

CHIROUTER, Edwige

*Da filosofia na escola a uma escola filosófica: devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares*

Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa



## DA FILOSOFIA NA ESCOLA A UMA ESCOLA FILOSÓFICA:

devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares<sup>1</sup>

Edwige Chirouter

Université de Nantes/FR

Titular da Cátedra UNESCO em “Práticas da filosofia com crianças”

*Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa*

---

**RESUMO:** O trabalho de pesquisa apresentado neste artigo examina a hipótese de que a introdução da filosofia desde a infância ultrapassa a mera necessidade de democratização do acesso a essa disciplina escolar e, portanto, as questões de didática. Essas práticas experimentais interrogam o sentido mesmo da transmissão de saberes e a definição das missões da escola. Uma abordagem filosófica dos saberes permitiria reencontrar seus “sabores”, para retomar a expressão de J-P. Astolfi (2008). Assim, mais do que simples momentos de filosofia desconectados de outras aprendizagens (1 hora de “ateliê de filosofia” por semana), trata-se antes de pensar como a filosofia pode dar sentido ao que os alunos devem aprender no cotidiano e em todas as disciplinas. O que nos leva a pensar nas condições de possibilidade do que nós chamaremos uma “escola filosófica”, isto é, uma escola onde os alunos seriam convocados a se interrogar no cotidiano sobre os fundamentos epistemológicos dos saberes ensinados, onde eles serão convidados a reencontrar o espanto original na fonte dos conhecimentos.

**Palavras-chaves:** Filosofia na escola; Humanidades; Relação com o saber; Desigualdade; Filosofia da Educação

**RÉSUMÉ:** Le travail de recherche présenté dans cet article met à l'épreuve l'hypothèse que l'introduction de la philosophie dès le plus jeune âge dépasse largement la seule nécessité de démocratiser l'accès à cette discipline scolaire - et donc les questions de didactique. Ces pratiques expérimentales interrogent le sens même de la transmission des savoirs et la définition des missions de l'école. Une approche philosophique des savoirs permettrait de retrouver leurs « saveurs », pour reprendre l'expression de J-P. Astolfi (2008). Ainsi, plus que de simples moments de philosophie déconnectés des autres apprentissages (1 heure « d'atelier philo » par semaine), il s'agit plutôt de penser comment la philosophie peut insuffler du sens à

---

<sup>1</sup> CHIROUTER, Edwige. “De la philosophie à l'école à une école philosophique. Redonner de la saveur aux savoirs pour lutter contre les inégalités scolaires”, *Éducation et socialisation* [On line], 53 | 2019.

Publicado em 30 de setembro de 2019, consultado em 20 de setembro de 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edso/6842> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.6842>

CHIROUTER, Edwige

*Da filosofia na escola a uma escola filosófica: devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares*

Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa

ce que les élèves doivent apprendre au quotidien et dans toutes les disciplines. Ce qui nous amène à penser aux conditions de possibilité de ce que nous appellerons une « école philosophique », c'est-à-dire d'une école où les élèves seraient appelés à s'interroger au quotidien sur les fondements épistémologiques des savoirs enseignés, où ils seront invités à retrouver l'étonnement originel à la source des connaissances.

Mots-clés: Philosophie à l'école. Humanité; Rapport au savoir; Inégalité; Philosophie de l'éducation.

ABSTRACT: The introduction of philosophy from a very early age, for the most part, goes beyond the need to democratise access to this academic discipline and therefore questions of didactics. The practice questions the very meaning of passing on knowledge and the fundamental definition of the purpose of schooling. We therefore make the hypothesis that, in our interdisciplinary experiments, a philosophical approach to knowledge may give more meaning to academic activities. Therefore, your strong hypothesis is that a philosophical approach would lead to a rediscovery of the “*saveurs*” of knowledge, to take up J-P. Astolfi's expression (2008). By questioning the meaning and epistemological status of knowledge students can bring forth once more the concerns and questions that gave rise to human knowledge. They can, perhaps, better understand the epistemological challenges of taught knowledge and, in some cases, change their relationship with knowledge for the better

Keywords: Philosophy at school; Humanity; Relationship to knowledge; Inequality; Philosophy of education.

---

## Introdução

1. “Preparar as pessoas para entrar nesse universo problemático me parece ser a tarefa do educador moderno”, escreveu P. Ricoeur em 1996 (apud Fabre, 2011, p.118). Essa missão política parece tão necessária que filósofos contemporâneos nos alertam sobre a tensão particularmente proeminente entre os valores da instituição escolar – que permanece fundada sobre o ideal emancipatório das Luzes – e uma sociedade em crise(s) na qual a transmissão da cultura não caminha mais por si. A expressão “crise da educação”, utilizada em demasia desde H. Arendt, parece assim mais atual do que nunca. A filósofa americana M. Nussbaum denuncia, por exemplo, no seu ensaio “Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades”<sup>2</sup> (2015), uma crise silenciosa da educação que se traduz por uma transformação de fundo das políticas (e, portanto, das filosofias) da escola no Ocidente. Essas políticas renunciam às Humanidades e à necessidade de formar cidadãos críticos, lúcidos, e desenvolvem, *a contrario*, uma visão tecnicista dos saberes e das competências a serviço apenas da adaptação do indivíduo à vida social e, sobretudo, à economia ultraliberal.

2. O trabalho de pesquisa em torno das práticas filosóficas na escola apresentado aqui se inscreve nessa preocupação crítica de democratizar a aprendizagem do pensamento

---

<sup>2</sup> Na tradução deste artigo, utilizamos a edição brasileira (NUSSBAUM, 2015), com tradução de Fernando Santos, do livro *Not for profit: why democracy needs the humanities* de Martha C. Nussbaum. No original, a autora utiliza a edição francesa, publicada em 2011 com o título *Les émotions démocratiques*. (N.T.)

CHIROUTER, Edwige

*Da filosofia na escola a uma escola filosófica: devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares*

Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa

crítico, de reabilitar os valores e a cultura humanista. Nós gostaríamos de examinar a hipótese de que a introdução da filosofia desde a mais jovem idade ultrapassa e muito a mera necessidade de democratizar o acesso a essa disciplina escolar – e, pois, as questões de didática. Essas práticas experimentais interrogam o sentido mesmo da transmissão de saberes hoje em dia e a definição profunda das missões da escola. Eis por que uma das hipóteses fortes de nossa reflexão é que uma abordagem filosófica dos saberes permitiria reencontrar seus “sabores”, para retomar a expressão de J-P. Astolfi (2008). Mais do que simples momentos de filosofia desconectados de outras aprendizagens (1 hora de “ateliê de filosofia” por semana), trata-se antes de pensar como a filosofia pode insuflar sentido ao que os alunos aprendem no cotidiano e em todas as disciplinas, como ela pode transformar a relação com o saber e a postura do aluno e do professor. O que nos levará a pensar nas condições de possibilidade do que nós chamaremos aqui de uma “escola filosófica”, isto é, uma escola em que os alunos seriam provocados a se interrogar sobre os fundamentos epistemológicos ensinados, onde eles serão convidados a reencontrar o espanto original na fonte dos conhecimentos. Nós reunimos aqui as injunções já formuladas por J. Lévine e M. Develay em “Para uma antropologia dos saberes escolares”:

Quando vemos a que ponto uma grande parte do saber escolar que nós transmitimos está fossilizado, nos comprazemos em pensar no que poderia ser um ensino que buscasse voltar às fontes de onde nascem os saberes (...). Não pode haver pedagogia de disciplinas escolares que não transporte, no campo escolar, ao modo de um potente retorno às fontes, a vitalidade e as emoções que acompanharam a maior parte das grandes descobertas. (LÉVINE; DEVELAY, 2003, p.12)

3. Nossa reflexão se inscreve plenamente nessa visada. Além disso, esses autores evocam a prática de ateliês de filosofia como um meio possível de reencontrar a curiosidade e o desejo pelo saber. Mas, por um lado, essa evocação é objeto apenas de algumas páginas do conjunto da obra e, sobretudo, eles descrevem apenas o dispositivo específico da AGSAS (Associação de Grupos de Apoio ao Apoio [*Association des Groupes de Soutien au Soutien*]), criado por J. Lévine (em que as exigências didáticas são muito pouco afirmadas e onde o professor se retira durante as trocas dos alunos). Os autores não defendem, por outro lado, explicitamente a ideia de uma “escola filosófica”, onde o exame dos desafios metafísicos e epistemológicos dos saberes escolares seria sistematicamente realizado em conjunto com os estudantes – mesmo que esta opção resulte claramente todas suas reflexões e proposições sobre a escola.

4. Aliás, é surpreendente que nos numerosos trabalhos relativos a uma aproximação cultural dos saberes, poucos mencionam as práticas filosóficas na escola como sendo uma das atividades pedagógicas mais adequadas a esses desafios. M. Nussbaum, por exemplo, que, em “Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades”, convoca para um forte retorno às humanidades para formar a cidadania e a empatia, não menciona senão em algumas linhas as experimentações de M. Lipman. Por isso, nós nos propomos aqui construir uma relação forte entre as injunções para

CHIROUTER, Edwige

*Da filosofia na escola a uma escola filosófica: devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares*

Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa

devolver sentido aos saberes a partir de uma aproximação reflexiva e cultural e as práticas filosóficas experimentadas nas escolas já há mais de quarenta anos.

5. Para experimentar esta hipótese, nós criamos em 2011 um grupo de pesquisa colaborativa, dentro do Centro de Pesquisa em Educação da Universidade de Nantes Educação (CREN - *Centre de Recherche en Éducation de Nantes*): PHILÉAS (Filosofia, Literatura, Escola, Adaptação Escolar), composto de três professores-pesquisadores e cinco professores de escola de ensino especializado<sup>3</sup>. Este grupo realizou em salas de aula, durante quatro anos, projetos interdisciplinares ligando os ateliês de filosofia e as outras disciplinas escolares. Com a duração de um ano escolar, as cinco salas de aula do grupo trabalharam respectivamente sobre os projetos “Filo/Ciências” (2012/2014), “Filo/Artes” (2014-2015), “Filo/Hist” (2015-2016). Todas as sequências são preparadas, animadas e analisadas pelo coletivo de pesquisa. Dessa forma, nós colocamos, concretamente, à prova a hipótese de que uma aproximação filosófica dos saberes pode dar mais sentido às atividades escolares. Interrogando os sentidos dos conhecimentos, os estudantes puderam recuperar este sabor dos saberes, ou seja, fazer emergir de novo as inquietudes, as questões que são as fontes do conhecimento humano. Eles podem compreender melhor os desafios epistemológicos dos saberes ensinados e dessa forma, para alguns, modificar positivamente sua ligação com o saber. Pois como aponta B. Charlot, a apropriação verdadeira dos saberes só pode ser feita com a condição de pôr em perspectiva as relações que este saber conserva com o mundo no qual vive o sujeito que aprende (1997). É necessário que o saber ensinado seja sustentado por uma relação com o mundo, uma relação consigo e com os outros.

6. Neste artigo, nós nos concentraremos nas questões filosóficas e políticas de um tal modo de proceder. De início, propomos aqui uma reflexão de tipo filosófico sobre as razões pelas quais os ateliês de filosofia, ao oferecerem o paradigma disto que poderia ser uma escola do pensamento que visa a devolver o sabor aos saberes, são uma das alavancas para lutar contra as desigualdades, e depois exporemos as principais conclusões dessa pesquisa colaborativa antes de tirar conclusões para defender uma certa visão da escola.

### **Entre o dogmatismo e o relativismo, a filosofia instaura uma relação complexa com os saberes**

7. M. Nussbaum, em “Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades”, parte da constatação de que o discurso capitalista se estendeu sobre a esfera educativa e engendra o desenvolvimento de uma educação unicamente “para o lucro” (2015, p. 11), visando prioritariamente dotar os aprendizes das capacidades que lhes permitirão evoluir em um mundo de concorrência econômica mundializada. A essa educação para o lucro, M. Nussbaum opõe a educação para a democracia e a igualdade.

---

<sup>3</sup> O ensino especial (*Enseignement spécialisé*) é um dispositivo do sistema de educação da França que oferece formação voltada à inclusão escolar e social de jovens que apresentam dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais decorrentes de deficiências específicas. (N.T.)

CHIROUTER, Edwige

*Da filosofia na escola a uma escola filosófica: devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares*

Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa

Uma democracia demanda de seus cidadãos a abertura, a benevolência, a independência de espírito, qualidades que só podem ser obtidas pela aquisição de capacidades críticas e empáticas. Ora, essas capacidades são essencialmente desenvolvidas pelas Artes e as Humanidades, ou mais exatamente por uma certa prática das Humanidades: não apenas a transmissão de conteúdos característicos de uma cultura, mas pela prática intelectual coletiva, formadora das emoções pela diversidade e pela intensidade das experiências. Essas reflexões de M. Nussbaum são próximas da vontade de desenvolver práticas filosóficas fundadas em uma aliança entre a razão e a sensibilidade, entre o espírito crítico e as emoções. Ela ainda sublinha que:

O desejo de tornar as salas de aula do ensino fundamental e médio salas de aula socráticas não é utópico; nem requer talento. Encontra-se vem ao alcance de qualquer comunidade que respeite a inteligência de suas crianças e as necessidades de uma democracia em via de desenvolvimento. (NUSSBAUM, 2015, p.76)

8. Nossa modernidade deve lutar hoje em dia entre duas tendências ferozmente anti-democráticas: o dogmatismo e o cinismo. Uma sociedade republicana e democrática deve permitir aos futuros cidadãos desenvolver as ferramentas intelectuais que evitam cair nos dois perigos, do fundamentalismo e do individualismo frenético do ultraliberalismo. Para lutar contra esses perigos, o modelo interpretativo, encarnado na prática pela leitura filosófica de histórias, nos parece extremamente proveitoso. Também é a convicção de M. Fabre, em “Educar para um mundo problemático. O mapa e a bússola”:

A crise da cultura suscita duas reações inversas, o relativismo e o fundamentalismo que são duas doenças senis da modernidade tardia. A primeira se contorce sobre uma solução (a sua) que ela toma como a solução. E, para a segunda, todas as soluções valem igual pois só há critérios subjetivos. Quando o mundo não é nem um cosmo nem uma etapa perceptível em uma caminhada rumo ao progresso, só pode ser objeto de um questionamento. Não é para esse questionamento que se deve preparar o aluno? (...). A hermenêutica privilegia o modelo do texto e o generaliza: ela faz do mundo um texto a interpretar. (FABRE, 2011, p. 108-109)

9. A filosofia ensina aos alunos a aceitar a incerteza necessária diante das grandes questões metafísicas em que não pode haver “Uma” só e boa resposta definitiva. Diante das questões da Liberdade, da Felicidade, do Amor ou da Moral, é preciso aceitar que se diga: “eu não sei”, “talvez”, “existem muitas ideias”. Os alunos aprendem ao mesmo tempo a aceitar a incerteza mas também a construir as referências, notadamente graças aos autores e às obras lidas. Pois não é porque não há apenas uma *resposta* definitiva que não há ideias ou convicções que nos permitem configurar nossa experiência do mundo para nele melhor agir. Instaurando uma outra relação com o saber, a filosofia abre ao pensamento complexo. Tanto mais se ela se apoia sobre uma mediação cultural, reabilitando a sensibilidade como podem fazer a literatura e as obras de arte.

CHIROUTER, Edwige

*Da filosofia na escola a uma escola filosófica: devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares*

Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa

Participando regularmente das comunidades de pesquisa, as crianças compreendem progressivamente que, em filosofia, não é preciso ter medo de não saber, e que a incerteza é aí até mesmo necessária. Sem cair no relativismo, o ateliê de filosofia permite desenvolver uma postura interpretativa sobre as questões humanas fundamentais.

### **A filosofia para devolver o sabor aos saberes**

10. Assim, para além da simples didática da filosofia, essas práticas abrem perspectivas de reflexão mais geral sobre a escola. Agora gostaríamos de mostrar que a questão da relação com o saber se inscreve nessa reflexão sobre o modo como a escola pode verdadeiramente ser um lugar de aprendizagem do pensamento crítico. Os ateliês de filosofia, ativando uma dinâmica do desejo no sujeito, podem contribuir para dar sentido aos saberes escolares. Eles podem resolver em parte a tensão educativa que descreve P. Meirieu, entre “transmissão de um saber fixo e livre descoberta dos próprios conhecimentos”:

Aposta-se aqui na emergência de um interesse endógeno que nasce graças à capacidade do professor de restituir as inquietudes, as interrogações, os espantos, as errâncias e as conquistas do conhecimento. Aposta-se que, com isso, o mestre suscite um interesse de ordem antropológica nos alunos, que ele pode provocar, por uma abordagem decididamente cultural, uma identificação com a condição humana que mobiliza a inteligência de cada criança e a reconecta à história da qual ela é herdeira. Aposta-se que a partilha de questões permite que as respostas escapem à fossilização. Que se inscrever no movimento mesmo do conhecimento restitui aos saberes escolares seu “sabor”. Pois “saber” e “sabor” têm a mesma raiz latina, e o papel da Escola é bem o de reencontrar essa unidade semântica, de tornar os saberes objetos de interesse neles mesmos, de permitir a cada aluno se inscrever na aventura coletiva do conhecimento (MEIRIEU, 2004, p.75)

11. Para que o saber possa reencontrar seu “sabor”, para que as questões retomem seu lugar original na construção do discurso científico, para que a curiosidade e a dúvida se tornem hábitos cotidianos, é preciso que os alunos possam se sentir em segurança para ousar correr o risco do pensamento. J-F. Goubet afirma:

Introduzir a complexidade de nossa relação com o mundo sem que a crença tome necessariamente a frente do conhecimento, do saber de tipo científico, e sem que o saber se enuncie de um modo apenas, qualquer que seja o tipo de objeto visado, eis onde me parece residir um dos grandes interesses da filosofia com as crianças. (GOUBET, 2015, *on line*)

12. A comunidade de pesquisa, instaurando ao mesmo tempo nos(as) alunos(as) e no(a) professor(a) uma postura diferente da ordinária em sala de aula, oferece o modelo dessa escola de pensamento.

CHIROUTER, Edwige

*Da filosofia na escola a uma escola filosófica: devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares*

Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa

### **A escola, um “oásis do pensamento”**

13. Os ateliês de filosofia com as crianças nos permitem pensar mais profundamente a função da escola numa sociedade democrática. Uma das obras mais célebres de M. Lipman se intitula “*À l'école de la pensée*” (1995)<sup>4</sup>. É justamente uma escola de pensamento que aqui nós tentamos pensar, cujo paradigma pode emergir das práticas filosóficas. Uma escola filosófica não é uma escola em que se praticaria uma hora de ateliê de filosofia por semana, mas uma escola em que o espírito filosófico insuflaria o conjunto de momentos da vida da turma, uma escola na qual o espírito filosófico irrigaria a globalidade das aprendizagens. Essa escola filosófica necessita de uma postura reflexiva do professor, questionante em todos os instantes, favorecendo assim a aquisição de um *habitus* reflexivo crítico diante dos saberes. A. M. Sharp, em um artigo em que tece elos entre as filosofias de M. Lipman e H. Arendt, sintetiza todos os objetivos políticos da comunidade de pesquisa:

Levar as crianças a ter um pensamento criativo, crítico e vigilante; ajudá-los a dominar os utensílios que lhe permitem refletir, dialogar e pesquisar juntos; ajudá-los a se tornar sensíveis à dimensão lógica, a educar suas emoções e a praticar um modo de vida que seja, ao mesmo tempo e por natureza, pluralista, multicultural e democrático, torná-los conscientes da dimensão filosófica da experiência humana. Todas as respostas fazem parte de um objetivo mais amplo: o de ajudar a elaborar os melhores juízos quando se trata de relações com as outras pessoas, outras religiões, outras culturas, outros povos, outros Estados. (SHARP, 2014, p.21)

14. Numa época contemporânea perturbada pelas múltiplas crises, o terrorismo, a escalada dos extremismos e do fundamentalismo religioso, a filosofia deve fornecer as chaves e reforçar a democracia e os princípios laicos herdados das Luzes. A filosofia da educação, ao nos permitir repensar as missões da escola no seio da democracia, e a didática da filosofia, ao nos dar as chaves para agir na prática, participam conjuntamente da elaboração concreta dessa escola do pensamento.

15. Assim, um dos desafios mais essenciais de nossa pós-modernidade é pensar e inventar uma educação que englobe a pessoa, uma educação que se ocupe tanto da ética e dos valores quanto dos conhecimentos e das competências, e que, para isso, não ignore a imaginação, as emoções, a relação com o Outro. Daí a importância de associar constantemente pensamento crítico, criativo e cuidadoso. A distinção que H. Arendt entre a inteligência e o pensamento é particularmente esclarecedora sobre esse ponto. Ela mostrou, através do seu célebre conceito de “banalidade do mal”, que a racionalidade pura ou que a enciclopédia do saber não salva ninguém da barbárie. A fé sublime e desmedida dos filósofos das Luzes na instrução que salvaria o mundo da guerra e do fanatismo foi esmagada pelo escândalo de Auschwitz. De acordo com ela, a

---

<sup>4</sup> Trata-se de “Thinking in education”, publicado no Brasil com o título “O pensar na educação” em tradução de Ann Mary F. Perpétuo. (N.T.)

CHIROUTER, Edwige

*Da filosofia na escola a uma escola filosófica: devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares*

Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa

aprendizagem do juízo, permitindo agir justamente no mundo para torná-lo melhor, deve-se fundar sobre a capacidade de sentir o ponto de vista do outro. O formalismo kantiano, embora resulte certamente de um racionalismo impecavelmente rigoroso, pode levar à pior barbárie. Daí a importância de ir ao encontro do outro, compreender seu ponto de vista, exercer sua simpatia. Um juízo bem fundado só é possível no seio de uma comunidade de pesquisa em que há espaço para diálogo e reflexão em comum. Esses espaços de construção conjunta do pensamento crítico, criativo e compreensivo são a condição de um mundo melhor.

16. Essa aprendizagem ambiciosa transcende as disciplinas escolares e se encarna na praxis de todas as práticas filosóficas com as crianças. Nesses espaços de pensamento sobre as questões metafísicas, onde a dúvida, a aceitação de sua própria vulnerabilidade, de sua ignorância, é condição mesma do exercício, as crianças aprendem pacientemente a construir as ideias, a propor contraexemplos, a identificar os pressupostos e as consequências das opiniões ou das ideias pré-concebidas, a decodificar as coerências e incoerências dos discursos, a pôr à luz os sistemas de valores, a construir passarelas entre sua visão de mundo e a dos outros. M. Sharp formula assim essa aprendizagem:

Trata-se, para cada participante, de levantar pontes entre os diversos pontos de vista, de compreender os sentimentos desses cujas opiniões e visões de mundo vêm do seu contexto, de experimentar a empatia ao seu olhar e de cuidar do seu desenvolvimento, apesar de permanecer sendo si mesmo e utilizar suas faculdades críticas para alcançar um juízo... Eis o essencial para chegar a juízos melhores. (SHARP, 2014, p. 25)

17. A filosofia é mais um percurso do que um discurso formalmente perfeito. Nesse sentido, a Comunidade de Investigação Filosófica dá corpo a isso que H. Arendt chamava de “oásis” (SHARP, 2014, p. 153), isto é, a criação de um tempo e de um espaço separados da azáfama do mundo, em que os participantes podem tomar distância para pensar juntos. Essa ágora deliberativa instaura a igualdade da palavra no respeito às diferentes opiniões, desde que as ideias sejam fundadas o mais racionalmente possível por um esforço de argumentação. I. Jaspers insiste justamente sobre a ancoragem política da Comunidade de Pesquisa Filosófica, fazendo um paralelo com os “oásis” evocados por H. Arendt:

Trata-se de lugares privilegiados nos quais o ser humano pode se reencontrar, ao abrigo do barulho e do furor do mundo, e retomar seu fôlego. A comunidade de investigação retoma esse aspecto, mas nele inclui outros: se a narração, a partilha de uma história enquanto referencial comum constitui uma etapa, o percurso educativo prossegue por um questionamento, um trabalho conceitual e uma iniciação à vida democrática pelo exercício da deliberação: exercício complexo, que se apoia na faculdade de julgar levando em conta o contexto e se baseando nas críticas. (JESPERS, 2014, p. 153)

CHIROUTER, Edwige

*Da filosofia na escola a uma escola filosófica: devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares*

Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa

18. É a escola como um todo que deve ser um “oásis” de pensamento e não apenas o momento isolado do ateliê de filosofia. Esse espírito filosófico deve instalar no cotidiano a prática da turma. A filosofia deveria acompanhar e não coroar o ensino. A filosofia na escola primária pode ter não apenas o papel propedêutico para o ensino da filosofia mesma, mas pode servir de modelo para a escola como um todo: entre um acúmulo enciclopédico de uma cultura patrimonial que se tornou instrumento de reprodução social e a frieza seca e desencarnada das competências, das técnicas e das metodologias vazias de todo conteúdo, afirmamos aqui que a abordagem filosófica dos saberes e da cultura é uma mediação rica de sentido e de eficácia para reduzir a tensão imposta pela pós-modernidade.

19. O projeto de pensar uma escola filosófica no coração da pós-modernidade converge igualmente com os trabalhos da Escola de Frankfurt e, em particular, os trabalhos de A. Honneth ou H. Rosa. A escola filosófica, no paradigma da comunidade de investigação, responde também ao imperativo da luta por um verdadeiro reconhecimento, da luta contra a alienação e a ditadura da aceleração do tempo. H. Rosa, por exemplo, em “Alienação e aceleração”, sustenta a tese de que nossa modernidade tardia é caracterizada sobretudo por uma pressão constante de um ritmo desenfreado em que os indivíduos, adultos e crianças, se deparam com o mundo sem “poder habitá-lo e sem poder vir a dele se apropriar” (ROSA, 2012, contracapa). O sentimento de ter sempre de acelerar (“se apresse” talvez seja a frase mais ouvida pelas crianças no cotidiano...), de estar constantemente ultrapassado, a internalização dos valores de competição, de performance e de individualismo frenético geram uma angústia, uma culpabilidade difusa e um sentimento de perda de sentido e até mesmo de ligação com a realidade e com sua própria existência. Saturados de informações e de solicitações por vezes (frequentemente) contraditórias (como nas publicidades: é preciso ser “si mesmo” mas atendendo a uma norma bem precisa), nós nos tornamos estrangeiros a nós mesmos e ao mundo. Essa tensão solapa os fundamentos mesmos da esperança das Luzes: a promessa de um mundo fundado sobre a autonomia da razão e da fraternidade universal. É, pois, urgente reconstruir uma outra relação com o tempo em que cada um possa se reapropriar de sua história, sua narrativa, reatar os laços que vão compor a trama de sua existência. O desafio, como destacamos, não é apenas existencial (lutar contra o “cansaço de ser si mesmo”), mas também político, pois H. Rosa demonstra que essa aceleração histórica do tempo provoca uma crise democrática e humanista (a mesma que M. Nussbaum denuncia), levando ao poder, na melhor das hipóteses, o mais forte em comunicação (ele cita N. Sarkozy, S. Berlusconi ou A. Schwarzneegger) e, na pior, os mais populistas (M. Le Pen, D. Trump).

20. A filosofia impõe justamente um tempo de suspensão para pensar, ela permite construir o elo entre os saberes e as ideias, e obriga a tomar distância. Se a principal emancipação hoje em dia se situa nessa reapropriação do tempo, então efetivamente a filosofia na escola participa plenamente desse projeto político.

CHIROUTER, Edwige

*Da filosofia na escola a uma escola filosófica: devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares*

Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa

## **PHILÉAS: Uma pesquisa colaborativa para experimentar uma escola filosófica**

21. Para testar essa hipótese de uma escola filosófica, nós criamos e coordenamos de 2011 a 2016 um grupo de pesquisa colaborativa: PHILÉAS (Philosophie, Littérature, Adaptation Scolaire<sup>5</sup>), composto por três professores-pesquisadores do CREN<sup>6</sup> e cinco professores das escolas, especialistas<sup>7</sup>. Nossa experimentação foi conduzida voluntariamente à margem: junto a crianças em grande dificuldade escolar ou em situação de desvantagem, junto aos que a priori estão mais distantes do exercício filosófico.

22. Um dos objetivos científicos do PHILÉAS era elucidar com precisão em que e em quais condições a prática de momentos de reflexão filosófica, ao permitir aos alunos realizar uma reflexão sobre o sentido das disciplinas lecionadas (ciências, matemáticas, artes, história), pode atender à injunção de devolver o sabor ao saber e de lutar contra as desigualdades escolares. Começamos nas turmas dos projetos interdisciplinares articulando os ateliês de filosofia e as outras disciplinas escolares. Durante um ano letivo as cinco turmas do grupo de pesquisa trabalharam respectivamente nos projetos “Filo/Ciências” (2012-2014), “Filo/Artes” (2014-2015), depois “Filo/História” (2015-2016). Todas as sequências foram preparadas, realizadas e analisadas pelo coletivo de pesquisa. Interrogando o sentido das disciplinas (“Por que aprender história?”, “O que é uma verdade científica?”, “O que é a criação artística?”, “Para que serve a escola?”), os alunos podem devolver esse *sabor dos saberes*, isto é, fazer emergir de novo as inquietudes, as interrogações das quais se originam os conhecimentos humanos?

23. PHILÉAS se apoia sobre os princípios da pesquisa-ação colaborativa entre profissionais e pesquisadores. A ideia do coletivo constitui não apenas um critério de rigor metodológico, mas também uma ética da pesquisa.

24. Segundo os princípios de pesquisa colaborativa, nossa organização de trabalho era a seguinte:

- A preparação comum das sequências. Em cada trimestre ocorreram seminários de trabalho que reagrupavam todos os membros do PHILÉAS para determinar os objetivos conceituais, as progressões, o número de sessões e sua duração, os dispositivos escolhidos, a organização material, a escolha dos recursos (como a organização de livros infantis em rede). Em seguida, cada turma adaptou esse dispositivo construído conjuntamente a suas particularidades próprias. Todas as sessões de trabalho de co-elaboração das sequências são filmadas e transcritas. Elas constituem assim um corpus considerável para analisar o trabalho de pesquisa colaborativa.

---

<sup>5</sup> “Filosofia, Literatura, Adaptação Escolar”. (N.T.)

<sup>6</sup> Edwige Chirouter, Christine Pierrisnard, Marie-Paule Vannier.

<sup>7</sup> Caroline Faivre (EGPA – Ensino Geral e Profissional Adaptado), Isabelle Nagy (ULIS – Unidades Locais de Inclusão Escolar), Guillaume Agnoli (CLIS – Classes de Inclusão Escolar), Fabienne Schmitt e Caroline Poirier (ULIS).

CHIROUTER, Edwige

*Da filosofia na escola a uma escola filosófica: devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares*

Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa

- A co-realização das sessões. Entre os seminários de trabalho, os professores empregam o dispositivo e promovem os ateliês de filosofia sozinhos ou em co-realização com os pesquisadores. As sessões nas turmas são filmadas e, algumas, transcritas. Todos os traços escritos dos alunos são conservados. Esse corpus é consolidado nas conversas de co-explicação.
- As conversas de co-explicação (VINATIER, 2010) reúnem todo o coletivo de pesquisadores e professores/práticos, com a finalidade de decifrar os efeitos das práticas filosóficas mobilizadas nas turmas com relação ao saber dos alunos. Essas conversas se fundam nas análises do corpus de dados coletados, que era então submetido ao coletivo para validação. Essas conversas são registradas. Nós fizemos também conversas com os alunos, igualmente registradas e, em alguns casos, transcritas.

25. Esses quatro anos de pesquisa do PHILÉAS deram lugar a uma dezena de comunicações nos colóquios científicos internacionais<sup>8</sup> e a uma dezena de publicações<sup>9</sup>, e à defesa de uma Habilitação para Direção de Pesquisa<sup>10</sup>.

26. Neste artigo resumiremos brevemente as principais conclusões desta pesquisa (um artigo complementar virá a aprofundar esse aspecto particular do estudo):

- *A leitura filosófica das histórias e a mediação cultural podem transformar a relação com o saber de alguns alunos.* A mediação da literatura no ateliê de filosofia permite que alguns alunos se envolvam, se identifiquem “a uma boa distância” na reflexão e se engajem melhor nas aprendizagens. A função da literatura tem um lugar muito importante nas conversas de co-explicação. Como mostrou S. Boimare em seus trabalhos (2002), os desbloqueios afetivos parecem ser observados após a leitura de certas obras. Algumas meninas notadamente, como destaca claramente Guillaume, professor de Classes de Inclusão Escolar (CLIS), se sentem libertas da “ameaça dos estereótipos” (DÉSERT, 2004) sobre as matemáticas depois de muitos ateliês de filosofia questionando a noção de “aptidão matemática”<sup>11</sup> a partir do livro “Eu sou ruim

<sup>8</sup> Por exemplo: Chirouter, E. & Faivre, C. (2011). Mettre en place des ateliers philosophiques en SEGPA : de la nécessité de redéfinir sa posture d’enseignant et son rapport aux élèves In *Actes du Colloque international du CRREF : « Conceptualisations. Didactiques : Etat des lieux, enjeux et perspectives »*. CRREF-Université des Antilles et de la Guyane.

<sup>9</sup> Por exemplo: Malabry, Y. & Chirouter, E. (2012). "Nul n’entre ici s’il n’est géomètre". Mathématiques, sciences et philosophie à l’école élémentaire : instaurer un nouveau rapport au savoir grâce à des discussions à visée philosophique sur des questions d’épistémologie. *Recherches en Éducation*, 13, 42-52

<sup>10</sup> Chirouter E (2016). *De la philosophie à l’école à une école philosophique*. Soutenue le 14 novembre 2016. Université Lumière Lyon 2.

<sup>11</sup> O original “*bosse des maths*” não possui, ao que parece, correspondente na língua portuguesa e faz referência ao mito cientificista, pretensamente fundado na pseudociência frenológica do século XIX, segundo o qual algumas pessoas seriam naturalmente mais aptas aos conhecimentos matemáticos, aptidão que seria relacionada a uma formação cerebral específica e visível na estrutura óssea da cabeça e do rosto. No Brasil, particularmente no Rio de Janeiro, costumava-se dizer, de um aluno com alto rendimento escolar, que ele é “crânio”. A expressão “*bosse des maths*” seria algo como “crânio em matemática”. (N.T.)

em matemática”, de E. Brami. No projeto “Filo/Artes” (2014-2015), duas professoras, Caroline (EGPA) e Isabelle (ULIS) constatam, nas conversas de co-explicitação, que depois de terem questionado longamente com seus alunos os critérios do que poderia definir uma “obra de arte”, de terem recolocado em questão a ideia de que uma obra de arte é necessariamente “bela” ou “bem desenhada” (isto é, depois de questionar e desconstruir as relações entre obra de arte/beleza e técnica), mais da metade dos seus alunos voltaram a se dedicar às sessões de artes plásticas. Os alunos puderam também participar, no âmbito do projeto “Filo/Artes”, de visitas guiadas aos museus Picasso e Pompidou, em Paris. Essas visitas, complementárias e em relação direta com os ateliês de filosofia realizados com a turma, foram determinantes para uma compreensão mais complexa das questões de Estética. Liberados também da ideia de que para ser “bom em artes plásticas”, seria necessário sobretudo ser “bom em desenho” (isto é, dominar a técnica), os alunos se dedicaram melhor às atividades, destacando de modo explícito que na Arte a expressão de si e o método ou o estilo poderiam contar tanto quanto a proeza técnica. As reflexões filosóficas permitiram aqui também que alguns alunos, graças a essa reflexão metaepistemológica sobre as disciplinas lecionadas, ganhassem confiança e se envolvessem mais nas atividades escolares<sup>12</sup>;

- *A transformação do tempo escolar, necessária para as discussões filosóficas, favorece uma nova postura do professor e do aluno, postura propícia às aprendizagens.* A construção da Comunidade de Pesquisa Filosófica ocorre junto com a aprendizagem de um outro uso do tempo e do saber: o modelo habitual da questão fechada do professor seguida de uma resposta esperada do aluno deve ser desconstruído. Caroline, professora de Ensino Geral e Profissional Adaptado (EGPA), testemunha essa relação profunda entre os ateliês de filosofia, uma certa ética da relação com o aluno e a forma pela qual entende no cotidiano seu modo de dar aula e de transmitir os saberes. Numa conferência durante um colóquio em 2011, ela mostra que a prática dos ateliês de filosofia transformou profundamente seu modo geral de ensinar. Não é possível, para ela, considerar o ateliê de filosofia como um momento apartado da vida da turma, como um tempo desconectado dos outros tempos escolares (CHIROUTER, E.; FAIVRE, C., 2011). O professor não pode dar a palavra aos alunos, dar lugar aos processos do pensamento, pôr em obra os tempos de escuta democrática, para abandonar esses princípios, essa ética da relação, essas exigências intelectuais uma vez terminado o “ateliê de filosofia”. Assim, o ateliê de filosofia instaura uma nova forma não apenas de contrato didático (na postura do professor diante dos alunos e dos saberes), mas também de ética relacional que irá transformar o conjunto das práticas da turma. Do mesmo modo, justamente, na relação com o saber em todas as disciplinas escolares, porque são os processos de pensamento e a questão do sentido que estarão doravante no

<sup>12</sup> O que já havia sido mostrado pelos trabalhos de M.-F. Daniel e L. Lafortune em Québec.

CHIROUTER, Edwige

*Da filosofia na escola a uma escola filosófica: devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares*

Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa

coração das atividades. “Eu não sei o que seria da minha aula sem essas práticas”, assim conclui Caroline na comunicação. A realização dos ateliês de filosofia, sobretudo quando seu objetivo é de questionar o que está em jogo nas disciplinas lecionadas, demanda uma revisão quase total não apenas dos hábitos pedagógicos, mas também do modo de conceber as relações com os saberes, a definição do ofício e da própria escola. A transformação não é, pois, simples. M. Gagnon explica também por que a realização desses ateliês implica verdadeiramente em assumir riscos e necessita de uma autêntica coragem intelectual da parte do professor:

Subitamente, ele deve abandonar sua autoridade informativa; subitamente, ele apresenta sua ignorância; subitamente, ele deve colocar questões e não fornecer respostas; subitamente, ele deve voltar uma atenção particular ao processo; subitamente, ele deve operar no âmbito da complexidade, estruturando suas intervenções educativas em torno da prática de habilidades de pensamento... (GAGNON, 2015, *on line*)

27. A mudança de postura do professor é uma condição indispensável à mudança de postura do aluno. Para além mesmo dos desafios de democratização do ensino de filosofia, é o sentido geral da experiência escolar que é questionado. Assim, construir pontes entre os diferentes saberes, aceitar a complexidade do mundo e sua própria vulnerabilidade diante de “grandes questões”, ao mesmo tempo se confrontar com a cultura (a literatura, o cinema, as obras de arte) para melhor compreender esse mundo, tomar distância para se questionar sobre o sentido do que se faz na escola, recobrar o fôlego de algum modo nesse tempo de suspensão propriamente filosófico para compreender sua ação no mundo: tais são efetivamente as condições de uma “escola filosófica”.

### **Em conclusão, por que a filosofia?**

Por que a *prática da filosofia com crianças* seria mais propícia do que qualquer outra prática inovadora para o modelo de uma escola de pensamento? Por que a filosofia, mais que as Artes, a literatura ou as ciências, em que se ensina também o pensamento complexo, a problematização, a escuta, a abertura para o outro, a empatia? Proponho nesta conclusão alguns elementos de reflexão para fazer um *elogio da filosofia*.

- Porque a filosofia é globalizante e holística: ela questiona todos os fenômenos em sua essência. Nada do que existe lhe é estranho. Ela é a ciência do ser enquanto ser (Aristóteles), que não se coloca acima de todas as disciplinas (a filosofia que viria a coroar o ensino), mas que deveria insuflá-las, habitá-las desde seu começo e ao longo do seu caminho. A filosofia tem a potência de poder estar presente por toda parte, em todas as disciplinas (epistemologia,

CHIROUTER, Edwige

*Da filosofia na escola a uma escola filosófica: devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares*

Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa

estética, linguística, etc.) e de questioná-las em sua essência. Nesse sentido, ela poderia perfeitamente estar no coração do projeto escolar.

- Porque a filosofia instaura radicalmente uma outra relação com o saber, mais do que em toda outra disciplina, uma relação que não é absoluta nem dogmática. Nesse sentido, ela permite lutar contra os dogmatismos e permite às crianças assumir o que eu chamaria aqui de “vulnerabilidade” (aceitar dizer “eu não sei”, aceitar, como dizia M. Blanchot, que às vezes “a resposta é a desventura da questão” (1969, p.15)). Citaria ainda aqui M. Lipman a respeito do que ele chama de seu “espírito de falibilidade”:

O espírito de falibilidade que reina numa comunidade de investigação constitui um convite para todos os participantes verem os erros detectados a fim de que se possa buscar como corrigi-los. Um tal espírito ajuda a dissipar a agressividade subjacente que o absolutismo e o fanatismo inspiram, interrompendo tão logo a violência que costuma resultar de tal agressividade. A decisão de confrontar a problemática e de tratá-la com razoabilidade constitui um mundo à parte, distante da insistência inflexível do sistema educativo em inculcar a autoridade de um conhecimento absoluto. (LIPMAN, 1995, p.125)

- Porque a filosofia instaura uma outra relação com o tempo. A temporalidade própria ao exercício filosófico cria as condições de uma melhor apropriação do sentido das atividades escolares porque aí se realizam em ato os “oásis de pensamento”, como os votos que faz H. Arendt. Em referência a H. Rosa, anteriormente citado, o que os gregos chamavam de “ócio” (indispensável para filosofar) não seria, hoje em dia, isso a que chamamos aqui de “tempo de suspensão necessária” ou de “oásis de pensamento” com relação à azáfama, à correria do mundo, ao *zapping* e à hiper saturação e solicitação do espaço e do tempo?

28. Os ateliês de filosofia reúnem, assim, profundamente a ética da escola republicana e o ideal emancipatório das Luzes. Eles dão também o modelo de uma educação para o pensamento complexo, para a exigência de benevolência e para um retorno ao espírito do coletivo em uma sociedade pós-moderna submetida a crises e violência. É nesse sentido que a comunidade de investigação filosófica constitui o paradigma de uma “escola filosófica”: uma escola que não apenas permite reencontrar o espanto na origem de todos os saberes, mas uma escola que sabe também estar à escuta do sujeito em toda sua globalidade de ser humano (aliando sua razão e sua sensibilidade), e que faz viver no cotidiano os ideais de igualdade e de fraternidade.

CHIROUTER, Edwige

*Da filosofia na escola a uma escola filosófica: devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares*

Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa

## Referências bibliográficas

ARENDT, H. *La vie de l'esprit*. Paris: PUF, 1978.

ASTOLFI, J-P. *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris: ESF, 2008.

BLAIS, M-C. & Gauchet, M. & Ottavi D. *Conditions de l'éducation*. Paris: Stock, 2008.

BLANCHOT, M. *Entretien infini*, Paris: Gallimard, 1969.

BOIMARE, S. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris: ESF, 2002.  
[DOI : <[10.3917/dunod.boima.2014.01](https://doi.org/10.3917/dunod.boima.2014.01)>]

CHARLOT, B. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.

CHIROUTER, E. & FAIVRE, C. Mettre en place des ateliers philosophiques en SEGPA : de la nécessité de redéfinir sa posture d'enseignant et son rapport aux élèves In *Actes du Colloque international du CRREF : « Conceptualisations. Didactiques : Etat des lieux, enjeux et perspectives »*. CRREF-Université des Antilles et de la Guyane, 2011.

DANIEL, M-F.; LAFORTUNE, L. *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*. Québec: Le loup de Gouttière, 2004.

DÉSERT, M. Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe. *Diversité*, 138, 31-37, 2004.

FABRE, M. *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris: PUF, 2011.

GAGNON, M. Rapport aux savoirs et pratiques critique en communauté de recherche philosophique : quels enjeux pour les élèves et les enseignants, *Éducation et Socialisation*, 39, 2015. Disponible em: <<https://journals.openedition.org/edso/1418>>. [DOI : <[10.4000/edso.1418](https://doi.org/10.4000/edso.1418)>].

GOUBET, J-F. Du rapport au savoir comme modalisation philosophique du savoir dans la philosophie pour enfants. *Éducation et socialisation*, 39, 2005. Disponible em: <<http://edso.revues.org/1375>>.

HADOT, P. *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel, 2002.

CHIROUTER, Edwige

*Da filosofia na escola a uma escola filosófica: devolver os sabores aos saberes para lutar contra as desigualdades escolares*

Tradução de Felipe Gonçalves Pinto e Rafael Mello Barbosa

JESPERS, I. Citoyenneté démocratique et délibération. In M-P Grosjean (Eds). *La philosophie au cœur de l'éducation. Autour de Matthew Lipman.* (pp. 237-155). Paris : Vrin, 2014.

LIPMAN, M. *A l'école de la pensée.* Bruxelles: De Boeck, 1995.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades.* Trad. de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015

MALABRY, Y. & CHIROUTER, E. "Nul n'entre ici s'il n'est géomètre". Mathématiques, sciences et philosophie à l'école élémentaire : instaurer un nouveau rapport au savoir grâce à des discussions à visée philosophique sur des questions d'épistémologie. *Recherches en Éducation*, 13, 42-52, 2012.

MEIRIEU, P. *Faire l'école, faire la classe.* Paris: ESF, 2004.

LÉVINE J. & DEVELAY, M. *Pour une anthropologie des savoirs scolaires.* Paris: ESF, 2003.

ROSA, H. *Aliénation et accélération.* Paris: La découverte, 2012.

SHARP, A-M. A la rencontre de l'autre. Apprendre à juger dans une classe transformée en communauté de recherche. In Grosjean M-P (Eds). *La philosophie au cœur de l'éducation. Autour de Matthew Lipman.* (pp.20-35). Paris: Vrin, 2014.

VINATIER, I. L'entretien de co-explicitation entre chercheurs et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du sujet « capable ». *Recherches En Éducation*, H-S 1. 111-129, 2010.