

# Entrevista

## A quem não interessa crianças com senso crítico?

Por Roberta Liana Damasceno Costa

Na história política e educacional do Brasil o ensino de Filosofia teve sua obrigatoriedade garantida em 2008 através do Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE). A reforma do ensino médio, em 2016, retirou a obrigatoriedade da disciplina em todos os anos escolares, causando manifestações que resultaram na organização da sociedade civil juntamente com os profissionais do ensino de filosofia a reivindicação do retorno da sua obrigatoriedade. Com a nova lei do ensino médio, a Lei nº 14.945/2024, a partir de 2025, Sociologia e Filosofia voltariam a ser obrigatórias, apesar de variarem expressivamente entre os estados. É notório que a permanência do ensino de filosofia nas escolas se configurou uma luta constante para professores/as de filosofia, e a exigência para que essa disciplina seja um direito formativo de crianças e adolescentes brasileiros/as tem movimentado debates que justificam seu ensino já nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A educação para o pensar tanto reivindicada pelos/as professores/as, pesquisadores/as do ensino de filosofia para crianças vem na esteira defendida pelos defensores/as do ensino de filosofia cujo entendimento afirma ser; a atividade filosófica nas escolas o exercício que estimulará crianças e adolescentes a pensar de forma autônoma, encontrando o protagonismo que procuram, mas nem sempre encontram a oportunidade de desenvolvê-lo em outros espaços fora do cotidiano escolar. Diante das indagações que afrontam o ensino de filosofia para crianças é preciso confrontar a questão que sempre é colocada como busca de uma resposta para justificar o ensino de filosofia. Para quem o defende é também necessário apontar os interesses de quem recusa o ensino de filosofia, portanto nos cabe tentar demonstrar: A quem não interessa crianças ou adolescentes com senso crítico?

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1986), graduação em Teologia pelo Instituto Teológico São Paulo (1990), mestrado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), doutorado pela Universidade de São Paulo (Faculdade de Educação, na linha de Filosofia da Educação / 2008), Pós-doutorado pela Universidade Federal do ABC e especialização em Fundamentos de uma Educação para o Pensar pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor Associado da Universidade Estadual de Londrina. Atua como docente no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL (PPEDUEL) Mestrado e Doutorado. Professor avaliador da Educação Superior do MEC. Atua com pesquisa, ensino e extensão principalmente com as seguintes áreas: Filosofia da Educação, Ensino de Filosofia na Educação Básica, Filosofia para Crianças, Educação para o Pensar. Desenvolve formação teórico-metodológica e materiais didáticos em educação filosófica. Temas de pesquisa: ensino de filosofia, experiência, diálogo, pensamento, democracia, escrita biográfica filosófica.



**Prof. Dr. Darcisio Natal Muraro**  
murarodnm@gmail.com

**DoCentes:** Como foi que sua ligação com a Filosofia começou? Houve algum momento ou evento marcante que despertou seu interesse por essa área? E de que forma sua trajetória o conduziu aos temas que você pesquisa hoje, especialmente relacionados à educação de/com crianças e ao papel da filosofia na escola e fora dela?

**Prof. Darcísio Natal Muraro:** As questões propostas para começar essa entrevista são um convite para um olhar autobiográfico para extrair aspectos filosóficos das experiências mais significativas da história de vida. Para iniciar esse relato histórico das origens da filosofia na minha trajetória de vida, cabe, em primeiro lugar, situar a reflexão no contexto mais amplo da comunidade em que nasci. Vou contar brevemente a história das famílias de meus pais e avós que são parte de grupo de imigrantes da região de Vêneto, Itália, que foram obrigados a deixar seu país devido à carência de meios de sobrevivência ocasionado pelo início da era industrial do sistema capitalista. O aumento da pobreza nesta região da Itália ocorreu de forma mais intensa no final do século XIX, forçando as famílias a buscarem outro destino. Assim, seguindo as promessas de melhorar de vida no novo mundo, um grupo de 15 famílias decidiu cruzar o oceano, tendo como destino o litoral do Paraná. Buscaram um ambiente mais propício para fixar moradia e se fixaram na região de Curitiba / PR, criando um bairro que passou a se chamar Santa Felicidade. Para saber mais dessa história indico a leitura do comemorativa do centenário de Santa Felicidade

intitulado *O bairro que chegou num navio*.

A minha família ocupou a região periférica deste bairro, concentrando-se basicamente nas atividades agrícolas e criação de animais voltadas para atender às próprias necessidades e às demandas da cidade de Curitiba. Estas famílias pioneiras formaram uma comunidade unida pelas tradições da Igreja Católica. Meus pais tinham o hábito de ir à missa aos domingos pela manhã e a igreja era o ponto de encontro da comunidade e ocasião para compartilhar os acontecimentos da semana. Foi nesse contexto da comunidade religiosa que aconteceram as milhas primeiras experiências sociais.

A atividade agrícola dessa época era familiar e manual uma vez que o acesso às máquinas estava muito fora das condições. A agricultura familiar exige que todos os membros cooperem, especialmente em períodos de plantio, manejo e colheita. Assim, minha experiência está marcada pelo paradoxo do trabalho penoso nessas atividades e, em contrapartida, o maravilhamento com o processo de cultivo com o preparo da terra, a semeadura e o crescimento das plantas, o florescimento e desenvolvimento de frutos e a colheita e o cuidado dos animais domésticos. Frequentemente a família passava por severas dificuldades ocasionadas pelas intempéries como seca, chuva em excesso, chuva de pedra ou doenças que levavam a longos períodos de crise que eram superados pelo auxílio mútuo das próprias famílias da

comunidade.

Aos sete anos iniciei a vida escolar numa escola pública. Sempre tive professoras muito amáveis que me abriram as portas para o mundo da leitura e da escrita. Salve a Dona Eulália, a Dona Creuza e tantas outras professoras! O acesso aos livros era precário o que limitava bastante a leitura. Neste sentido, a experiência escolar foi basicamente de cópia do conteúdo, de exercícios intermináveis e provas como bem sintetiza o conceito de educação bancária de Freire, contraposta aos recreios recheados de brincadeiras e alegrias. Essa escola não permitiu a elaboração da história de vida porque estava voltada para o aprendizado de conhecimentos quase sem vinculação com a realidade. A experiência que recorro pelo elogio da professora foi a de coleta e classificação de folhas das plantas para a aula de Biologia. O única memória material que restou desta escola foi uma almofada feita nas aulas de tricô.

A fase de criança foi recheada de experiências de trabalho, de vida social religiosa e escolar, de contatos com a natureza, de aventuras no mundo da roça. Aos treze anos, a convite de um padre reitor do recém-inaugurado seminário da congregação religiosa dos Missionários de São Carlos, responsável pela Paróquia desse bairro, deixei a família e fui ao seminário com a intenção de estudar para ser padre. Assim, em 1976, ingressei no seminário no município de Campo Largo, no bairro Rondinha, onde concluí o Ensino de Primeiro Grau<sup>1</sup> em 1978. A mudança foi radical,

1. Os termos Primeiro (1º) e Segundo (2º) Graus passam a partir da nova LDB - Lei nº 9394, 20/12/96 - a ser denominados de Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, integrando o ensino básico, que inclui, além desses níveis, a Educação Infantil (creche e pré-escola). No presente memorial a manutenção da terminologia 1º e 2º Graus estará referindo-se a esses níveis, quando antes da vigência da nova lei.

agora dispunha de espaço para estudar, uma boa biblioteca e uma escola pública de boa qualidade. Concluí o curso de Segundo Grau oferecido pela mesma Congregação e realizado em Curitiba no ano de 1981. Desse período, guardo memória da leitura e síntese do livro *Os sertões*, de Euclides da Cunha, proposto pelo professor de literatura, experiência de leitura que me permitiu conhecer o mundo completamente diferente do povo nordestino e o autoritarismo do Estado.

Em 1982, dando continuidade aos estudos nessa Congregação, fiz o ano de "Noviciado" em seminário localizado em Osasco, SP, cidade marcadamente habitada por operário. Neste período de meditação e prática religiosa na comunidade, desenvolvi atividades pastorais na periferia desta cidade, num bairro de operários chamado Rochdalle. Neste ano, atuei nas atividades da Pastoral das Favelas da Igreja Católica, conjuntamente com agentes de saúde, pedagogos e sociólogos. Acompanhei também as reuniões e atividades da Pastoral Operária muito ativa nesse bairro. Participei das atividades de algumas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e movimentos populares por moradia, trabalho, creche, escola, transporte coletivo e saneamento dessa comunidade. Neste período de redemocratização surgiram muitos movimentos sociais ligados às pastorais da Igreja Católica. Estes grupos adotavam o método "Ver, Julgar, Agir, Rever", articulando fé e vida. Participei de mutirões de construção de moradias neste bairro, atividade desenvolvida pelo movimento de Moradia com assessoria de arquitetos sensibilizados por este problema

popular. Acompanhei também os grupos de catequese desta comunidade.

Retornei a Curitiba no ano de 1983 com grande expectativa para iniciar a graduação de Filosofia na PUCPR, condição exigida na formação sacerdotal antes da teologia. O currículo do curso de graduação de licenciatura Filosofia deste período estava estruturado inteiramente sobre a história da filosofia europeia. Embora gostasse muito das aulas de lógica, foi a filosofia da práxis marxista que mais me impactou trazendo sustentação teórica para as experiências com os movimentos e pastorais sociais.

O contato com o pensamento de Paulo Freire que estava retornando ao Brasil após o exílio durante o período da ditadura, despertou em mim simpatia significativa, a ponto de ser objeto do trabalho de conclusão do curso com o seguinte título: "*Utopia Popular e Perspectiva de Transformação*". A monografia abordou o conceito de Utopia, desenvolvido por K. Mannheim na obra *Ideologia e Utopia*, estabelecendo relações com o pensamento de Freire, especialmente a sua ideia de educação popular, alfabetização e libertação, como possibilidade de construção de um novo porvir para a classe trabalhadora.

No ano de 1986 fui trabalhar como auxiliar do reitor de um seminário menor na cidade de São Miguel do Iguçu, no Sudoeste do estado do Paraná. Neste novo contexto, já como licenciado em filosofia, trabalhei como professor de História para classes do Primeiro Grau, numa escola particular chamada N. Sra. de

Fátima e Filosofia para o Segundo Grau, no Colégio Estadual Prof. Nestor de Castro. Esta experiência contribuiu significativamente para meu enriquecimento pedagógico no exercício da atividade docente regular em escola pública e particular. Foi também um período importante de retomada dos estudos da graduação, especialmente História e Filosofia, com a finalidade de preparar e ministrar aulas.

Retomei a trajetória dos estudos acadêmicos fazendo o curso de Teologia no Instituto Teológico São Paulo, na cidade de São Paulo no período de 1987 a 1990. A orientação teológica desta instituição era claramente voltada para o estudo da Teologia da Libertação, concepção esta que busca fundamentos epistemológicos nas ciências do social (sociologia, antropologia, política, história) na abordagem da tradição bíblica. O curso de Teologia contribuiu para compreender com mais profundidade os processos de exegese e hermenêutica sobre o texto bíblico, conhecer o fenômeno religioso nas diversas dimensões: histórica, sociológica, além de introduzir o conhecimento da língua grega e hebraica.

Durante este período do curso de Teologia participei das atividades nacionais e internacionais desenvolvidas pela Congregação dos Missionários de São Carlos com os (i)(e)migrantes. Desenvolvi também atividades da Pastoral da Moradia em cortiços, então desenvolvida por uma equipe de religiosos e leigos composta por arquitetos, engenheiros, advogados, assistentes sociais e pediatras. O trabalho pastoral consistia em visitas às famílias moradoras dos cortiços na

região central de São Paulo (bairros da Liberdade, Sé, Santa Ifigênia, Cambuci e Aclimação) para conhecer a realidade e prestar serviços religiosos, educacionais e sociais. Os serviços desenvolvidos consistiam em organização de movimentos populares por moradia (reuniões, encontros, mutirões, etc.), criação de grupos de educação popular e alfabetização, elaboração de folders explicativos sobre os direitos e deveres do inquilino, além de folhetos específicos para atividades religiosas. Este trabalho era desenvolvido em parceria com Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos que atuava com movimentos populares em São Paulo. Particpei desses trabalhos até ano de 1994. Foi também uma experiência enriquecedora conhecer a Pastoral da Criança, despertando interesse para projetos de educação informal para crianças dos cortiços que sofrem pela restrição do espaço do quarto familiar e de acesso à literatura.

Para continuar com essa atividade ligada a movimentos populares deixei a vida religiosa nessa congregação no ano de 1991. Retornei à docência na Educação Básica como forma de autosustentação. Trabalhei no Colégio Luiza de Marillac, bairro de Santana, SP, com as disciplinas de Ensino Religioso para o Primeiro Grau, e Filosofia para o Segundo Grau. A experiência docente nesse colégio durou dois anos e meio. No ano de 1994, trabalhei na rede pública estadual de São Paulo como professor no Colégio Estadual Caetano de Campos, bairro Aclimação, SP com a disciplina de História para o Primeiro Grau. Estas experiências na docência foram

marcadamente de caráter bancário, centrada no livro didático, contrastando com outras experiências em grupos populares que exigia um intenso diálogo para conduzir as atividades.

Em 1994, participei de uma oficina organizada pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) que tinha como objetivo apresentar o Programa Filosofia para Crianças, concepção esta criada e desenvolvida pelo filósofo americano Matthew Lipman. Foi nesse encontro que conheci o Prof. Marcos Lorieri, cuja sabedoria e amorosidade me cativaram para aprofundar a proposta de Lipman. Nesse mesmo ano, após ter acabado o processo de formação básica oferecida por esta instituição e iniciei o trabalho de formação de professores em Filosofia para Crianças. A proposta de Lipman de Comunidade de Investigação filosófica sintetizava diversos aspectos das experiências anteriores como a prática coletiva dos movimentos populares, a proposta de Freire de uma educação problematizadora, dialógica e libertadora que eu ainda não havia conseguido traduzir em práticas pedagógicas anteriores. Foi esta perspectiva filosófico-educacional que motivou também aprofundar o debate sobre ensino de filosofia no Brasil após a ditadura militar e participar dos diversos encontros, simpósios, seminários, congressos e grupos de estudos que surgiram sobretudo na década de 1990 e 2000.

Com o crescimento das atividades do Centro Brasileiro de Filosofia no Brasil propus coordenar os trabalhos com esta proposta filosófico-

educacional na região do Paraná. Neste período foram criados sete centros de formação em Filosofia para Crianças no Brasil. Iniciei esta atividade em 1995, ocasião em que abri uma empresa de prestação de serviços educacionais, denominada Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar. Comecei um novo desafio que consistia em conciliar as atividades administrativas da empresa e as atividades pedagógicas e de pesquisa.

Nesse mesmo ano, sentindo a necessidade de aprofundar a minha formação para atuar no campo da formação de professores, ingressei no mestrado do Programa História e Filosofia da Educação da PUC/SP. No início do mestrado optei pela inserção no Núcleo de Estudos e Pesquisas Pensamento Educacional Brasileiro. O problema da pesquisa surgiu a partir de estudos sobre as contribuições e limites do pensamento de John Dewey, especialmente para o contexto brasileiro. A leitura de Dewey foi motivada também como necessidade de aprofundar a filosofia da infância de Lipman que o adota como autor basilar para suas teses filosóficas e educacionais. Como problemática de pesquisa, o que me intrigou foi a enigmática trajetória de publicação e revisão da obra *Como pensamos*, e suas relações com a obra *Democracia e educação* de John Dewey, justificando a necessidade de um estudo mais apurado dessas obras centrais no conjunto da produção intelectual desse autor e de grande impacto na recepção das suas ideias no Brasil por Anísio Teixeira. São também obras importantes no constructo conceitual de Lipman. O título da dissertação de mestrado

defendida em março de 1998 é: "A dimensão do Pensar na Educação Escolar: O Pensamento Reflexivo como Princípio Educativo".

Essa pesquisa mostrou, no entanto, a necessidade de continuar o aprofundamento da vasta obra do autor. Ingressei no doutorado de USP, Faculdade de Educação, linha de pesquisa Filosofia da Educação em 2004. Empenhado em aprofundar o estudo da obra de Dewey, desenvolvi a tese de doutorado investigando a concepção de conceito em Dewey, sob o título de "A importância do Conceito no Pensamento Deweyano: Relações entre Pragmatismo e Educação", finalizada em 2008.

O mestrado e doutorado me levaram a concentrar minhas pesquisas sobre o Pragmatismo, especialmente sobre o pensamento filosófico-educacional de John Dewey. Sua concepção de experiência entendida como acontecimento natural, histórico e social, depreendendo daí uma visão de lógica, ética, política, estética e educação tem oferecido uma chave de leitura filosófica de grande impacto para a minha formação. Neste sentido, uma das metas foi continuar a pesquisa nessa área. Em diversos eventos científicos tenho participado de um rico diálogo com outras concepções filosófico-educacionais e vejo a possibilidade de desenvolver projetos de estudos que relacionem o pensamento pragmatista com o pensamento de Marx / Engels, Habermas, Adorno, Delleuze e Guattari, Nietzsche, Foucault, dentre outros.

Uma breve retomada desta trajetória. Por um lado, o ano de 1995 marcou o início da formação acadêmica de mestrado, especialização e

doutorado. Por outro lado, este ano marca o início de um trabalho contínuo de formação de professores em Filosofia para Crianças na região do Paraná que, como mencionamos, ocorreu através do Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar. No período de fevereiro de 2004 a setembro de 2006, trabalhei na gestão administrativa e pedagógica do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, em São Paulo. Durante este período organizei dois Encontros de Escolas e Professores, para discutir os "Caminhos da Filosofia" na Educação Básica. Os encontros foram realizados em parceria com a PUCSP e UNINOVE tendo como interlocução o Prof. Marcos Lorieri.

Durante 15 anos atuei diretamente na formação e acompanhamento de professores para o trabalho de filosofia nas séries iniciais da educação básica. Destaco duas produções voltadas para o ensino de filosofia nesse período: uma é o livro para o Ensino Fundamental I produzido em equipe, publicado pela Editora Vozes e que leva o nome de *DADEDIDODÚVIDA! Surpresas da Filosofia* (2007); a outra publicação, feita pelo próprio Instituto de Filosofia, é o livro *Filosofar, tecer conceitos* (2010), destinado para o Ensino Fundamental. Este projeto de produção de livros de Filosofia para todos os 9 anos do Ensino Fundamental ainda está em desenvolvimento.

O Instituto de Filosofia desenvolve suas atividades em parceria com a Fundação Sidônio Muralha desde 1996. Sidônio Muralha, poeta português, teve de deixar sua terra por motivos políticos ao discordar da ditadura salazarista, vindo a fixar

residência em Curitiba onde produziu parte de sua obra em prosa e poesia, produzindo principalmente para crianças. Drummond o chamou de "poeta incômodo". Esta parceria se deve à amável recepção da Dra. Helen Butler Muralha, viúva e fundadora da Fundação que leva o nome do poeta, que cedendo a sua casa que foi adaptada para as atividades desta instituição e que possibilitou sediar o Instituto de Filosofia e ampliar as práticas de Filosofia para Criança com literatura, buscando novas possibilidades para além das novelas filosóficas de M. Lipman.

Minha primeira experiência na docência do ensino superior ocorreu no período de 2000 a 2002, como professor substituto da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelo Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Ministrei as seguintes disciplinas: Metodologia do Ensino de Filosofia, Métodos e Técnicas da Pesquisa Educacional e Prática de Ensino de Filosofia e Estágio Supervisionado em Filosofia. Esta experiência contribuiu de forma ímpar para meu crescimento didático e teórico. Foi uma oportunidade de trocar experiências com docentes de diversas áreas, especialmente da Filosofia. O trabalho exigiu grande aprofundamento nas discussões sobre o Ensino de Filosofia, desde os documentos oficiais como LDB, PCNS, produções teóricas sobre ensino de filosofia, análise de manuais de ensino de filosofia. Além disso, a atividade de estágio exigiu o contato direto com a sala de aula onde aconteciam as atividades práticas dos alunos da graduação com os alunos do Ensino Médio.

Em 2011, como professor

concurso, ingressei no Departamento de Educação da UEL. Venho atuando como professor do curso de Pedagogia ministrando as disciplinas de Antropologia, Epistemologia, Ética e Estética, Filosofia da Educação no Brasil. Atuo também no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) com disciplinas de Epistemologia e Ensino de Filosofia. Oriento pesquisa na área de Filosofia e Educação, prioritariamente projetos de pesquisa sobre ensino de Filosofia. Desenvolvo também projetos de pesquisa com temáticas voltadas para o Ensino de Filosofia.

Em síntese, a trajetória narrada aponta que o processo formativo e profissional foi se direcionando para o ensino de filosofia, especialmente para a educação básica, para crianças e adolescentes. A filosofia apontou as lacunas na minha própria educação de caráter muito tradicional, mais especificamente de caráter bancário como critica Freire, centrada no aprendizado de conteúdos sem vínculos com a realidade e mantenedora da opressão. A experiência com os movimentos sociais de lutas populares foi alimentando a necessidade de uma filosofia crítica desta realidade de opressão e preocupada com a transformação social. Outro aspecto relevante foi a descoberta a partir das concepções de Lipman de Filosofia para Criança da contribuição da filosofia na formação das crianças, especialmente na educação básica. Segundo Ann Sharp, filósofa que trabalhou no desenvolvimento das concepções de Lipman, filosofia para crianças representa a libertação das crianças, movimento revolucionário similar ao da libertação das

mulheres. Além disso, a comunidade de investigação filosófica pode ser criada em outras realidades em que a opressão de alguma forma atinge grupos populares podendo alimentar sua luta pela libertação. Destaco ainda que os ideais da democracia e da libertação centrais em filosofia para crianças, já estavam sendo alimentados nas experiências que precederam o conhecimento dessa proposta filosófico-educacional, sobretudo nas lutas populares pós ditadura militar. A proposta de filosofia para crianças apresentou um modo de aprender mais alinhado à prática democrática: problematizadora, dialógica, investigativa e historicamente referenciada.

**DoCentes:** Tanto na legislação brasileira como no debate público feito pela comunidade acadêmica e escolar, o lugar da filosofia na escola ainda é disputado, sobretudo no que diz respeito à necessidade ou não da filosofia em sala de aula. O que é uma educação filosófica e qual sua importância, especialmente para crianças? Em termos pedagógicos, como seria possível uma educação filosófica para crianças e a sua relevância para sociedade?

**Prof. Darcísio Natal Muraro:** Essas questões foram parcialmente abordadas na trajetória que apresentei na discussão das questões anteriores. O argumento que defende a filosofia por meio dos temas transversais, ou mesmo a propõe como componente interdisciplinar, sempre acabaram excluindo a própria filosofia e o papel do filósofo na educação. Na prática, essas formas de olhar a filosofia na educação fracassa porque o currículo escolar foca o conteúdo

das disciplinas tradicionais da educação que acaba tomando todo o trabalho do professor. Por outro lado, estes professores, em sua grande maioria são formados numa especialidade científica, e não têm formação filosófica mais densa a ponto incluir no seu trabalho a filosofia, nem têm apoio de profissional especializado para fazer isso. Assim, o currículo escolar tem muitas ciências e quase nada de filosofia, fazendo com que o estudante se aproprie de conteúdo sem saber pensar criticamente sobre eles, e sem saber para que estes saberes lhe servem para além da avaliação das disciplinas ou outras tantas implementadas para avaliar o aprendizado com interesses políticos.

A pergunta proposta pede para conceituar Educação Filosófica e sua importância na formação da criança. Vou apontar alguns aspectos que considero centrais na minha perspectiva de educação filosófica.

O primeiro aspecto é a considerar a dimensão da experiência existencial, especialmente a da criança. Como seres em processo de humanização passamos por experiências que vão fixando crenças. As crianças tem mente ativa mais que a dos adultos, são curiosas e questionam os conceitos que usam para significar sua experiência. Neste sentido, há sintonia entre o comportamento curioso, imaginativo e questionador da criança e o comportamento filosófico. O papel da filosofia é examinar essas crenças para que o sujeito as adote, rejeite ou reconstrua reflexivamente, ou criticamente, caso contrário, estará submetido ao processo de inculcação doutrinária e seguirá tais crenças por medo ou

incapacitado de pensar diferentemente sobre sua experiência. Sem a filosofia, a experiência tende a empobrecer, o pensamento não se torna autônomo no domínio de si no mundo e disso provém muitos dos problemas psicológicos que assola as crianças. Por outro lado, o avanço tecnológico fez com que a experiência passasse a ser saturada de crenças. Esse fenômeno coloca ainda mais exigência para a atividade filosófica de pensar criticamente as crenças que muitas vezes não passam de *fake news*.

O trabalho da filosofia pode ser estendido também aos conteúdos das disciplinas escolares permitindo que os estudantes questionem, reflitam e mantenham a sua curiosidade aberta no conhecimento do mundo. Caso contrário, o resultado sintético da investigação científica é aprendido como conhecimento fechado, único, verdadeiro e sem problemas, portanto, sem espaço para a problematização e investigação anulando a própria ciência.

O segundo aspecto da educação filosófica é compreendê-la como educação para o pensar. Historicamente a filosofia tem se dedicado a pensar sobre o próprio pensar acumulando um denso saber no campo lógico e epistemológico. A filosofia pode contribuir com a melhora significativa do pensar na educação. De que forma? Por um lado, temos as habilidades de pensamento (investigação, raciocínio, formação de conceito, interpretação ou tradução) que podem aperfeiçoá-lo e, assim, ampliar significativamente também o aprendizado nas outras áreas de

conhecimento. Salientamos que a condição adequada para o desenvolvimento destas habilidades é a comunidade de investigação. Isto porque a comunidade de investigação não apenas usa as habilidades, mas reflete sobre elas no processo investigativo. Além disso, o contexto de investigação de conceitos filosóficos permite que as habilidades sejam desenvolvidas num contexto mais humanístico que articula a ética, a política e a lógica.

Daí decorre o terceiro aspecto que faz a educação filosófica ser também educação ética e política, uma educação para a cidadania reflexiva. O próprio contexto da comunidade de investigação é permeado pela ética, pois requer que o grupo pense a conduta dos investigadores no processo de aprender. Isto faz pensar sobre as regras do trabalho coletivo da comunidade articuladas com a investigação. O segundo aspecto refere-se à dimensão política desta prática de comunidade de investigação uma vez que ela busca constituir um modo de vida democrático baseado na investigação. Aqui é possível lidar com aquilo que é problemático permitindo a voz e a vez das crianças, aprimorando a capacidade de ouvir argumentar, criar empatia por interesses comuns e diversos comportamentos da prática democrática. Em termos éticos e políticos, a comunidade de investigação consiste num modo de vida que favorece o desenvolvimento das habilidades sociais de diálogo e comunicação, respeito à diversidade e às diferenças e desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Neste sentido, a cidadania passa a ser vista para além da reivindicação de

direitos e cumprimento de deveres e se constrói como um paradigma de conhecimento e de vida democrática alicerçado no diálogo e na investigação.

Nesta perspectiva, a possibilidade da educação filosófica por meio de comunidade de investigação se torna possível quando há formação dos professores que rompam com a educação bancária, caso contrário, a filosofia não passará de um conteúdo para a prova.

Outro ponto relevante é compreender que a educação filosófica não é uma prática que se incorpora automaticamente. Neste sentido, o planejamento exige o olhar do professor sobre sua turma buscando conhecer os estudantes, as condições de sala de aula e o conhecimento filosófico a ser trabalhado, buscando articular com o universo da cultura, das artes e da própria ciência.

**DoCEntes:** A proposta pedagógica para o ensino de filosofia para crianças ganhou impulso com a criação do Centro Brasileiro de Filosofia para crianças na década de 1990, com a formação de profissionais e a elaboração de materiais voltados para o ensino de filosofia para crianças. As bases teóricas e metodológicas deste ensino no Brasil veio com a proposta didática sistematizada da educação para o pensar de Matthew Lipman, como a comunidade de investigação. Como você analisa a recepção dessa proposta e quais as contribuições da perspectiva lipmaniana para a educação filosófica no Brasil?

**Prof. Darcísio Natal Muraro:** Essa

questão está amplamente desenvolvida num artigo publicado recentemente na revista *Educa e Filosofia* sob o título "Ensino de Filosofia nos níveis iniciais da Educação Básica: a recepção do paradigma de Matthew Lipman no Brasil"<sup>2</sup>. Como mencionei, o paradigma de Lipman é certamente uma proposta mais bem sistematizada de ensino de filosofia que se pode encontrar na história da filosofia e da educação. Ele propõe uma filosofia dramatizada para o universo da criança por meio das novelas filosóficas, oferece orientações para o professor, propõe a metodologia da comunidade de investigação e oferece formação para ter domínio dessa proposta.

Este paradigma contribuiu em muito para o desenvolvimento do ensino de filosofia no Brasil, rompendo inúmeros preconceitos, da academia e da escola tradicional e bancária, acerca do ensino de filosofia para as crianças. Muitos professores formados em filosofia encontraram um novo campo de atuação profissional na educação básica e, da mesma forma, inúmeros professores da educação básica foram motivados para retornar a universidade para estudar filosofia. O pioneirismo de Lipman abriu espaço para o desenvolvimento de diversas propostas de ensino de filosofia no Brasil e no mundo ampliando significativamente o movimento de filosofia com crianças.

Todo paradigma tem suas limitações, algumas conceituais, outras históricas e sociais. Neste sentido, fez surgir também a crítica, apontando as contradições do programa,

sobretudo o caráter comercial, e a dificuldade de adaptar às mudanças especialmente com o advento da Internet. Na minha opinião, o paradigma de Lipman no Brasil sofreu reveses pelo monopólio capitalista no campo educacional desde o início deste século que bloqueou a entrada de qualquer outra abordagem diferente daquela adotado pelas grandes empresas educacionais. Este processo atingiu também a escola pública que em muitos casos adotou o pacote destas empresas que oferecem o material didático, a formação de professor, o sistema digital para gerenciamento e avaliação, fechando as portas para qualquer trabalho educacional alternativo.

**DoCentes:** Em tempos atuais, percebemos uma demanda para um ensino de filosofia na educação básica que, no seu processo de ensino-aprendizagem, seja atravessado pela vivência dos sujeitos. O que se enseja é uma filosofia escolar que faça sentido para esses sujeitos. Essa demanda ou tarefa diz respeito também à filosofia e, certamente, à filosofia para crianças. O que torna a filosofia significativa para os estudantes? Quais os desafios e possibilidades para esse ensino de filosofia no Brasil?

**Prof. Darcisio Natal Muraro:** O ensino de filosofia tem se defrontado com duas perspectivas: uma delas consiste em ensinar a história da filosofia considerada um conhecimento importante da cultura humana e que traz contribuições para o sujeito pensar o seu mundo; a outra, considera que o ensino e a

aprendizagem se ampliam quando a aula proporciona a experiência de filosofar como experiência de pensamento acompanhada também do texto filosófico. Filosofia para crianças tem focado nesta segunda perspectiva, a criação da experiência de filosofar em comunidade de investigação.

Depois de anos trabalhando com essa perspectiva percebi certa limitação nesta prática em que a filosofia fica mais na oralidade do diálogo filosófico, não se materializando no trabalho da escrita. Que seria de Sócrates sem Platão?

Nesse processo, fui mudando meu olhar sobre a filosofia e busquei compreendê-la como trabalho de escrita autobiográfica. É difícil falar em filosofia sem tomar como base o texto filosófico, portanto, a escrita é o meio da filosofia existir social e historicamente. Cada filósofo escreve para tornar pública sua experiência num mundo determinado. O ideal de objetividade e universalidade do pensamento se confronta com a historicidade humana e a própria filosofia somente pode ser compreendida como termo no plural, filosofias. Deixar essa condição tornaria a filosofia uma ciência ou uma doutrina ou dogma. Assim, não é possível desenvolver nesta entrevista amplamente a ideia de filosofia como escrita autobiográfica, mas é uma prática filosófica recorrente em escritos como cartas, diálogos, exortações, poemas, aforismos, metáforas são amplamente adotados pelos filósofos.

2. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/68022>. Acesso em: 23 fev. 2025.

Nesta perspectiva, penso que o ensino de filosofia deveria ser fiel a este princípio da escrita autobiográfica filosófica. Nesse caminho, retomamos a noção de experiência dos sujeitos como fonte para a escrita. Aqui há que se considerar que a escrita implica as habilidades de pensamento, especialmente a habilidade de perguntar e argumentar continuamente, pois uma experiência não se esgota num relato de primeira mão. A problematização da experiência alcançando níveis mais amplos e mais profundos na história pessoal, social e cultural permite pensar a própria subjetividade.

A escrita autobiográfica tem o caráter de texto público. Por isso, a comunidade de investigação é comunidade de escritores e leitores,

criando um círculo epistêmico de produção de filosofias. Dessa forma, o texto autobiográfico é questionado, dialogado e convida o autor ao processo de reescrita alimentando o filosofar. Neste sentido, a escrita permite também a criação da memória por meio de uma narrativa reflexiva da própria história. Neste sentido, a filosofia está a serviço dos estudantes, mais do que para um sistema de avaliações que busca a medir o domínio de memorização de um saber e pouco o de pensar sobre o saber.

Por fim, a escrita autobiográfica filosófica tem um papel importante no processo de libertação da colonização dos corpos e das mentes. A filosofia tem uma função histórica desempenhar no enfrentamento dos problemas da experiência comum como o racismo,

a opressão das mulheres e minorias, a exploração do trabalho, a violência das classes e a concentração da renda, a crise ecológica outros tantos problemas sociais. Neste sentido, o ensino de filosofia tem que aprender com as epistemologias do sul, epistemologias decoloniais, anticoloniais e contracoloniais. Isto leva a pensar que a narrativa da experiência está permeada pelo pensamento colonizado, tornando-se um desafio para o sujeito o trabalho de pensar o pensamento hegemônico que influi na sua leitura de mundo e, pensando-se, questionando-se, dialogando com o outro poder escrever-se e emancipar-se para se constituir como autor e ator da sua experiência autêntica. É um caminho para uma ecologia de filosofias.

**Entrevista realizada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roberta Liana Damasceno Costa e Prof. Ms. Carlos Getúlio de Freitas Maia**