



REFLEXÕES SOBRE ENSINO, FILOSOFIA COM CRIANÇAS E A BNCC ANOS FINAIS

Rosângela Maia¹
Universidade Federal de Sergipe

Resumo: Este trabalho traça um paralelo entre o ensino de filosofia, a filosofia com crianças e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a pesquisa destaca a importância do diálogo no ensino de filosofia, fundamentando-se na abordagem de Paulo Freire, que o coloca como instrumento central na construção do conhecimento. Freire defende que a interação ativa entre professor e aluno é crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico, elemento essencial em todos os níveis de ensino da filosofia. Corroborando essa ideia, Cerletti afirma que o diálogo não só facilita a compreensão de conceitos filosóficos como também promove a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo. Por sua vez, Walter Kohan contribui para a discussão ao defender uma abordagem que respeite as singularidades das crianças, reconhecendo-as como agentes ativos em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, a BNCC dos Anos Finais, ao orientar o ensino para o desenvolvimento integral do aluno da educação básica, alinha-se com essa perspectiva, valorizando práticas pedagógicas que respeitem as individualidades e promovam a participação ativa dos estudantes, gerando o espaço que vem sendo ocupado na parte diversificada dos currículos pela filosofia. Finalmente, a pesquisa ancora-se em uma metodologia qualitativa, combinando análise documental e uma leitura estrutural dos documentos educacionais analisados.

Palavras-chave: Dialogicidade. Ensino de Filosofia. Filosofia com Crianças. Educação Básica.

Abstract: This paper draws a parallel between the teaching of philosophy, philosophy with children, and the Brazilian National Common Curriculum (BNCC) for the final years of elementary school. In this context, the research highlights the importance of dialogue in the teaching of philosophy, based on the approach of Paulo Freire, who places it as a central tool in the construction of knowledge. Freire argues that active interaction between teacher and student is crucial for the development of critical thinking, an essential element at all levels of philosophy education. Corroborating this idea, Cerletti states that dialogue not only facilitates the understanding of philosophical concepts but also promotes the active participation of

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Filosofia PPGF/UFS. Professora da Rede Pública de Ensino do município de Simões Filho/BA.

MAIA, Rosangela

Reflexões sobre ensino, Filosofia com crianças e a BNCC anos finais.

students in the construction of knowledge, making learning more meaningful. Walter Kohan, in turn, contributes to the discussion by advocating an approach that respects the singularities of children, recognizing them as active agents in their learning process. Thus, the BNCC for the final years of elementary school, by guiding teaching towards the integral development of the student, aligns itself with this perspective, valuing pedagogical practices that respect individualities and promote the active participation of students, generating the space that has been occupied in the diversified part of the curricula by philosophy. Finally, the research is anchored in a qualitative methodology, combining document analysis and a structural reading of the educational documents analyzed.

Keywords: Dialogicality. Philosophy Education. Philosophy with Children. Elementary Education.

Introdução

Este debate tem como ponto de partida a discussão contemporânea sobre a educação no Brasil, especificamente no que diz respeito ao papel da filosofia como componente curricular da parte diversificada do currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica. O objetivo a que nos propomos é explorar o conhecimento formulado por autores que, epistemologicamente, convergem para a defesa de um ensino dialógico que não apenas visa a transmissão de conhecimento, mas também a formação integral do estudante – como proposto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/Ensino Fundamental). Neste contexto, o ensino de filosofia surge como uma ferramenta poderosa para estimular o pensamento filosófico, a reflexão autônoma e a construção de cidadania ativa. No entanto, se pensarmos em termos da dimensão territorial brasileira, ainda são poucos os espaços em que o potencial do ensino de filosofia com crianças é explorado em profundidade, especialmente na educação pública, onde a pressão por resultados quantificáveis e inserção de componentes que atendam ideologias mercadológicas, muitas vezes se sobrepõe à necessidade de um ensino verdadeiramente formativo e ocupem a parte diversificada² do currículo do ensino fundamental.

A BNCC, implementada com o objetivo de estabelecer diretrizes para a educação básica, reconhece a formação integral como um compromisso a ser cumprido, destacando a necessidade de um desenvolvimento que abranja tanto as competências cognitivas quanto as emocionais e éticas dos estudantes. O conceito de educação integral proposto no documento não é apenas o do tempo passado na escola, mas sim de uma visão educativa que tenha por objetivo criar um ambiente de aprendizado que seja relevante para a vida dos alunos, considerando seus interesses, necessidades e o mundo em que vivem (Brasil, 2018). A partir desta definição inicial, parâmetros são desenvolvidos para vincular o exposto no documento ao alcance deste compromisso.

A Educação Integral da qual se trata na BNCC, não diz respeito à jornada escolar, mas sim, a ideia de criar processos educativos que proporcionem aprendizagens significativas que estejam associadas aos contextos, possibilidades e necessidades dos educandos, e também, aos desafios da atualidade. Deste modo, a BNCC coloca o educando no centro de suas aprendizagens, dando sentido ao que se aprende ao valorizar os seus contextos, possibilitando que eles possam ser aplicados na vida real. E para isso,

² No Ensino Fundamental, o currículo deve ter, assim como nos demais segmentos, “uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

coloca como parte fundamental a superação da fragmentação radical do conhecimento (Karradas; Kemp, 2021, p.81).

As atividades diversificadas em suas inúmeras possibilidades, tais como oficinas, projetos interdisciplinares, práticas esportivas e culturais, constituem-se enquanto oportunidade dos estudantes desenvolverem habilidades socioemocionais, como a empatia, a colaboração e o senso crítico, fortalecendo a formação como cidadãos autônomos e responsáveis, dentro do seu macrocosmo infanto-juvenil.

Quadro 1 – A Educação Integral na BNCC

TRECHO DA BNCC	INFERÊNCIA À EDUCAÇÃO INTEGRAL
Apresentação	Garantia através por meio das dez competências gerais para a Educação Básica.
Introdução.	O documento é orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos pra alcançá-la, vinculando-a à existência da democracia.
Fundamentos pedagógicos da BNCC	O compromisso com a educação integral é apresentado como um dos fundamentos.
Competências Gerais da Educação Básica	A formação humana integral é destacada como requisito para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Educação Infantil	Conexão entre a brincadeira e o cotidiano.
Ensino Fundamental	A formação integral dos alunos é proposta em todas as áreas do conhecimento.
Ensino Médio	A formação integral dos alunos é proposta em todas as áreas do conhecimento, de forma a complementar o desenvolvimento iniciado na etapa anterior.

Fonte: (Brasil, 2018).

Muito embora, a exploração do planeta e sua biodiversidade caminhem a passos largos neste século e já sintamos o peso de nossas escolhas (Krenak, 2019), quando estabelecemos um recorte para a área do conhecimento das Ciências Humanas, a estas é atribuído o papel de promover uma educação que vá além do conhecimento técnico, focando na formação de cidadãos éticos e conscientes. Isso significa estimular nas novas gerações a responsabilidade de defender os direitos humanos, proteger o meio ambiente, respeitar a comunidade e fortalecer valores como a solidariedade e a participação cidadã em busca do bem comum. Às Ciências Humanas também são conferidos os objetivos de combater as desigualdades sociais e, principalmente, incentivar a autonomia intelectual dos alunos, a fim de que assim, possam capacitá-los a analisar o presente à luz do passado, utilizando as ferramentas do pensamento

histórico e geográfico para compreender e refletir criticamente sobre as experiências humanas, considerando diferentes perspectivas (Brasil, 2018).

É neste território das Ciências Humanas que a filosofia é inserida quando uma rede de ensino municipal opta por incorporá-la no currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nas últimas duas décadas, ao menos cem municípios brasileiros já passaram por este movimento, embora nem todos permaneçam com o componente após a reforma curricular iniciada com a (re)elaboração da BNCC atual. Independente dos entraves políticos e educacionais, defendemos que a introdução da filosofia no Ensino Fundamental das escolas públicas tem potencial significativo para contribuir com a formação integral dos estudantes, em consonância com as diretrizes da BNCC, seja vinculando-se a proposição do desenvolvimento de competências gerais que abarcam dimensões críticas, reflexivas e criativas, integrando ação, emoção e raciocínio em um contexto de cidadania ativa, seja na promoção da capacidade de análise, argumentação, empatia e construção de sentido.

Contudo, é crucial reconhecer os entraves institucionais e os problemas estruturais que permeiam a escola pública e que podem se configurar como obstáculos para a efetiva implementação de uma educação integral e ao ensino de Filosofia em diálogo com esta. O distanciamento entre o proposto na lei e o chão da escola se consubstancia na falta de investimento em infraestrutura adequada, na carência de materiais didáticos específicos para a disciplina, na insuficiência na formação continuada dos professores para o ensino da Filosofia e na alta rotatividade docente – hoje em dia contratados temporariamente em sua quase maioria - que são fatores que impactam diretamente na qualidade da educação oferecida. Some-se a isso a sobrecarga de trabalho dos professores, que muitas vezes se veem obrigados a assumir múltiplas turmas e disciplinas, o que limita o tempo dedicado ao planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras para o ensino da filosofia. Em suma, a ausência de políticas públicas eficazes e a instabilidade do sistema educacional como um todo criam um ambiente desafiador para a consolidação da filosofia no currículo do Ensino Fundamental, comprometendo a realização plena de seus objetivos³.

³ A conceituação do que se configura um objetivo do ensino de filosofia nos anos finais tem um caráter mais rizomático e menos formal, quando partirmos da premissa do estímulo a dialogicidade através do incentivo à curiosidade, ao questionamento livre e/ou tematizado, a criatividade e a apresentação da perspectiva infantil sobre às questões do cotidiano. Muito embora, ao ser recepcionada pelo formalismo da estrutura educacional pública, o planejamento se constitua parte do processo de institucionalização da filosofia que ganha status de componente curricular, o delineamento do objetivo há de se constituir no próprio processo de ensino-aprendizagem.

A Escola Atual não se afastou da maneira substancial, da sua configuração moderna, motivo pelo qual é possível reconhecer nela, com algumas modificações, a estrutura clássica surgida no século XIX. O ensino filosófico não situa, de maneira explícita ou implícita, diante dos limites educativos institucionais. Em virtude das decisões que sejam tomadas com respeito ao sentido outorgado ao ensino de filosofia, Pode ocorrer que não se vá mais além da reprodução dos saberes estabelecidos ou se abra a possibilidade de construir nas aulas um espaço para o pensamento (Cerletti, 2009, p. 69).

Ao confrontarmos a legislação educacional com a realidade nem sempre promissora das instituições escolares públicas, poderemos perceber que o ensino de Filosofia se encontra diante de uma bifurcação. Por um lado, pode se limitar à mera reprodução de conteúdos e conceitos filosóficos já estabelecidos, perpetuando um modelo tradicional de ensino que prioriza a memorização e a passividade dos alunos. Por outro, pode se abrir para a dialogicidade, criando um espaço de construção do pensamento crítico e reflexivo, onde a interação e a troca de ideias entre professor e alunos são valorizadas. Neste artigo, optamos por esta segunda perspectiva, na qual o território do ensino de Filosofia se estabelece através de um processo dinâmico e engajador, que estimula a autonomia intelectual e a busca por novos questionamentos e perspectivas. E não seria este um dos caminhos para uma formação integral? Defendemos que sim.

Dialogicidade como percurso

A dialogicidade é um conceito central na obra de Paulo Freire, que defende ser fundamental compreender o papel do diálogo no processo de ensino-aprendizagem para que este aconteça. Para Freire, o diálogo não é apenas uma técnica pedagógica, mas um ato de amor, humildade e compromisso com a construção coletiva do conhecimento. Ele se constitui o meio através do qual professores e estudantes se tornam coautores do processo educativo, rompendo com a relação vertical e autoritária que tradicionalmente caracteriza o ensino (Freire, 2017). O diálogo permite que o saber seja construído de forma colaborativa, com base na experiência e no contexto de cada um dos participantes, criando um ambiente propício à reflexão crítica e à emancipação dos estudantes.

[...] nenhum de nós tem a verdade, ela se encontra no devir do diálogo; como dizia Hegel, “a verdadeira realidade é o devir”, não é o ser nem o não ser, mas a tensão entre ambos - o processo histórico é o verdadeiro. Assim, quando se propõe que o verdadeiro é uma busca e não um resultado, que o verdadeiro é um processo, que o conhecimento é um processo e, enquanto tal, temos de fazê-la e alcançá-la através do diálogo, através de rupturas, isto não é aceito pela grande maioria dos estudantes que se acham acostumados com que o professor, hierarquicamente, tenha a verdade, ele o sábio, e portanto não aceitam o diálogo. Para eles o diálogo é sinal da fraqueza do professor, para eles a modéstia no saber é mostra de fraqueza e ignorância. Quando é justamente o contrário (Freire;

Faundez, 2017, p. 62-63).

No ensino de filosofia, a abordagem dialógica proposta por Freire é especialmente relevante, pois permite que os estudantes não apenas recebam conceitos filosóficos prontos, mas que sejam estimulados a questionar, refletir e construir seu próprio entendimento sobre as questões discutidas, individualmente ou colaborativamente. A filosofia, ao se debruçar sobre temas que envolvem a condição humana, o sentido da vida e os desafios éticos, exige um envolvimento ativo do estudante, e o diálogo é o caminho que possibilita essa participação genuína. Kohan (2021) destaca que Freire, ao defender e exercitar uma educação dialógica e a dialogicidade, faz com que estas se desdobrem em amorosidade e a partir desta transformação, há um engajamento ativo e crítico por parte dos sujeitos envolvidos que conduz à construção do conhecimento. No contexto do ensino de filosofia, essa abordagem faz toda a diferença, pois incentiva os estudantes a não apenas compreenderem os conceitos filosóficos, mas a aplicá-los em sua realidade cotidiana, refletindo criticamente sobre suas próprias experiências e perspectivas. Essa construção do saber de maneira dialógica não apenas contribui para o desenvolvimento do pensamento filosófico, mas também promove um senso de pertencimento e autonomia nos estudantes, aspectos essenciais para uma formação integral.

Portanto, a importância do diálogo no ensino de filosofia reside em sua capacidade de tornar o processo educacional mais significativo e relevante. Em vez de um ensino meramente transmissivo, no qual o professor é o único detentor do saber, a abordagem dialógica permite que todos os envolvidos participem ativamente, criando um espaço onde a troca de ideias e a reflexão crítica são valorizadas e os envolvidos, independente de quem sejam, estejam em um mesmo patamar de escuta e recepção. A igualdade, portanto, se torna um princípio fundamental na educação, especialmente quando se trata do ensino de filosofia com crianças⁴. Ao promover a interação entre diferentes de forma igual, estimulamos a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e democrático, onde todos têm voz e espaço para se expressar. Mas a importância da igualdade no diálogo transcende a esfera infantil, sendo

⁴ Mathew Lipman foi o precursor do ensino de filosofia de forma institucionalizada que atendesse a crianças, nos Estados Unidos, na década de 1960. Seu programa foi utilizado e pesquisado em diversas partes do mundo. Em especial, na América Latina, as pesquisas desenvolvidas pelo professor argentino Walter Kohan constituem um sólido referencial para compreensão do impacto e da relevância do projeto de Lipman, que contemplava um conjunto amplo de material para professores e estudantes. As pesquisas de Kohan possibilitaram uma releitura da proposta americana, desenvolvendo o que este denomina de Filosofia com Crianças, colocando-as no papel de agentes ativos no processo de construção de um pensamento filosófico que lhes é próprio, além de ser base para os estudos contemporâneos do ensino de filosofia para/com crianças no Brasil, seja como prática de extensão universitária, seja institucionalmente nas redes privadas e públicas de ensino.

essencial em todas as etapas da vida e em todas as relações humanas. É através do diálogo entre iguais, com respeito e valorização às diferenças, que construímos uma sociedade mais justa e compreensiva.

Só os iguais conversam. Entre desiguais há ordens, explicações, mandatos. O diálogo só existe entre iguais que, na relação dialógica, explicitam e atendem às suas diferenças. De forma tal que a igualdade é um princípio infantil da educação, em particular quando se trata da educação das crianças. Mas não só (Kohan, 2021, p. 56).

Kohan (2023) defende que as crianças não são apenas receptáculos de conhecimento, mas participantes ativos, com experiências e perspectivas únicas que devem ser valorizadas e aponta para uma alfabetização filosófica que tem como uma das suas bases o diálogo em grupo, especialmente quando o assunto é filosofia. O autor defende que é neste momento em que todos participam da conversa, que o pensamento filosófico se constrói: na emissão de opiniões, pontos de vista e troca de ideias sobre os porquês. Essa abordagem contrasta com a tradição educacional que tende a tratar as crianças como pré adultos, em processo de formação e que seu conhecimento não tem utilidade para o momento presente, validando apenas o conhecimento transmitido através do professor. Esta é uma virada de chave no ensino de filosofia que se desenvolve com as crianças e lhes dá o protagonismo de explorar suas próprias perguntas e reflexões de maneira livre, sem a necessidade de se adequarem a respostas pré-definidas. Kohan sugere que o ensino de filosofia deve incentivar as crianças a expressarem suas curiosidades e a pensarem criticamente sobre o mundo à sua volta.

É esperado uma prática dialógica na qual o grupo converse, trocando ideias e razões, levando em conta os pressupostos e as consequências do que é dito. A conversa filosófica é o terreno dos "porquês". O professor não é o centro através do qual se discutem todas as questões. Ele incentiva uma participação ampla e compartilhada, cuida para que a conversa não perca o foco e cria as condições para uma conversa colaborativa. Prestamos atenção especial à forma como nos relacionamos como grupo; a importância de ouvir com atenção a cada pessoa, de não impor uma verdade, de respeitar os silêncios e os gestos singulares (Kohan, 2023, p. 11-12, tradução nossa).

A BNCC coloca o diálogo como um conceito fundamental para a construção de um processo de ensino-aprendizagem significativo. Isso se reflete na ênfase dada à interação e à colaboração entre os estudantes, professores e comunidade escolar como um todo, em diversos segmentos do documento. O diálogo, nesse contexto, é apresentado enquanto uma ação que vai além da mera troca de informações, implicando na capacidade de ouvir o outro, respeitar diferentes perspectivas, argumentar de forma crítica e construir conhecimento de forma coletiva. A legislação reconhece que este é essencial para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da capacidade de participação social dos estudantes,

preparando-os para atuarem ativamente na sociedade.

Quadro 2 – O diálogo na BNCC

TRECHO DA BNCC	INFERÊNCIA AO DIÁLOGO/RELAÇÃO DIALÓGICA
Competências Gerais da Educação Básica	A competência nº 9 trata do exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação como promotores do respeito a diversidade, em amplos aspectos.
Educação Infantil	Coloca a prática do diálogo entre família e escola como potencializadora do desenvolvimento infantil. Além disto, apresenta a criança como um sujeito dialógico.
Ensino Fundamental	Defende que a escola dialogue com a diversidade de vivências dos estudantes. Reforça também que as diferentes linguagens constituam formas de diálogo na resolução de conflitos.
Ensino Médio	Como nas demais etapas, o diálogo perpassa as competências e habilidades de todas as áreas do conhecimento, relacionado à resolução de conflitos, à cooperação e ao respeito à diversidade.

Fonte: (Brasil, 2018)

A importância da dialogicidade em diversas dimensões da vida escolar, reconhecendo-a como ferramenta essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e respeitoso dá corpo a um possível caminho para a resolução de conflitos, para a cooperação entre pares, para a promoção da interculturalidade e para a construção de pontes entre a escola e a família (Brasil, 2018). De forma semelhante, a construção do pensamento filosófico em sala de aula, na medida em que se constitui a partir da interação e da troca de ideias entre professores e alunos, gera o protagonismo dos sujeitos envolvidos e a problematização filosófica se alimenta dessa mesma dinâmica, para gerar um pensar compartilhado e dialógico, que se constrói a partir dos olhares e das experiências de cada indivíduo.

A problematização filosófica na situação de ensino adquire uma dimensão pública essencial, já que compreende um processo que se constrói entre professores e alunos. O sujeito educativo filosófico é, em sentido estrito, um sujeito coletivo, que, que envolvem pensar compartilhado "dialógico" no mapa de uma sala e se dos olhares pessoais (Cerletti, 2009, p. 37).

O professor desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes e esta se consolida na qualidade da interação entre ambos, pois é nesta conexão que se estabelece o desenvolvimento da autoconfiança e do senso de competência dos alunos. O processo de aprendizagem é influenciado pela forma como se estabelece essa relação, impactando diretamente na percepção dos estudantes sobre suas capacidades, por isso há necessidade de uma construção da identidade docente que seja contínua e se dê por meio da prática e da reflexão crítica sobre ela. Freire afirma que “ninguém nasce educador ou marcado para ser

educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (1991, p. 58). Trazendo para o contexto da filosofia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a necessidade de formação e de construção de vínculo com os estudantes torna-se ainda mais latente e isto se dá por alguns motivos específicos:

- Não há, em regra, nos cursos de licenciatura, componentes cuja ementa seja voltada para a filosofia com crianças e adolescente. Quando estas temáticas são desenvolvidas, aparecem enquanto tópico de componentes como Estágio, ao final do curso;
- Os municípios não oferecem formação continuada que atenda às especificidades da filosofia neste segmento. Quando acontecem, restringem-se a palestras em eventos isolados;
- A maioria das pesquisas desenvolvidas no Brasil a partir dos anos dois mil têm por loco experiências de extensão das universidades públicas em turmas específicas nas unidades de ensino;
- É padrão da realidade das escolas públicas brasileiras que disciplinas da parte diversificada do currículo sejam exercidas por professores que têm formação em outros componentes da base;
- Escasses de material didático de Filosofia voltado para o segmento, além da não inserção dos componentes no Programa Nacional do Livro Didático.

O exercício constante de uma postura de professor-pesquisador, cuja relação de dialogicidade com o conhecimento o impulsine a superar as dificuldades apontadas, constitui-se enquanto uma potência transformadora possível, um agenciamento que rompe barreiras e constitui um novo devir (Deleuze & Guattari, 1997). Também no diálogo com os pares, em eventos acadêmicos, a busca por formação em cursos como o Mestrado Profissional em Filosofia, são meios de superação das limitações impostas pela precariedade do trabalho docente, mas ainda tem muito a crescer.

Um professor de Filosofia não se “forma” tão somente ao adquirir alguns conteúdos filosóficos e outros pedagógicos, parentão em seguida justapulos. Em realidade, vai se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno ponto em grande medida, se é como docente o aluno que se foi ponto ao longo dos anos de estudante, vão sendo internalizadas esquemas teóricos, pataxação. Educativos, etc., Que atuam como elementos reguladores e condicionantes da prática futura ponto de tal modo que um professor dispõe travessão quase que "espontaneamente" travessão de uma multiplicidade de teorias, em geral desconexas instáveis, algumas até contraditórias entre si, que foram sendo incorporadas, fundamentalmente, e sua experiência Inicial como aluno, em seguida como estudante de licenciatura e depois, finalmente, como professor (Cerletti, 2009, p. 55-56).

Neste múltiplo diálogo que é o ensino de filosofia em um território onde é convidado, a criança aparece enquanto sujeito capaz de dar propulsão a uma filosofia nova a cada instante e a um ensino de filosofia que se repensa e se constitui infante na história do ensino da filosofia. Kohan (2023) nos inspira a enxergar a criança como um universo único, repleto de singularidades, com sua própria história, seus sonhos e sua maneira de olhar o mundo. Cada uma delas é um agente ativo na construção do seu conhecimento. Ao professor se sobrepõem uma responsabilidade amorosa, de cultivar sua autonomia, incentivando-a a fazer escolhas, a questionar e a buscar respostas com curiosidade.

É preciso mesmo brigar contra certos discursos pois modernamente reacionários, com áreas triunfantes, que decretam a morte dos sonhos se defende um pragmatismo oportunista e negador da Utopia. É possível vida sem sonho, mas não é mais não existência humana e história sem sonho (Freire, 2023, p.36).

A essência curiosa e criatividade deve ser alimentada com experiências que despertem a imaginação e a expressão, mas, acima de tudo, ao respeito a sua fala e a escuta das suas inquietações. O professor, nesse caminho, assume o papel de facilitador, de parceiro que acompanha e estimula essa jornada de descobertas do eu e do outro, do local e do global, do que é do agora e do que é do amanhã e do que já se passou.

Ensinar é colocar alguém na ante-sala de desafios que, em última instância, são pessoais. O que caberia a um professor de Filosofia seria estimular a levar adiante esse desafio. Filosofar é atravessar-se a pensar por si mesmo, e fazer o requer uma decisão. Há que atrever-se a pensar, porque suponha uma maneira nova de relacionar-se com o mundo e com os conhecimentos e não meramente reproduzirmos. E isso implica incerteza. Pensar supõe que há algo novo com que alguém se confronta. É uma atitude produtora e criadora, não é meramente uma reprodução ou repetição do que há. Certamente, o que habitualmente se chama "ensinar" costuma não ser nada mais que informar sobre o produto do pensamento de outros, o que chamamos "conhecimentos".

Pois bem, para começar a vislumbrar uma didática da filosofia, deveremos ter presente algumas questões. Em primeiro lugar, considerar que a sala de aula é um âmbito e que é possível formular perguntas filosóficas com a radicalidade que elas implicam, e não lugar em que o professor somente oferece a respostas e perguntas que seus alunos não formularam. De maneira correlata, sustentar que ensinar filosofia exige a construção de um âmbito para o filosofar. O objetivo final de todo professor de Filosofia deverá ser fazer de seus alunos, em alguma medida, filósofos. Em virtude disso, deverá tentar promover neles uma atitude filosófica, já que será ela que, eventualmente, dará lugar ao desejo de filosofar (Cerletti, 2009, p.80-81)

Conclusão

A dialocidade entra como o escudo que tende a diminuir o impacto que todos os percalços do sistema educacional tende a causar na experiência da construção do pensamento filosófico e da aprendizagem. Dessa forma, ao promover um espaço dialógico, como sugerido por Freire, Kohan e Cerletti, o ensino de filosofia se torna uma prática que ultrapassa a mera

transmissão de conteúdos dogmáticos, buscando valorizar o desenvolvimento da criatividade, do pensamento filosófico e da formação integral do aluno.

Ainda que as práticas se distanciem da legislação e que estas sejam ofuscadas pela realidade social, econômica, política, ideológica, a filosofia e seu ensino são constantes de reflexão e ação, de movimentos que desestabilizam, historicamente, estruturas já solidificadas, abrindo novos caminhos e novos pensares. O ensino de filosofia para crianças segue essa jornada de criação, revisão, reinvenção e se agencia às novas possibilidades que a contemporaneidade torna possíveis.

A filosofia com crianças, alinhada às diretrizes da BNCC, carrega em si a potência de agenciar caminhos nos quais cada estudante é sujeito ativo no processo de aprendizagem, respeitando suas singularidades e incentivando uma participação que vai além do ambiente escolar, adentrando também a esfera social e ética. Logo, ao consolidar o ensino de filosofia nos anos finais do ensino fundamental como prática que privilegia a escuta, o respeito e o desenvolvimento crítico, reafirmamos a esfera pública como território do diálogo, da formação e da transformação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

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

CARRADAS, Gabriela; KEMP, Kênia. **Um olhar transdisciplinar sobre a relação entre currículo e educação integral de acordo com a BNCC no Brasil.** Educação Contemporânea – Volume 22, 2021, p. 77-84.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Tradução Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4.** [tradução de Suely Rolnik]. Rio de Janeiro: 1997.

MAIA, Rosangela

Reflexões sobre ensino, Filosofia com crianças e a BNCC anos finais.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire: um menino de 100 anos**. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KOHAN, Walter Omar. **Formación en Alfabetización Filosófica**. Rio de Janeiro: NEFI, 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.