

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NA INFÂNCIA: ELEMENTOS PARA PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA

*Raquel Aline Zanini⁵⁹
Geraldo Balduino Horn⁶⁰*

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir acerca de elementos importantes para se instaurar uma prática de filosofia no ensino fundamental. Para tanto, parte da problematização da compreensão dos sujeitos desse processo: as crianças e da concepção de filosofia, evidenciando que o papel do(a) professor(a) no processo de ensino, o reconhecimento da soberania da criança que brinca e sua relação com a história são fundamentais para proporcionar a elas uma educação filosófica, que está vinculada ao reconhecimento da razão como possibilidade de reflexão crítica e transformação da realidade. Por isso parte do questionamento, da exposição dos carecimentos do cotidiano, chega à filosofia e reconhece suas distintas vertentes como possibilidade de fazer refletir sobre um modo de vida.

Palavras-chave: Infância; Educação filosófica; Ensino de filosofia.

PHILOSOPHICAL EDUCATION IN CHILDHOOD: ELEMENTS TO THINK TEACHING OF PHILOSOPHY

Abstract

This article has the objective reflecting about on important elements to establish a philosophy practice in elementary school, therefore, starting

59 Mestre em Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Trabalha na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e no Colégio Estadual do Paraná (SEED/PR), e-mail: raquel.zanini@hotmail.com

60 Prof. Dr. Curso de Filosofia – graduação e pós-graduação – Universidade Federal do Paraná (UFPR), e-mail: gbalduino.ufpr@gmail.com.

by problematizing the understanding of the subjects of this process: the children and conception of philosophy; evidencing that the teacher's role in the teaching process, recognition of the sovereignty about the child who plays and its relation to history are fundamental to providing them with a philosophical education, which is linked to the recognition of reason as a possibility about critical reflection and transformation of reality. Therefore, part of the questioning, of the exposure of daily needs, comes to philosophy and recognizes its different strands as a possibility to reflect on a way of life.

Keywords: Childhood; Philosophical education; Philosophy teaching.

Os sujeitos do ensino fundamental: a criança

Criança:

Tem ossos, tem olhos, tem nariz, tem boca, caminha e come e não toma rum e vai dormir mais cedo.
(Ana María Jiménez, 6 anos)

Humano feliz.

(Jhonan Sebastián Agudelo, 8 anos)
(in NARANJO, 2013)

As definições acima estão presentes na obra *Casa das Estrelas*, organizada por Javier Naranjo (2013), uma coletânea de registros de seus alunos acerca de diversas temáticas e palavras. Esse dicionário traz apenas uma seleção daquilo que foi produzido ao longo de dez anos em suas aulas de língua espanhola na Colômbia⁶¹ e, especialmente neste verbete nos provoca a pensar quem é o sujeito do ensino fundamental, como a criança é vista pela sociedade e pelo professor.

As narrativas históricas, em sua grande parte ancoradas num ideário de “progressos”, indicam que hoje a criança e a infância são vistas com respeito e cuidado, que este caminhar do tempo promoveu, linearmente, uma valorização e garantiu espaço para a infância na sociedade, que a criança passou de adulto em miniatura a sujeito social. Entretanto, essa concepção linear falseia e nega o concreto, primeiro porque essa compreensão da criança como sujeito social não está instaurada de modo soberano na educação, mas se apresenta sim como uma das possibilidades; segundo, porque nega que há múltiplas realidades, contextos socioculturais e, deste modo, também não podemos negligenciar que há múltiplas infâncias, que dentro dessa multiplicidade há distinções principalmente no que se refere a classe social à qual a criança pertence, pois é certo que a infância da criança pobre e seu processo de

61 Apesar desse processo de reflexão não ser ancorado na filosofia, expressa uma possibilidade de observação e escuta das crianças indicando uma prática filosófica de educação que evidencia elementos a serem considerados também ao se ensinar filosofia no ensino fundamental.

ensino se dá de modo completamente distinto daqueles que possuem melhores condições econômicas, os considerados “herdeiros” (DEL PRIORE, 2000; BENJAMIN, 2009, p. 122).

Ao analisar a relação da infância com a escola, o modo como a psicologização do ensino reservou à criança o espaço de *ser em devir*, que vai à escola para aprender e/ou “aprender a aprender”, a depender do paradigma educacional vigente (BENJAMIN, 2009; SARMENTO, 2013); sobre a forma como a escola foi determinando o papel do ensino, ora enciclopédico, ora lúdico e espontaneísta, sempre oscilando entre extremos, leva a alguns questionamentos: tais mudanças partem da escuta das crianças? Da compreensão do que seja este tempo da infância e das suas especificidades e características? Será que quando analisamos o processo de ensino de filosofia no ensino fundamental essa polarização não tende a se repetir?

Walter Benjamin (2009) com suas horas dedicadas às crianças, suas memórias berlinenses, suas análises com relação aos livros e brinquedos “ditos infantis”⁶² nos provoca a repensar a infância e o ensino para esta fase da vida e, nesse artigo, propõem-se uma reflexão sobre o ensino de filosofia para crianças a partir de suas considerações e provocações, rompendo com uma compreensão de ensino ancorada na transmissão árida de informações que colocam a palavra no limbo do empobrecimento da experiência humana⁶³, conduzindo-a não mais pelo seu “valor de troca”, como mercadoria, mas pensando em meios de recuperar na escola a dimensão expressiva da linguagem (BENJAMIN, 2012a; 2013).

Neste sentido, um elemento fundamental indicado por Benjamin (2019) é a necessidade de direcionar a atenção para as crianças e seu modo de partilhar e se relacionar com o mundo, reconhecendo sua aptidão e disponibilidade para conhecê-lo, de modo que cabe aos adultos garantir às crianças a realização da sua infância.

Os escritos da sociologia da educação e benjaminianos alertam para a necessidade latente de deixar de lado a compreensão da criança como *ser-em-devir*, única e exclusivamente, pois este olhar “impede que se observem as crianças naquilo que são, no presente, a partir de seu contexto e sua forma específica de ser” (SARMENTO, 2013, p. 18), apenas assim pode-se romper com práticas que visam imputar a elas a apreensão e reprodução, de modo impositivo, do pensar, agir e viver do adulto, obrigando-as a adequarem-se à sociedade e às suas expectativas.

62 São diversos os textos nos quais Walter Benjamin trata acerca da criança, da infância e dos brinquedos, livros e cartilhas produzidas para esta fase da vida, em sua maioria reunidos na coletânea *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2009).

63 *Experiência e pobreza* (2012a) é o texto de Walter Benjamin que evidencia sua compreensão sobre o modo como linguagem e o empobrecimento das experiências humanas tem correlação direta na modernidade. A partir da sua reflexão acerca da pobreza de experiências na modernidade, devido a impossibilidade de manutenção da arte de narrar, Benjamin suscita a preocupação de resgatar a dimensão expressiva da linguagem em oposição radical à concepção da linguagem como mero instrumento ou “veículo” para transmitir informações e conhecimentos.

Assim, tendo como objetivo principal, pensar a relação possível entre a infância e a filosofia, partindo teoricamente de Walter Benjamin (2009) e seus escritos sobre as crianças e a educação, de modo a garantir a elas a realização da sua infância, ancora-se na discussão na compreensão de Agnes Heller (1983) da filosofia como modo de vida, reconhecendo que os sujeitos chegam à filosofia por meio dos seus carecimentos, pois buscam respostas sobre o modo como devem agir, viver e pensar e que, através do contato com as diversas filosofias, por meio da recepção filosófica, escolhem aquela que lhes dará subsídios para estabelecer seu modo de vida.

Filosofia como modo de vida

Nas discussões acerca do ensino de filosofia há muito se pensa sobre, em que medida, se deve ensinar filosofia ou a filosofar, essa discussão remonta distintas teorias, propostas e práticas, e, em suma, carrega em si um elemento caro quando se trata da infância: qual sua possibilidade de apreensão e compreensão dos conceitos e definições filosóficas?

Aqui se evidencia uma problemática que precisa ser revista em sua gênese, pois parte do pressuposto que devido a não “prontidão” cognitiva das crianças para apreensão de definições e conceitos e a dificuldade de abstração nesta fase da vida, qualquer prática de ensino de filosofia e possibilidade de filosofar são inviáveis (MATTHEWS, 1994). Essas considerações não são falsas, reconhecem a condição cognitiva da infância e seu processo de desenvolvimento, entretanto, servir-se disso para seccionar e considerar que a infância não pode ter contato com a filosofia e nem filosofar é incorrer em dois erros gravíssimos: negligenciar o que é filosofia e o objetivo que se tem com seu ensino; assim como, ignorar que o questionar e o espanto são próprios desta faixa etária e caracterizam a filosofia.

A compreensão de filosofia como modo de vida, uma *filosofia radical* (HELLER, 1983) é o pano de fundo desta reflexão e evidencia não apenas a possibilidade, mas a necessidade de se possibilitar o acesso a filosofia desde a infância. Assim, a educação filosófica que embasa esta reflexão não parte da racionalidade técnica e dos aspectos formais da filosofia acadêmica, com foco na transmissão linear da produção filosófica e na apreensão técnica de conceitos, o que subtende uma recepção parcial da filosofia e torna o ensino de filosofia uma tarefa árdua e impossível com crianças. Mas, aqui defende-se que o ensino de filosofia deve se basear no reconhecimento da razão como possibilidade de reflexão crítica e transformação da realidade que, partindo do questionamento, da exposição dos carecimentos do cotidiano, chega à filosofia e reconhece suas distintas vertentes como possibilidade de fazer refletir sobre um modo de vida.

Por meio da recepção filosófica que se atinge a reflexão sobre como se deve pensar, como se deve agir e como se deve viver (Idem,

p. 26), ou seja, a filosofia torna-se um modo de vida para os sujeitos estando interligada ao seu cotidiano. Neste sentido a infância é o terreno fértil para a filosofia, pois nesta fase da existência os sujeitos dão seus primeiros passos na vida, através da convivência na família, na comunidade e com seus pares, forjando, nesse processo, sua condição questionadora, permeada pelo “espanto” e os “porquês” (MATTHEWS, 1994). Negligenciar estes aspectos gera a manutenção da negação da possibilidade de ensinar filosofia para as crianças e filosofar com elas.

Gareth Matthews (1994) em sua obra *A filosofia da infância* apresenta elementos importantes para se pensar a verve filosófica das crianças, mas evidencia que o processo de questionar é uma variante inversamente proporcional ao crescimento das crianças: as divagações filosóficas em crianças com três anos de idade até por volta dos sete anos são muito mais frequentes e presentes, já nas crianças maiores, com oito, nove anos de idade, essas passam a diminuir, indicando que isso pode ter relação com a escola e seu modo de encarar o ensino (Idem, p. 17).

Esses indicativos alertam para a necessidade de se rever a concepção de ensino e de educação, e, em especial, do que seja ensinar filosofia e filosofar, para que se rompa com esta condição de impossibilidade, reconhecendo as crianças como sujeitos do processo, garantindo o acesso ao conhecimento, mas compreendendo que o foco não deve, nem precisa ser, centrado no domínio de um determinado conteúdo, teoria, filosofia, mas deve estar atento às características da percepção infantil (BENJAMIN, 2009, p. 112).

Pensar a educação filosófica a partir da *filosofia radical* significa pensá-la como satisfação dos carecimentos por meio da recepção da filosofia, que só pode ocorrer quando se reconhece os carecimentos dos sujeitos e, partindo destes, proporciona-se a incursão pela produção filosófica, historicamente localizada, evidenciando quais foram os carecimentos e questionamentos dos filósofos e seu contexto histórico, a fim de proporcionar aos sujeitos o espaço para, na relação com estes, pensar seus carecimentos e delinear um modo de viver (HELLER, 1983).

Esse entendimento da chegada à filosofia por meio da recepção, buscando respostas, expressa o potencial que a prática educativa pode atingir, pois, apesar de a filosofia ser composta por três momentos inseparáveis: o “como deve pensar”, “como deve agir” e “como deve viver”, no processo de sua recepção estes três momentos podem descolar-se, cabendo assim ao filósofo/professor receber aquele que a ela se achar em busca de uma resposta e contato parcial com a filosofia, a fim de alçar, processualmente, sua recepção parcial à recepção completa da filosofia, ou seja, a uma recepção filosófica (HELLER, 1983).

Segundo a filósofa, a recepção parcial não visa tornar a filosofia um modo de vida para o ser (a objetivação filosófica), ela é “meio para produzir outro efeito: desde a solução de problemas existenciais pessoais, até a exposição de teorias em outras esferas” (Ibidem, p. 35). Corresponde a apenas um dos momentos: ou “como se deve pensar” ou “como se deve agir” ou “como se deve viver”, ainda que estes questionamentos

não ocorram isoladamente uns dos outros. Já na recepção completa, que é quando se busca resposta para estas três questões em conjunto, o receptor pode ser caracterizado como estético, entendedor ou filosófico, que é o objetivo da *filosofia radical*.

O receptor estético é aquele que se apropria da forma da obra filosófica, não do sistema como um todo, mas da sua concepção de mundo, transformando-a em conceitos lógicos. Sua recepção é sempre catártica, pois é vista como algo belo, suas ideias não estimulam outras ideias, mas sim sentimentos.

Já o receptor entendedor é aquele que possui um largo domínio da cultura filosófica, ao contrário do que caracteriza o filósofo especialista, “compreende e interpreta os sistemas filosóficos como algo inteiro, neles admirando, antes de mais nada, a obra humana”, ele “formula um ‘juízo de gosto’ filosófico; tem uma agudíssima sensibilidade para as diferenças entre as várias elaborações” (Ibidem).

A recepção filosófica, considerada a recepção completa, que abarca todos os carecimentos, tem a ver com a apropriação do *modus operandi* filosófico, que se dá a partir da escolha de apenas uma filosofia que será sua utopia racional, o que implica uma relação prática com a filosofia (ativa), pois o receptor passa a vivenciá-la, desenvolvendo atitudes filosóficas, objetivo este a ser atingido com a educação filosófica escolar, processualmente.

Deste modo, quanto mais cedo iniciar o contato com a filosofia, tão logo o sujeito apropriar-se-á tanto do conhecimento quanto da atitude filosófica, partindo de seus carecimentos e, conseqüentemente, trilhará o caminho em direção à escolha de sua filosofia, que expressará seu modo de viver, agir e pensar, sendo esta a recepção que o professor(a) deve ambicionar que o aluno atinja.

Importante ressaltar a diferença existente entre a recepção filosófica proposta por Heller (1983) e as abordagens dos filósofos que ela chama de “especialistas”. Para a filósofa, estes são os que partem do puro interesse na investigação científica, na apropriação conceitual, enquanto a recepção filosófica tem como princípio o carecimento das objetivações filosóficas que incitarão o receptor a refletir sobre o modo “como deve pensar”, “como deve agir”, “como deve viver” (Ibidem, p. 33). A filosofia se torna um “modo de vida”, não sendo apenas um pensar sistemático e rigoroso, mas tem como norte a vida, a práxis.

Para tanto, cabe apontar que é preciso compreender a filosofia não como apreensão das ideias de experts e de suas *filosofias*, nem como apreensão técnica e mecânica do seu ideário. Há que se atentar para além dos conceitos, para a sua historicidade e o pertencimento do filósofo que a produziu num tempo e espaço social, pois a filosofia nunca é extemporânea. Sua função social é pensar e pertencer ao seu tempo.

Problematizar o ensino de filosofia buscando romper a compreensão desta aliada ao desenvolvimento de uma racionalidade instrumental e ao domínio de conceitos e definições é urgente para a educação, principalmente no contexto atual, pois o discurso em prol

de uma concepção de educação centrada no desenvolvimento de habilidades e competências (BNCC, 2018) tem ganhado força, endossando um processo de negligência à condição da infância em relação ao mundo adulto, deixando-as à margem, preparando-as tecnicamente para serem “cidadãs ativas” na sociedade democrática, mas ignorando a possibilidade de um processo educativo que lhes dê voz, que lhes permita criarem, ou seja, deixando de lado o caráter político, estético e filosófico da educação.

Neste sentido, em suma, quando se trata de ensinar, o processo se dá por meio da transmissão enciclopédica de conteúdos, sem problematização, diálogo e reflexão, entendendo o(a) professor(a) como aquele que deve levar as crianças ao desenvolvimento de sua capacidade racional e intelectual.

O afastamento da relação entre a filosofia e a realidade deve-se, em parte, à divisão social do trabalho e ao afastamento entre o receptor de filosofia e o criador (HELLER, 1983), neste processo destitui-se o ser humano da sua capacidade criadora fazendo com que a filosofia deixasse de ser parte orgânica da vida cotidiana tornando todo sujeito apenas receptor, *consumidor*. Como indica Heller (Idem), esse movimento acaba por tornar legítimo apenas o discurso daquele que ou torna-se filósofo profissional ou atinge um status significativo dentro de alguma área profissional. Essa compreensão evidencia a manutenção da criança como *in-fante*⁴, sem voz, que não possui *status social* algum e por isso não pode manifestar-se socialmente.

Entretanto, quando a criança e o adulto experimentam o momento criativo da filosofia por meio de uma experiência com a linguagem, por exemplo, inicia-se “um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade nas relações entre as pessoas”, pois é o processo de conhecer e o modo como se dá que gerará crítica ou conformismo ao dado, que suscitará a necessidade de questionamento ou apreensão. Como colocam Pereira e Jobim e Souza (1998, p. 36), o mundo da criança, em que ela vive e se relaciona com o outro “é um claro-escuro de verdade e engano. Nesse mundo, a verdade não é dada, não está acabada, impressa de forma imutável na consciência humana”, a verdade se “faz constantemente nas relações sociais e por meio delas”, entendendo que a “linguagem é o local da produção de sentidos e o ponto para o qual jogo, criatividade e pensamento crítico convergem”.

Essa compreensão da verdade faz refletir a respeito da relação que há com a história, a cultura, a sociedade e a própria filosofia, de modo a pensar qual seja a função do filósofo que, como indica Porta (2014, p. 51) é o “guardião da racionalidade”; entretanto essa “racionalidade” não pode ser entendida como sinônimo de discurso ou pensamento lógico, mas como esclarecimento, intersubjetividade e reflexividade. Por isso, o filósofo, ao renunciar a esta tarefa, deixa de lado a função social da filosofia e, conseqüentemente, ela perde a sua “legitimação como momento necessário e irreduzível da cultura” (Ibidem), como relação constante com a realidade e a vida.

Sendo a racionalidade sempre uma “tomada de consciência, a filosofia é essencialmente libertadora”, por isso se a filosofia não permeia a cultura de um povo ou não está presente no processo de ensino, isso denota uma imensa incoerência, pois ela “cumpre uma função imprescindível no conjunto da cultura” (Ibidem).

Em vista disso, pensar a presença da filosofia desde a infância não tem como intuito dotar as crianças de racionalidade técnica, de verdades absolutas, mas sim possibilitar a elas o diálogo e a reflexão conjunta com seus pares, assim como o contato com o conhecimento historicamente produzido na filosofia⁶⁴, sempre partindo dos carecimentos próprios da infância, de modo que o processo de ensino cumpra com sua função: a humanização, proporcionando à criança a possibilidade de romper com a condição de *in-fante*.

É com este intuito que se rompe com a ideia de uma “filosofia para crianças” e se defende uma educação filosófica para as crianças que, ancorada na racionalidade enquanto possibilidade de reflexão, crítica e transformação da realidade, parte dos questionamentos da infância e lhes possibilita, processualmente, a chegada a um modo de viver, pensar e agir filosóficos (HELLER, 1983, p. 26).

O ensino de filosofia na infância: elementos a serem considerados

Compreender a filosofia como práxis, como aquela que possibilita ao ser a escolha de um modo de vida, a partir dos seus carecimentos, implica ouvir o outro e, ao pensá-la no ensino fundamental, evidencia a necessidade de ouvir as crianças, dar espaço para seus “porquês”, suas inquietações, observar de modo atento sua relação com seus pares e seu meio, o que provoca uma revisão do papel do professor que, como observador atento, media o processo formativo (BENJAMIN, 2009, p. 103).

Benjamin (Idem, p. 119) indica esse papel do professor por reconhecer que este olhar atento sobre as crianças significa uma abertura para sua força revolucionária, compreendendo que não é a “propaganda de ideias que atua de maneira verdadeiramente revolucionária” sobre as crianças, pois apenas às instigam a pensar, mas não se tornam ações na vida dos sujeitos; por isso, apenas uma educação que permita o surgimento e resolução de tensões pode garantir uma educação efetiva para a práxis. Isso é possível através de práticas que permitam a relação entre as crianças.

Ao colocar o professor no papel daquele que está atento aos gestos, falas e carecimentos das crianças, pressupõe-se que este apresente

64. Aqui ressalta-se a necessidade de visitar os estudos acerca de filosofias outras, que não as europeias, a fim de valorizar a produção dos povos ameríndios e pensar na elaboração de um currículo próprio para esta fase, promovendo a descolonização do currículo de modo a proporcionar ao estudante uma relação com aquilo que aprende no espaço escolar, com a história, a memória, os conhecimentos e a cultura.

à elas as diferentes filosofias, suas produções e reflexões referentes a um dado carecimento, de modo a possibilitar às crianças também o acesso ao arcabouço de conhecimentos filosóficos (HELLER, 1983), tornando-se assim o mediador.

Importante ressaltar que este processo não tem como função *em-formar* a criança, depositar nela conhecimentos à revelia; o olhar do professor deve ser atento, mediar observando os gestos infantis e conduzir a prática de modo sutil, pois a proposta é de uma educação sob um “contexto”, em que o questionamento e a reflexão imperem, uma relação conhecimento-práxis e não uma imposição filosófica, de um modo de agir, pensar e viver.

Walter Benjamin (2009) nos alerta em seus escritos sobre a infância, o ensino, a literatura e os brinquedos produzidos para as crianças, sobre a necessidade desta sensibilidade acerca da infância. Suas críticas e análises suscitam reflexões e provocações importantes de serem consideradas no que diz respeito ao ensino de filosofia no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais, quando a relação que se estabelece com o mundo é de curiosidade, espanto e descobertas.

Soberania da criança que brinca

Esse olhar do professor sobre os sujeitos dos processos formativos possibilita abertura à criança e, nesse sentido, coaduna-se outro elemento a ser considerado quando pensamos a prática de ensino de filosofia para crianças que é a busca pela preservação da “soberania da criança que brinca”, evitando que ela perca força “junto ao objeto de aprendizagem” (BENJAMIN, 2009, p.153).

Benjamin (Idem) evidencia essa possibilidade ao analisar as cartilhas elaboradas por Tom Seidmann-Freud⁶⁵, indicando que nesse material rompe-se com uma prática que impõe as primeiras letras e algarismos às crianças, mas se permite que o processo ocorra na relação dela com o material e com a descoberta, evidenciando a necessidade de se evitar a imposição do conhecimento filosófico.

O processo de aprendizagem para as crianças é uma grande “aventura” e não cabe ao adulto barra-lo, mas sim fomentá-lo atentando-se para a percepção infantil, principalmente no que diz respeito a filosofia, rompendo com uma pedagogia calcada no pragmatismo, na instrumentalização das crianças, ancorada no desenvolvimento do racionalismo e no domínio -“decoreba”- de fatos históricos e conceitos. Importante reconhecer que esse modo de ensinar parte da psicologia e da ética, bases da pedagogia burguesa, com intuito de buscar uma “natureza do educando” e focar na formação do cidadão, estabelecendo como meta dos processos formativos a adaptação e adequação do estudante aos interesses da sociedade (BENJAMIN, 2009, p. 121). Essa

65 Essa análise pode ser lida em seu texto *Princípios Verdejantes: novos elementos a respeito de cartilhas lúdicas* (BENJAMIN, 2009, p. 153).

constatação evidencia marcas que perduram na educação: a compreensão da universalidade dos conceitos e do transcorrer linear da história.

No âmbito do conhecimento, a universalidade do conceito está posta “como medida para avaliar e submeter as singularidades do real e a pluralidade empírica” (SCHLESENER, 2010, p. 388); já a compreensão linear da história tem a ver com a postura de ignorar a barbárie que dá ao homem moderno seus “documentos de cultura”, diretamente relacionada com a narrativa histórica forjada pelos opressores que omite essa barbárie negativa (BENJAMIN, 2012a).

Essas marcas são características da modernidade e tencionam a prática educacional oscilando entre extremos ora calcados na tradição de conhecimento, ora numa prática espontaneísta e instrumental. Esses elementos também aparecem quando paramos para analisar o ensino de filosofia sendo que ora se enfatizam práticas centradas na transmissão linear do conhecimento historicamente produzido, universalizando conceitos e “verdades”, ora se realizam práticas relativistas e levianas no que diz respeito ao ensino filosófico, ancorando-a no “filosofar”, amparado pela lógica formal e descolado da história da filosofia, das reflexões e conhecimentos produzidos.

Não se pode negligenciar o fato de que as crianças, por sua condição de *principiantes* na vida social, têm na escola e no convívio com seus pares e professores a possibilidade de realocar a experiência através de novas vivências que permitam uma outra relação com o social, a cultura, a história, mas isso será possível apenas se a elas for disponibilizado espaço para troca de conhecimentos e saberes entre si e com o professor, o que poderá ocasionar uma outra relação com a história, principalmente se for dado a elas conhecer a versão da história dos vencidos (BENJAMIN, 2012a, p. 241-252).

Para tanto, primeiramente faz-se necessário reconhecer que essa relação com seus pares torna evidente seus carecimentos e se dá, principalmente, por meio do brincar e dos jogos, que engendram tensões e lhes possibilitam a resolução, por isso Benjamin (2009, p. 152) irá indicar a educação através de jogos teatrais e improvisação como uma forma contundente de se educar as crianças em um “contexto” formativo e não sob um ideário, o que nos leva a refletir sobre esse recurso como potencializador de uma educação filosófica⁶⁶.

Educação filosófica: a criança que brinca e a história

A relação entre a infância e a história também não deve se perder, principalmente no que diz respeito à história da filosofia, para essa reflexão recorreremos às teses *Sobre o conceito de história* de Benjamin (2012a, p.241), nelas o filósofo nos apresenta a necessidade de ruptura com a compreensão de um *continuum* da história, ou seja, desvinculá-la

66 Essa relação é discutida na dissertação intitulada *Educação filosófica e infância: o jogo teatral como possibilitador dessa relação a partir dos carecimentos das crianças* (ZANINI, 2019).

da ideia de progresso, pois apenas assim uma educação materialista pode ocorrer, mantendo em seu âmago a história cultural, a fim de proporcionar acesso à práxis (BUCK-MORSS, 2002, p. 344).

Essa proposta vai na contramão da transmissão cultural que se caracteriza como um “cortejo triunfal” no qual os vencedores e dominadores “espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão” (BENJAMIN, 2012a, p. 244). Na verdade, Benjamin exorta os materialistas históricos a escovar a história a contrapelo, tarefa importante também para se pensar uma pedagogia revolucionária de modo que rompa-se com o saber estéril que não promove o acesso a práxis no processo de formação (BENJAMIN, 2016, p. 123).

Segundo Buck-Morss (2002, p. 531) Benjamin se convenceu, em 1927, numa viagem para Moscou, que

o problema de uma educação cultural era igualmente agudo em uma sociedade pós-revolucionária, em que o intento do partido comunista de ensinar “os clássicos” da literatura europeia popularizou os valores burgueses “precisamente no sentido distorcido e monótono que, em última instância, se deve ao imperialismo”. (Ibidem).

A preocupação de Benjamin com o que se lê e se ensina aparece em trechos de sua obra *Passagens* (2018), assim como em suas teses de história. O autor aponta que também obras da cultura podem naturalizar e endossar os valores que estão vinculados a uma concepção de progresso histórico que nega a opressão e a possibilidade de rompimento com a barbárie (no seu sentido negativo, vinculada à pobreza de experiências e o declínio da narração).

Deste modo, alerta também para o fato de que isso não quer dizer que apenas autores simpatizantes e/ou da classe operária devem ser lidos, pois, por vezes, há “mais significância, de um ponto de vista revolucionário, para ensinar seus leitores sobre o presente” em obras que não se configuram próximas ou pertencentes a ela, do que em muitas daquelas que haviam “glorificado o operário” (BUCK-MORSS, 2002, p. 345).

É este alerta que leva a pensar qual seja a educação filosófica necessária para proporcionar uma experiência política que infunda “na classe revolucionária a força para ‘sacudir’ os tesouros da cultura que ‘se amontoam nas costas da humanidade’ e assim poder tocá-los com as mãos”, pois um modo conservador de transmitir historicamente a cultura gera um “efeito reacionário” e não revolucionário (BUCK-MORSS, 2002, p. 344) e, do mesmo modo, pode ocorrer com o ensino de filosofia. Faz-se necessário deixar de lado uma compreensão de cultura como “algo coisificado” na qual “sua história não seria nada além do resíduo da *memorabilia* que foi desenterrada sem nunca ter entrado na consciência humana através de qualquer experiência autêntica, ou seja, política” (Idem).

Neste sentido, é importante frisar que essas indicações não tratam nem do passado jogando luz sobre o presente nem deste iluminando o passado, mas tem a ver com uma relação de constelação, em que uma imagem dialética do passado se une ao presente (Ibidem, p. 346), de modo que essa relação não se dê apenas no âmbito textual, técnico, mas vivifique-se na compreensão concreta do ser, pois, como coloca Benjamin,

Só alimenta vitalmente a vontade a imagem representada. Com a mera palavra, em contrapartida, ela pode no máximo inflamar-se, para em seguida continuar a arder chamuscada. Não há vontade sã sem a exata representação imagética. Não há representação sem inervação. (BENJAMIN, 2012b, p. 41).

A experiência autêntica é a experiência política, através da qual se entra em contato com a história cultural, não nos moldes e a partir do conhecimento dos vencedores, mas pensando no saber que possibilite o acesso à práxis a fim de romper com o opressor e levar o oprimido a reconhecer sua situação.

Considerações [nada] finais

As provocações benjaminianas são a base para se pensar sobre o modo como pode-se alcançar uma prática de ensino de filosofia para as crianças que não ignore nem a produção filosófica nem o filosofar. Matthews (2001, p. 31) ao pensar a filosofia da infância e a relação da criança com a filosofia indica que é necessário que o professor busque em si mesmo a “criança que faz perguntas”, como a que há nos alunos, pois “se não for assim, a filosofia que fazemos em conjunto perde a sua urgência e a sua razão de ser”.

Ao partirmos de uma concepção de *filosofia* como *radical*, diretamente vinculada a práxis, que possibilita a criança exposição dos seus carecimentos e reflexão acerca deste, abre-se espaço para uma renovação do ensino da filosofia, não apenas na infância, mas com elas em especial. Deixar de lado o caráter técnico e instrumental do ensino rompe com muitas limitações impostas ao ensino de filosofia.

Esse reconhecimento do potencial revolucionário da infância e da necessidade de contato com as filosofias produzidas, possibilitando às crianças não só o acesso a estas como também a compreensão histórica de sua produção é fundamental para alçar o mero ensino de filosofia à uma educação filosófica, que reconhece as crianças também como sujeitos do processo e pertencentes a um contexto histórico e social.

Walter Benjamin (2009, p. 111-120), ao escrever o *Programa de um teatro infantil proletário* para Asja Lascis⁶⁷, no intuito de teorizar a prática

67 Asja Lascis fazia parte de um grupo de artistas que se preocuparam, na década de 1920, com o aperfeiçoamento do processo educativo de modo a aprofundá-lo e facilitá-lo. Lascis estava na Rússia que após a guerra mundial, a Revolução e a crise econômica de 1921-1922, gerou um contingente de sete milhões de jovens e crianças abandonadas, os chamados *besprisyemye*, seu

dela, expõe uma compreensão do teatro como aquele que possibilita a educação de maneira dialética às crianças e permite a formação da consciência crítica aliada à ação, por se dar sob um “contexto” e não sob um ideário, renunciando assim à práticas imparciais que impõe a elas a “decoreba” e a reprodução de ideias prontas (BENJAMIN, 2009, p. 103; BUCK-MORSS, 2002). Essa renúncia, atrelada à observação atenta do professor aos gestos infantis, que se configuram como sinais revolucionários, e ao contato com a história, tornam possível o reconhecimento da “soberania da criança que brinca”, pois brincar é algo muito sério para a criança (BENJAMIN, 2012a, p. 215).

Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer que nos *porquês* das crianças também está o brincar, está expressa sua relação com o mundo e com o novo, de modo a perceber que esse processo formativo precisa banir a imposição do conhecimento como “ídolos” às crianças, mas manter a leveza da relação dela com o questionar, o problematizar.

É por isso que Benjamin (2009, p.153) em sua análise das cartilhas escolares friza e elogia a importância dos “espaços em branco”: através da observação o professor conduz as práticas, mas sempre deixando espaço para a criança, na relação com seus pares, resolver as tensões e “preencher” as lacunas que lhe aparecem, o que é fundamental na educação filosófica, respeitando o espaço do filosofar da criança.

A educação na modernidade traz marcas contundentes devido a concepção linear da história e da compreensão da universalidade dos conceitos, principalmente no que diz respeito ao fato de ignorar a possibilidade de um meio termo que reconhecesse a natureza instituinte da infância e seus carecimentos e não negasse a elas o jogo e o brincar na sua formação que, para Benjamin (2009), promoveriam a reorganização e identificação do mundo, pois a percepção infantil, nesse processo de descoberta, possui um caráter revolucionário se considerada na educação das massas.

A cognição da criança traz essa marca revolucionária porque é tátil, o que sinaliza sua ligação com a ação. Esse fato se evidencia quando compreendemos que na infância se conhece os objetos ao fazê-los e usá-los de modo criativo, não aceitando apenas o sentido já dado a eles. Essa é a relação que se instala também entre a infância, a história e a possibilidade revolucionária deste encontro,

A teoria de Benjamin reconhecia que a relação entre consciência e sociedade a um nível histórico estava entremeada de outra dimensão, o nível de desenvolvimento da infância, em que a relação entre a consciência e a realidade tem sua própria história. *Nas crianças, a capacidade para transformação revolucionária estava presente desde o início.* Daí todas as crianças serem “representativas do paraíso”. Despojadas de suas pretensões

intuito era empreender uma educação estética para essas crianças que não haviam passado nem por um processo de escolarização, tampouco haviam tido vida familiar, ou seja, sua educação por instituições tradicionais era impossível (KOUDELA, 1991, p. 27).

metafísicas, a história era patrimônio das crianças, e como tal, era sempre um retorno aos inícios. Aqui representam-se as revoluções não como uma culminação da história do mundo, mas como um novo começo. (BUCK-MORSS, 2002, p. 316, grifos nossos).

Esse novo começo tem a ver com a relação que a criança estabelece com o mundo, evidenciando a chegada do “instante ‘um’” ou da “fase infantil”, não num sentido pejorativo, mas compreendendo o eterno principiar do ser humano, mesmo que adulto. Benjamin (2012b, p. 159) exemplifica a repetição desse “instante” ao relatar sua experiência no inverno de Moscou, quando as ruas ficam congeladas e, assim, logo ao chegar, “se inicia a fase infantil. Deve-se aprender novamente a andar sobre o espesso regelo dessas ruas”.

Essa compreensão do “instante um” é cara quando pensamos a relação da infância com o mundo, com a humanidade, com a história e, aqui especificamente, com a filosofia, suscitando a reflexão em relação ao modo como a educação filosófica deve se dar, principalmente ao se entender a filosofia como modo de vida que leva à reflexão sobre como se deve agir, pensar e viver, a partir da recepção filosófica (HELLER, 1983), que não pode ignorar também as produções dos “vencidos” (LÖWY, 2005, p. 110), as filosofias outras, assim como sua história cultural e a restauração do caráter revolucionário da educação, garantindo-se às crianças a realização de sua infância.

Ignorar esta relação da infância com a história e seu potencial revolucionário apenas endossa uma prática que perpassa as infâncias e culmina com a derrota da possibilidade do adulto tornar-se revolucionário. Isso é fruto de um processo educativo e de socialização que suprime a ação da criança, colocando-a desde cedo a “papaguear de volta a resposta ‘correta’, olhar sem tocar, resolver problemas ‘na cabeça’, sentar passivamente, aprendendo a fazer sem pistas óticas” (BUCK-MORSS, 2002, p. 36).

O processo educacional dado desta forma é o que leva à diferença e até mesmo à perda da capacidade mimética no adulto, pois este, após passar pela escola, reconhece a si mesmo e ao mundo através da racionalização, do controle e do ordenamento. No entanto a criança, inicialmente, o faz por meio da sensibilidade, do mundo da fantasia. Torna-se evidente que são os “ritmos e disposições temporais adquiridos mimeticamente que instituem o ponto de partida para uma relação autônoma com o tempo”,

A aprendizagem escolar assimila o sentido e o movimento temporal linear exigido pelo fazer: a “consolidação da economia temporal nos corpos das crianças e dos jovens estabelece uma ordem temporal generalizável e despreendida de conteúdos” adaptando a criança a ordem temporal que fundamenta o conjunto de relações sociais modernas. (SCHLESENER, 2011, p. 132).

Essa “ordem temporal generalizável e desprendida de conteúdos” reforça a dimensão problemática das práticas filosóficas que apregoam o tempo linear como a verdade e a ideia de progresso constante do conhecimento filosófico, entretanto suas práticas são sempre vazias de conteúdo, desprendidas da história cultural e filosófica (PORTA, 2014; HELLER, 1983) e daquilo que o professor pode transmitir em sala de aula: a relação da humanidade com o conhecimento filosófico e sua assimilação e reelaboração constantes, entendendo que se chega à filosofia pelos carecimentos.

Ressalta-se que há inúmeros aspectos a serem aprofundados a partir das provocações aqui trazidas, principalmente no que diz respeito ao modo como levar a filosofia às crianças possibilitando tanto a recepção filosófica quanto o filosofar, garantindo às crianças a realização da sua infância.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a. (Obras Escolhidas, v. 1).

_____. **A hora das crianças**: Narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Tradução de: MEDEIROS, Aldo. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

_____. **O Anjo da História**. Tradução de: BARRENTO, João. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do Olhar**: Walter Benjamin e o projeto das passagens. Tradução de Ana Luiza de Andrade; revisão técnica de David Lopes da Silva. Belo Horizonte: UFMG; Chapecó: Editora Universitária Argos, 2002.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete Aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro, Imago, 2005.

HELLER, Agnes. **A filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. Uma leitura das teses “sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

MATTHEWS, Gareth B. **A Filosofia e a Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A filosofia da infância**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

NARANJO, Javier. **A Casa das Estrelas: O Universo Contado Pelas Crianças**. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Loyola, 2014.

SARMENTO, Manoel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46.

SCHLESENER, Anita. **Percepção e conhecimento na aprendizagem infantil a partir de escritos de Benjamin**. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 24, n. 48, p. 387-408, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/2033>>. Acesso em: 1 set. 2019.

_____. **Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin**. Paidéia. Curitiba, v. 21, n. 48, 129-135, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n48/a15v21n48.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2019.

ZANINI, Raquel Aline. **Educação filosófica e infância: o jogo teatral como possibilitador dessa relação a partir dos carecimentos das crianças**. 2019. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

Recebido: agosto/2019

Aprovado: novembro/2019