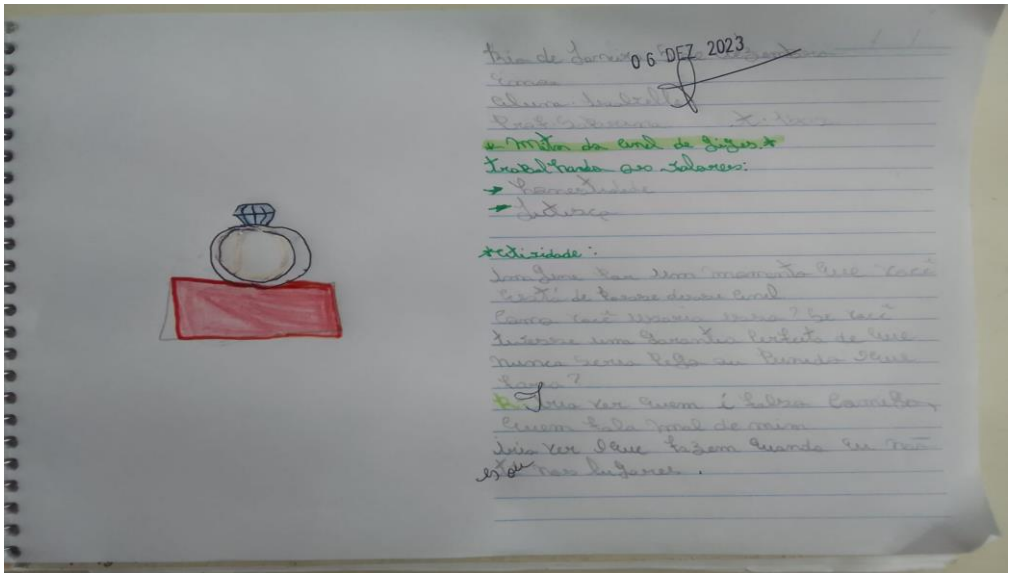
[44] O ANEL DE GIGES | PARÁBOLA DE PLATÃO | FILOSOFIA.

Figura 13 – A aluna diz que faria um monte de coisas, por exemplo, enganar as pessoas.



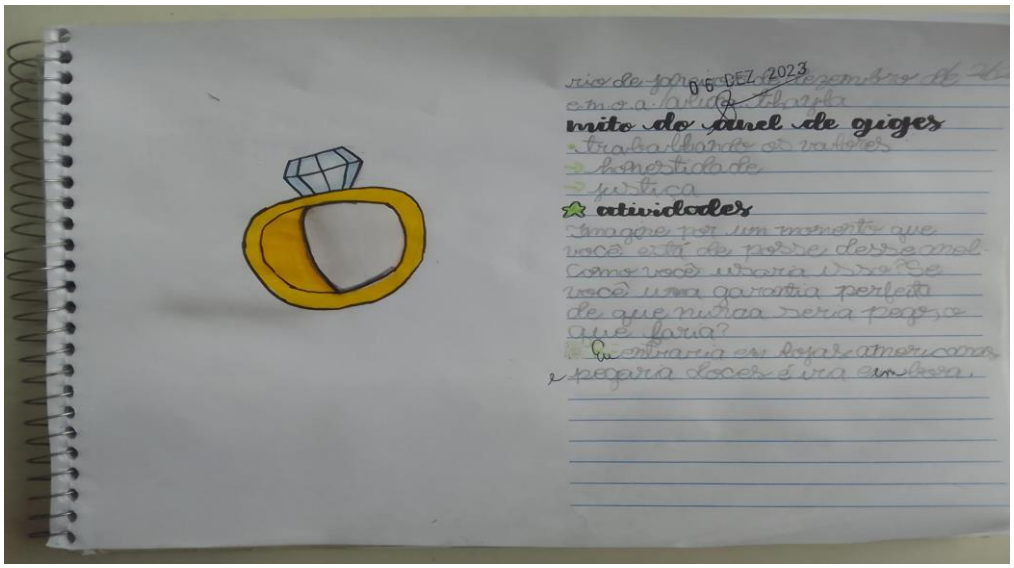
Fonte: acervo pessoal, 2023

Figura 14 – A aluna iria descobrir quem é falso com ela ou fala mal dela pelas costas



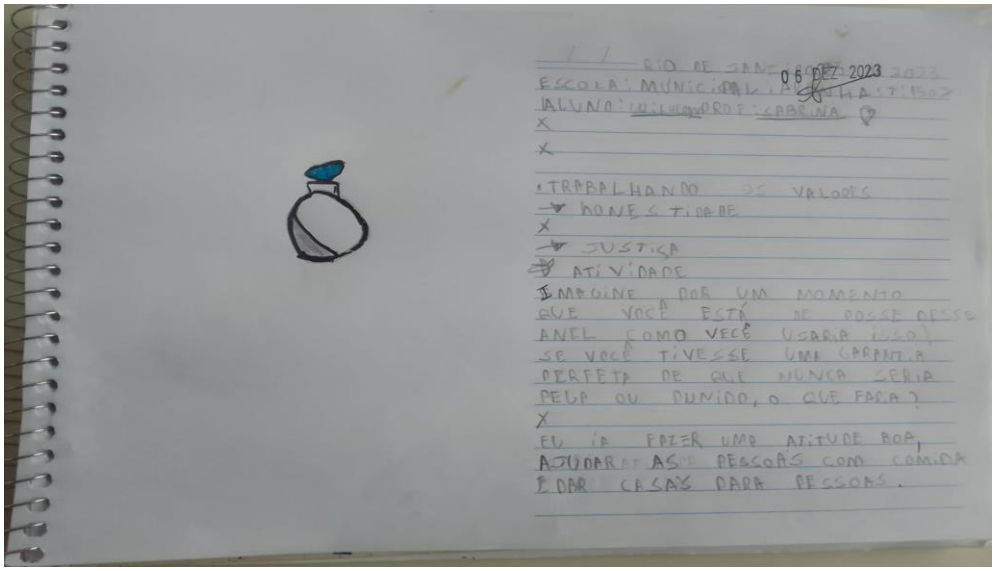
Fonte: acervo pessoal, 2023

Figura 15 – A aluna entraria nas lojas Americanas, pegaria doces e iria embora



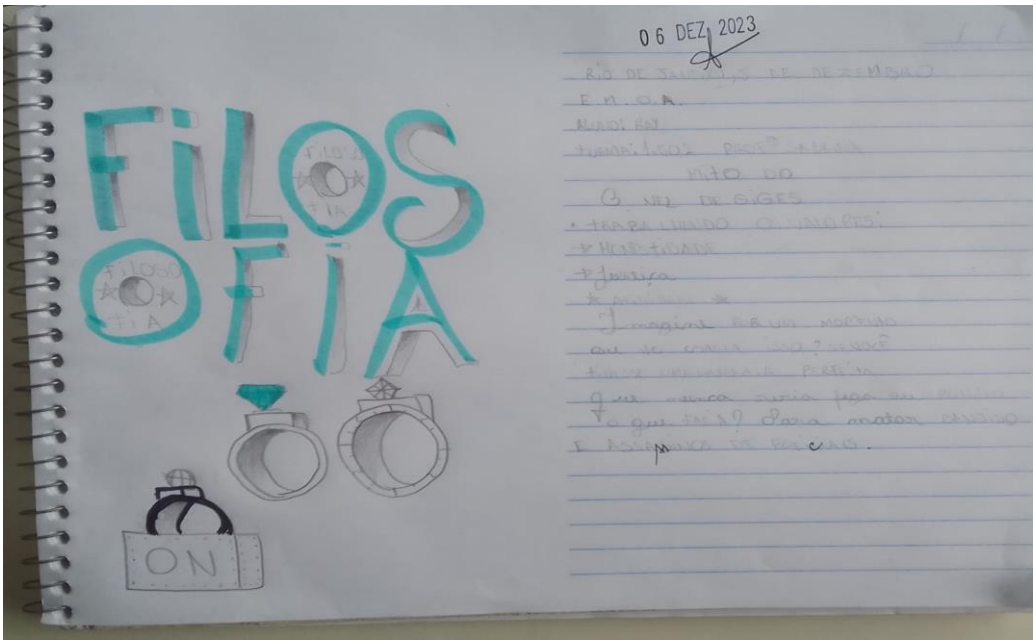
Fonte: acervo pessoal, 2023

Figura 16 – O aluno iria ajudar as pessoas, por exemplo, dando-lhes de comer



Fonte: acervo pessoal, 2023

Figura 17 – O aluno iria matar bandidos e assassinos de policiais



Fonte: acervo pessoal, 2023

Na atividade desenvolvida em sala com as crianças sobre o mito *O anel de Giges,* alguns alunos, aproveitando da situação hipotética de estarem invisíveis, relataram que cometeriam atitudes que implicariam em crimes tipificados em lei, por exemplo, matar o assassino de policiais, entrar nas Lojas Americanas e pegar todos os doces que quisessem, ou até mesmo algumas atitudes que consistiriam, apenas, em sanções reprováveis moralmente, por exemplo, descobrir as pessoas que agiam com falsidade e que falavam delas, enganar as pessoas, e até algumas atitudes boas, como ajudar as pessoas, construir casas para as pessoas, distribuir comida para as pessoas.

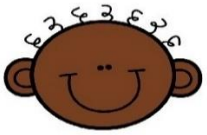
Cabe ressaltar que o critério empregado para escolha das figuras teve como parâmetro vislumbrar a equidade entre os alunos. Dessa forma, tentei selecionar trabalhos diversos no sentido de contemplar a maioria dos alunos que participaram das aulas experimentais para ser exposto para fins de construção do produto didático.

Conclui-se que essas crianças aprenderam, através da Filosofia, o objeto de conhecimento chamado ética e, a partir daí, o que poderia ser considerado bom e mau. Entretanto, quando foi proposta uma outra atividade que envolvesse a Filosofia política no que concerne ao poder Estatal e ao uso da sua justiça, o fato de estar invisível para

eles caracterizaria, talvez, o fato de não ser punido, de estar imune aos olhos da lei, por isso devemos levá-los ao entendimento de que é importante sermos honestos, ainda que não estejamos sendo observados, e que a moralidade é algo que se constrói individualmente e socialmente, influenciada pela cultura do meio, experiências, valores e pela educação. Logo, a moral não é inerente ao ser humano.

Dessa forma é preciso compreender a importância de uma construção ético-filosófica com essas crianças e jovens dentro da cultura escolar. E para isso, se faz necessária a introdução da Filosofia no currículo desde as séries iniciais.

sequência didática:


Relação entre BNCC, objetivos e conteúdos

Objetos de conhecimento	ÉTICA (VIDA MORAL). FILOSOFIA ANALÍTICA (LINGUAGEM). FILOSOFIA POLÍTICA (O ESTADO E A JUSTIÇA).
Habilidades	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social. (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
Objetivos de aprendizagem	DESENVOLVER NOS ALUNOS O QUESTIONAMENTO QUANTO A NATUREZA DOS INSTITUTOS: JUSTIÇA E PODER ESTATAL E A BUSCA POR UMA ÉTICA QUE VÁ ALÉM DO MEDO DA PUNIÇÃO. FORMAÇÃO DE UM CIDADÃO JUSTO E VIRTUOSO DENTRO DA SOCIEDADE.
Conteúdos	CONTAÇÃO DO MITO DO ANEL DE GIGES. TRABALHANDO OS VALORES: HONESTIDADE X DESONESTIDADE E JUSTIÇA.

Materiais e recursos

- CADERNO DE MEIA-PAUTA, LOUSA, PILOT, LÁPIS DE ESCREVER, BORRACHA, LÁPIS DE COR.
- DATA SHOW E NOTEBOOK.

Desenvolvimento

- No dia 6 de dezembro de 2023, os alunos assistiram ao vídeo do mito O anel de Giges no Datashow (https://www.youtube.com/watch?v=5833DKkQmkQ). Esse mito grego é abordado no livro "A República", de Platão, escrito por Sócrates em um dos seus debates. Ocorre que Giges era um humilde pastor que encontrou um anel capaz de torná-lo invisível. Ele se apossa do anel e o usa em proveito próprio. Com o tempo, Giges ganha fama e influência, e de pastor, ele vira o rei da cidade. Ao término, fizemos uma reflexão trabalhando em cima dos valores honestidade, desonestidade e justiça. A proposta de atividade foi a seguinte: Imagine que, por um momento, que você está de posse desse anel. Como você usaria isso? Se você tivesse uma garantia perfeita de que você nunca seria pego ou punido, o que faria? Os alunos fizeram seus registros individuais e alguns compartilharam, lendo os seus registros com os demais colegas em sala. (Figuras: 12-17).

Considerações Finais

O título da dissertação teve caráter alusivo à alegoria da caverna de Platão, mencionada na introdução dessa dissertação. Dessa forma, uma vez que o indivíduo consegue soltar as amarras que precedem a ignorância, começa a enxergar a verdadeira realidade e, a partir daí, sair para fora da caverna e perceber que tudo o que acreditara era apenas ilusão. Logo, somente por meio da introdução filosófica consigo oportunizar ao aluno das séries iniciais um currículo crítico e dialógico com o fulcro libertador e democrático que o empoderamento do conhecimento permite a cada indivíduo.

O primeiro capítulo dessa dissertação foi pensado no intuito de explicar toda a *gnosiologia*, ou seja, como os indivíduos conhecem o mundo e a realidade que os cercam e, a partir daí, começar a desenvolver a função precípua da Filosofia e seus filósofos na busca pela verdade através dos ensinamentos de Sócrates que, por meio da maiêutica, levava os seus interlocutores à refutação para que pudessem se libertar da ignorância e que tal atitude possibilitaria a descoberta do conhecimento. Dessa forma, o indivíduo que se liberta da ignorância promove a saída da caverna escura e ilusória para um mundo inteligível que há dentro de si. Logo, de acordo com Platão, o conhecimento pode ser de maneira inata, por isso é importante considerarmos a leitura de mundo que o aluno traz como bagagem para a escola, por exemplo. Todavia, também aprendemos que o conhecimento pode acontecer através daquilo que é experenciado, conforme pensa Aristóteles, caracterizando o que conhecemos pela maneira empírica através daquilo que é sentido, ou pelo que é vivenciado dentro do espaço escolar, por exemplo. Portanto, o ambiente escolar pode e deve influenciar na aquisição do conhecimento do aluno.

No segundo capítulo, era preciso desenvolver o conceito de devir-criança, ou seja, imergir à procura de responder à indagação sobre o porquê adormecemos a nossa criança curiosa e investigativa ao longo do tempo. Seria pelos moldes de educação e sociedade que nos aprisiona e nos impõe de forma autoritária uma educação mecanizada? E como nós, enquanto educadores, poderíamos mudar o cenário educacional vigente através do desenvolvimento de um currículo que abrangesse a ética, a criticidade e o dialogismo. E, a partir daí, ministrar, ainda que de forma experimental, o ensino de Filosofia ao infante, adequando o conteúdo à sua linguagem. Conhecemos

também professores-filósofos que desenvolveram tal prática em suas salas de aula, tornando a sua prática possível e alcançável a outros professores, através de seus legados educacionais, por exemplo, Matthew Lipman, que foi um precursor no ensino de Filosofia para crianças, que teve como objetivo fazer com que o infante pudesse desenvolver um pensamento com elementos de qualidade superior, ao que ele chamou de pensar bem, ou pensar com excelência. Mas, para tanto, o currículo escolar deveria conter habilidades que deveriam ser desenvolvidas o quanto antes para que, no futuro, essas habilidades fossem aprimoradas. Além disso, revisitamos a práxis de Paulo Freire, que deixou para nós o ensinamento de que, antes de tudo, a docência precisa exercer uma função ética e humanística, quando eu enxergo o meu aluno como pessoa única que é e, através desse olhar, me comprometo a promover a formação integral desse aluno e seu desenvolvimento como cidadão consciente e responsável para viver em sociedade.

No terceiro capítulo, interpretamos as leis que regem a educação e que são importantes para que possamos conhecer qual é a função primordial do ato de ensinar e se esse ato está atendendo à finalidade para o qual foi criado em lei e o que isso implica na vida do aluno que recebe essa formação. Dessa forma, a CRFB/1988 garante a educação como direito social e aplicável a todos indistintamente. Outrossim, o direito à educação é correlato ao Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. Portanto, trata-se de um direito subjetivo e inalienável. Para além disso, o ECA tem como objetivo tutelar os direitos das crianças e adolescentes e assegurar que essa criança ou adolescente seja vista como sujeito de direitos e não mais como objeto. A partir daí, a LDB/1996 institui que a prestação educacional seja feita pelo poder público visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo e garantindo a prestação de forma gratuita aos estudantes. Além disso, a existência da BNCC como documento normativo tem a finalidade de regulamentar que o currículo assegure condições de padrões mínimos de qualidade e de uniformização para garantir que todos os alunos tenham a mesma oportunidade de aprendizado e inserção social.

No quarto capítulo, apresentei o meu produto didático, que foi desenvolvido e aplicado dentro de uma escola pública da zona norte do Município do Rio de Janeiro, e o resultado dessa metodologia rendeu reflexões acerca da prática pedagógica que foi ministrada dentro do ambiente escolar. A proposta foi desenvolver com a turma sequências didáticas que tivessem como ferramenta o uso dos mitos filosóficos gregos, por exemplo, o mito da caixa de Pandora e o mito do anel de Giges, com o objetivo de

trabalhar habilidades de compreensão de atitudes éticas que envolvessem a moralidade e justiça. E, para tanto, era necessário trazer uma introdução para essas crianças do que era o ensino de Filosofia e qual era o seu objeto de conhecimento. Logo, a aula experimental de Filosofia iniciou num primeiro momento com uma conversa expositiva e, após isso, os alunos puderam registrar em seu portfólio o que fora apreendido acerca da disciplina. Depois, num segundo e terceiro momentos, os mitos foram exibidos para a turma, através do datashow, com a finalidade de que compreendessem qual era a função dos mitos e, através da ludicidade, pudessem reflexionar e dialogar entre si, a fim de construírem um pensamento crítico e inteligível diante das problematizações a que foram submetidos. No mito da caixa de Pandora, primeiramente os alunos precisavam identificar o que poderia ser considerado um mal e, após isso, tiveram uma atividade prática, que consistiria em escrever os males do mundo num papel e depositá-los numa caixa confeccionada, com o intuito de trancarmos todos esses males dentro da caixa, como numa espécie de ritual pedagógico. No mito do anel de Giges, aos alunos foi proposto que se imaginassem no lugar de Giges para descreverem o seu comportamento se tivessem o poder de ficarem invisíveis ao usar o anel e, a partir daí, assumirem as consequências de serem julgados ou pela reprovação social, de forma moral ou pelo Estado, na aplicação da justiça com o cumprimento da lei.

Faz necessário salientar que apenas realizei três sequências didáticas com a turma devido a muita cobrança de conteúdo do currículo comum e preenchimento de prazos e burocracias impostas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, mas que outras sequências didáticas poderiam ser perfeitamente trabalhadas em sala, explorando outros mitos gregos, por exemplo.

Cabe ressaltar o quão grata encerro esse trabalho de pesquisa, que considero como o mais desafiador da minha carreira profissional, devido ao tempo despendido para leitura, escrita e reflexão, ao aprofundamento teórico necessário e mergulho interior o qual me dispus a fazer para que pudesse exercitar a minha autorreflexão crítica sobre conceitos que eu achara saber, ou métodos pedagógicos que eu aplicava e que foram adquiridos nessa caminhada no magistério municipal do Rio de Janeiro, nesses quatorze anos. Foi preciso ainda muita persistência em manter-me motivada, já que sabemos que a vida do professor se resume a muito trabalho dentro e fora do espaço escolar, trabalho esse que é constantemente trazido para ser feito ou terminado em casa e sem a devida remuneração pelas horas extras, tendo em vista que a prefeitura do Rio de Janeiro ainda não consegue de forma eficaz cumprir a lei que garante o um terço de

planejamento do professor. Dessa forma, por muitas vezes pensei que não seria possível a conclusão e realização desse sonho que foi sonhando junto com os meus alunos, aos quais dedico todo o meu trabalho diário, minha motivação em aprender cada vez mais, para que eu desenvolva uma prática que possa afetá-los de forma positiva e despertá-los para buscarem e se manterem ávidos na busca pelo conhecimento.

Convém salientar que, no decorrer do curso de mestrado, meu pai ficou hospitalizado em estado gravíssimo no Centro de Tratamento Intensivo do Hospital Estadual Carlos Chagas e, depois, uma nova reinternação no Hospital Municipal Salgado Filho. Eu, por vezes, entre dores e fé, precisei me erguer e reerguer diversas vezes para continuar a caminhada de estudo e de vida. Com a graça de Deus, hoje meu pai se encontra recuperado e com saúde e é preciso dizer o quanto ele foi a minha rede de apoio, juntamente com minha mãe, para que eu pudesse me dedicar a esse projeto e o quanto essa conquista é tão deles quanto é minha.

Faz-se necessária a reflexão de quantas pedras encontramos no nosso caminho, como bem ressalta Carlos Drummond, de Andrade[45]. O que nos faz vitorioso é o destino que damos a essas pedras encontradas. Podemos sentar e chorar, procrastinando assim o progresso que é conquistado quando somos submetidos à prova, ou podemos contorná-las e assim pegarmos um novo caminho, ou ainda pensarmos em como usar essas pedras ao nosso favor e, dessa forma, é preciso lembrar delas, não como um obstáculo, mas como agente de transformação e modificação necessárias para o ser humano.

Cabe mencionar que, assim como na vida encontramos pedras que podemos chamar de circunstâncias adversas, no exercício do magistério não é tão diferente assim. Somos diariamente postos à prova, seja pelo sistema, seja pelo aluno, seja por nós mesmos, enquanto pessoas que somos. E é preciso que estejamos sempre enveredados no nosso compromisso ético, humanístico, democrático e crítico em desenvolver o nosso papel de educador da melhor forma possível, sempre com o pensamento da importância do nosso fazer pedagógico dentro e fora de sala de aula e engajados em mantermo-nos compromissados na busca pela autorreflexão e pela constante atualização pedagógica.

---

[45] Poeta e cronista modernista brasileiro. Nasceu em Itabira, Minas gerais, em 1902. Foi precursor da chamada “poesia de 30” com a publicação da obra “Alguma poesia”. Em 1980, com 80 anos recebeu o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Reflexão fazendo alusão ao Poema no meio do caminho, de Drummond, publicado em 1928 na Revista de Antropofagia.

Há alguns anos, eu também fui aluna do sistema público de ensino do município do Rio de Janeiro e, quando entro numa sala de aula, lembro-me da menina que sentava sempre à frente, que não tinha muitos recursos financeiros, mas tinha um sonho de estudar, lecionar, conseguir cursar uma faculdade e me tornar servidora pública. As diferenças que existem entre mim e alguns dos meus alunos se configuram no fato de eu ter tido uma família estruturada, com pais e uma avó que sempre me incentivaram a estudar, e eu já me considerar uma pessoa motivada na busca do conhecimento. Além disso, não morava e não estudava em área violenta.

Tais considerações são imprescindíveis quando se pensa na clientela, em sua quase totalidade, que frequenta a rede pública de ensino hoje no município do Rio de Janeiro, a grande maioria vivendo e estudando em áreas violentas e não tendo uma família estruturada para auxiliá-los nas tarefas da escola. Dessa forma, tenho tentado trazer para os meus alunos a leveza e afetividade que eu puder proporcionar, no intuito de transformar dias cinzentos em coloridos, porque quem pinta o nosso arco-íris somos nós, com a nossa motivação e nossos sonhos.

Diante de todo o exposto, era preciso pensar num trabalho interdisciplinar que tivesse como fundamento a base filosófica, levando para essas crianças e jovens atividades em que eles pudessem desenvolver o pensar e a busca pelo conhecimento. Dessa maneira, o conhecimento, a prática pedagógica e a lei fazem nascer esse trabalho de pesquisa que foi idealizado e concretizado com todo o carinho e a esperança em dias melhores para a educação pública do Rio de Janeiro e para os meus alunos, que são o motivo de toda a minha busca e dedicação por um trabalho ético e transformador.

Referências

ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Rio Tinto, Portugal: Asa, 1994.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

ALVES, Marcelo. **Ensaio sobre o Desentendimento na Educação Brasileira.** 1.ed. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia; MARTINS, Maria Helena. **Filosofando: introdução à Filosofia**. 2ª ed. Revisada e atual. São Paulo: Moderna, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia; MARTINS, Maria Helena. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2016.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2002.

ARNAUD, André Jean. **O direito entre a modernidade e globalização: lições de filosofia do direito e do Estado**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

BARBOSA, V. **Da ética da libertação à ética do cuidado: uma leitura a partir do pensamento de Leonardo Boff**. São Paulo: Porto de Idéias, 2009.

BENNETT, William. **O livro das virtudes.** Brasil: Nova Fronteira, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais.** Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <Acesso em: 23 mar. 2017>.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Código Civil**. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL. **Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal**. Brasília: Senado Federal, 2020.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 2019.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, 2005.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

CARVALHO, Davenport. **Gestão do Conhecimento**. São Paulo: Pearson, 2012.

CBFC. **Reflexões sobre uma educação para o pensar**. Coleção Pensar, Volume III. São Paulo: 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13ª ed. rev. São Paulo: Ática, 2004.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil-adolescência, educação e participação democrática.** 1. ed. Piauí: FTD Educação, 2005.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos da Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Devir- Intense, Devir- Animal, Devir- Imperceptível**. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1980.

DELEUZE, G. **O que as crianças dizem?.** Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras,1997.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DESCARTES, René. **Meditações sobre a filosofia primeira**. Coimbra: Almedina, 1992.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais**. Revista São Paulo em perspectiva, Fundação Sead, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa; HOFFMANN, Jussara; SILVA, Janssen Felipe da. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo.** 9. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FUNDAR, Fundação Darcy Ribeiro. **Caderno de textos 4 _ Projeto Brasil Trabalhista.** Rio de Janeiro: PDT, 2005.

GARCIA, Maria**. Limites da Ciência: a dignidade da pessoa humana: a ética da responsabilidade.** São Paulo: Revista dos tribunais, 2004.

GHIRALDELLI, Paulo Júnior. **História da Educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GRIMAL, Pierre. **A mitologia grega**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. Trad. Marco Antônio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HUME, David. **Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais**. São Paulo: Editora Unesp/ Imprensa Oficial do Estado, 2001.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico.** São Paulo: Cultrix, 1971.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para Crianças – A tentativa Pioneira de Mathew Lipman**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Filosofia para Crianças na Prática Escolar**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. et al. **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. et al. **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. et **Infância, entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2003.

_____. et al. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contraponto, 1998.

LAURENS, V. **Modéliser des séquences en FLE et FLM: analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique** », Le français aujourd'hui, n°176, 2012.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **A Monadologia**. In: A Monadologia e outros textos. São Paulo: Hedra, 2009.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Adolescente e o Ato infracional – medida sócio-educativa é pena?** São Paulo: Juarez de Oliveira, 2003.

LIPMAN, Mathew. **A Filosofia Vai à Escola**. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **Encontro com Matthew Lipman**. Entrevista concedida ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Participação especial Ann M. Sharp. Coordenação

do CBFC. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 1999 1 fita de vídeo, NTSC, VHS, son., color. _____. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. **A Filosofia e o desenvolvimento do raciocínio**. In: LIPMAN, M & SHARP, A. M. A comunidade de investigação e o raciocínio crítico. São Paulo: CBFC, 1995b, p.17-32 (Vol. 2, Coleção Pensar).

_____. **Raciocínio crítico: o que pode ser isso**?. In: LIPMAN, M. & SHARP, A. M. A comunidade de investigação e o raciocínio crítico. São Paulo: CBFC, 1995c, p.33-46 (Vol. 2, Coleção Pensar).

_____. **Natasha: diálogos vigotskianos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Como nasceu a Filosofia para Crianças**. In: KOHAN, Walter Omar. Filosofia para Crianças – A tentativa Pioneira de Mathew Lipman. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Filosofia para crianças na prática escolar (prólogo). In: KOHAN, Walter O. et al. Filosofia para Crianças na Prática Escolar**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **O estilo filosófico das crianças**. In: KOHAN, Walter Omar. et al. Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. et al. **A Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LLAVADOR, F. Beltrán. **Las determinaciones y el cambio del currículo**. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994.

LOCH, Jussara Margareth de Paula; GORODICHT, C. **Avaliando a avaliação na escola cidadã por ciclos de formação**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação (cadernos pedagógicos, n.19), 1999.

LOCKE, Jonh. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LORIERI, Marcos Antônio. **A educação para o pensar e a comunidade de investigação. In: Reflexões sobre uma educação para o pensar.** São Paulo: CBFC, 1995, p.15-21 (Vol. 3, Coleção Pensar).

_____. Perguntando por mais um dos pressupostos educacionais do programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. In: KOHAN, Walter O. et al. **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Rosa Cândido. **Poder paternal vs autonomia da criança e do adolescente? Lex familiae.** Portugal: Revista Portuguesa de direito da família, 2004.

MCNEIL, John. **O currículo reconstrucionista social**. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001a.

MELANI, Ricardo. **Diálogo: primeiros estudos em Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2016.

MOURTHÉ, Arnaldo. **O trabalho, essência da humanidade. In: Projeto Brasil Trabalhista**- Cadernos de textos nº 1. Rio de Janeiro. Edições do PDT, 2005.

MERLEAU- PONTY, Maurice. **Elogio da filosofia**. 4. ed. Lisboa: Guimarães, 1993.

NUNES, José Messildo Viana; NUNES Roberto da Silva Nunes. **Modelos Constitutivos de Sequências Didáticas: enfoque na Teoria das Situações Didáticas**. Revista Exitus, vol. 9, p. 148-174, 17 de julho de 2019. Disponível em: <2237-9460-exitus-9-1-148.pdf>.

ONU, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos do Homem**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resour-ces_10133>.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: Acesso em: 7 nov. 2017

MORAES, Alexandre de. **Jurisdição Constitucional e tribunais Constitucionais**. São Paulo: Atlas, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação- da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PLATÃO. **Defesa de Sócrates**. Tradução de JAIME, Bruna. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção os Pensadores).

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de NOGUEIRA, Adriana Manoela; BOERI, Marcelo. 3 ed. Lisboa: ED, 2010.

PJSC. Poder Judiciário de Santa Catarina. **Construção Histórica do Estatuto**. Disponível:em:<https://www.tjsc.jus.br/web/infancia-e-juventude/coordenadoria-estadual-da-infancia-e-da-juventude/campanhas/eca-30-anos/construcao-historica-do-estatuto>.

PORT, Otávio Henrique Martins. **Os direitos sociais econômicos**. São Paulo. RCS: ED, 2005.

PROJETO DE LEI nº 3.355/2024. **(Projeto de Lei Municipal do RJ prevê inclusão de sociologia e filosofia nos anos finais do ensino fundamental)**. Disponível em:

<https://campanha.org.br/noticias/2024/07/02/projeto-de-lei-municipal-do-rj-preve-inclusao-de-sociologia-e-filosofia-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental/>.

RESOLUÇÃO DA SME nº 417/2023. **(Dispõe sobre a matrícula curricular das unidades escolares da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, e dá outras providências)**. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. 1. ed. digital, São Paulo: Global editora, 2018.

RODHEN, Huberto. **Educação do homem integral**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

ROUSSEAU, Jean Jacques, tradução de MILLIET, Sérgio. **Emílio ou da educação**. 3 ed. São Paulo: Difel, 1979.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. PEREZ. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Armed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A filosofia na formação do educador. In: Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1973.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

SILVA, José Afonso da. **O Estado Democrático de Direito**. Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo. São Paulo. v. 30. dez. 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 18 ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TRINDADE, Rafael. **Devir – Criança.** Site: <https://razãoinadequada.com/2016/03/16/devir-crianca/, 2016>.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1996.

VERNANT, Jean- Pierre. **As origens do pensamento grego**. São Paulo: Difel, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.