

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PROGRAD
ESCOLA NORMAL SUPERIOR - ENS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EDUCAÇÃO PARA O PENSAR NA AMAZÔNIA: FILOSOFIA COM CRIANÇAS
SOB A ÓTICA DA INTERCULTURALIDADE INDÍGENA

MANAUS - AM

2024

MARCOS WILLIAN GONÇALVES DE SOUZA

EDUCAÇÃO PARA O PENSAR NA AMAZÔNIA: FILOSOFIA COM CRIANÇAS
SOB A ÓTICA DA INTERCULTURALIDADE INDÍGENA

Trabalho de Conclusão apresentado
ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia, Universidade do Estado
do Amazonas/UEA, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia

Orientador: Prof. Dr. Mauro Gomes da
Costa

MANAUS - AM

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

S719e Souza, Marcos Willian Gonçalves de
Educação para o pensar na Amazônia : Filosofia com crianças sob a
ótica da interculturalidade indígena. / Marcos Willian Gonçalves de
Souza . Manaus : [s.n], 2024.
44 f.: color.; 21,0 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia- Licenciatura- Universidade do
Estado do Amazonas, Manaus, 2024.
Inclui Bibliografia.
Orientador: Mauro Gomes da Costa .

1. Filosofia com crianças. 2. Educação para o pensar . 3. Amazônia
. 4. Interculturalidade indígena . I. Mauro Gomes da Costa (Orient.)
II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título

CDU(1997)37.013

MARCOS WILLIAN GONÇALVES DE SOUZA

EDUCAÇÃO PARA O PENSAR NA AMAZÔNIA: FILOSOFIA COM CRIANÇAS
SOB A ÓTICA DA INTERCULTURALIDADE INDÍGENA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Estado do
Amazonas para a obtenção de título de Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa

Universidade do Estado do Amazonas - UEA



Prof^a Dra. Nayara Ferreira Costa

Secretaria de Estado de Educação do Amazonas - SEDUC



Prof. MSc. Fabrício Filizola Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas -
IFAM

MANAUS – AM

2024

Ouçã o som de Pachamama

Ouçã o som do saber

Ouçã o som de Abya-Yala

Ouçã o som de todo ser

Aprender – partilhar

Transmutar – transcender

(Autorial)

AGRADECIMENTOS

A força geradora do universo, manifesta na imensidão das mais simples e potentes formas de vida.

Aos meus pais, avós e familiares, alicerces nesse ciclo existencial.

Aos meus amigos, a potência de encontros alegres e amáveis.

Aos meus ancestrais, que ecoam na continuidade, multiplicidade e transmutação da vida na Terra.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em especial a Escola Normal Superior (ENS).

Aos meus professores, em especial ao meu orientador de TCC Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa; orientadora de PAIC Profa. Dr. Érica Vidal Rotondano; orientadora de Monitoria Profa. Msc. Natália de Souza Paiva; coordenadora da Residência Pedagógica, Profa. Msc. Cristina Carvalho de Araújo.

A coordenadora do curso de Pedagogia, querida Profa. Dr. Vanderlete Pereira da Silva.

Aos meus colegas de turma, acompanhantes nessa jornada em busca do conhecimento.

A todos que contribuíram diretamente ou indiretamente para realização deste trabalho.

RESUMO

A Filosofia para Crianças ou Educação Para o Pensar, criada pelo educador e filósofo norte-americano Matthew Lipman na década de 1960, vem sendo ressignificada a partir de outras perspectivas. Nesse sentido, o presente trabalho trata sobre o ensino de filosofia com crianças, sob a ótica intercultural e decolonial no contexto amazônico. As crianças como seres habitados pelo ímpeto do espanto, da curiosidade e da investigação lúdica da existência, precisam ser enxergadas como seres que pensam, sobre si e o mundo, em suas múltiplas e peculiares formas; e que sendo crianças amazônicas, possam conhecer outras maneiras de filosofar, outras histórias e modos de existir, como as dos povos originários da Amazônia. Por isso, foi traçado como objetivo investigar os princípios e os processos do ensino de filosofia com crianças, sob a ótica da interculturalidade indígena, no 4º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Manaus, a partir de uma abordagem qualitativa, com aporte bibliográfico e de observação-participante, firmada nos pressupostos da epistemologias do sul, buscando articular a literatura clássica, as pesquisas atuais e a atividade de campo sobre o tema. Fundamentado em autores como Lipman (2008), Vygotsky (2009), Silveira (2001), Candau (2023), Walsh (2013), Cabral (2021), Santos (2010), Yamã (2007), Krenak (2019) e Munduruku (2009). As etapas da atividade de campo, realizada através da roda de conversa, foram divididas em: 1) O olhar do filósofo, 2) A sabedoria dos povos originários e a ontologia, 3) Contaçaõ de história Saterê-Mawé (Sehaypóri), 4) Investigando a história e seus elementos ontológicos, 5) Registro de pensamentos/perguntas. Apontando princípios e processos universalistas do ensino de filosofia para crianças de Lipman, e a ressignificação a partir de narrativas outras, para além das novelas do autor, como a obra indígena Sehaypóri. Defendendo o caráter educativo, crítico e filosófico do diálogo intercultural das crianças com as culturas e saberes dos povos originários da Amazônia.

Palavras-chave: Filosofia com crianças; Educação Para o Pensar na Amazônia; Interculturalidade Indígena.

RESUMEN

La Filosofía para Niños o Educación para el Pensamiento, creada por el educador y filósofo norte-americano Matthew Lipman en los años 1960, ha cobrado un nuevo significado desde otras perspectivas. En este sentido, el presente trabajo aborda la enseñanza de filosofía a niños, desde una perspectiva intercultural y descolonial en el contexto amazónico. Los niños, como seres habitados por el ímpetu del asombro, la curiosidad y la investigación lúdica de la existencia, necesitan ser vistos como seres que piensan sobre sí mismos y el mundo, en sus múltiples y peculiares formas; y que como niños amazónicos puedan aprender sobre otras formas de filosofar, otras historias y formas de existir, como las de los pueblos originarios de la Amazonía. Por lo tanto, el objetivo fue investigar los principios y procesos de enseñanza de filosofía a niños, desde la perspectiva de la interculturalidad indígena, en el 4º año de la escuela primaria en una escuela pública de Manaus, desde un enfoque cualitativo, con apoyo bibliográfico y observación participante, basado en los supuestos de las epistemologías del sur, buscando articular la literatura clásica, la investigación actual y la actividad de campo sobre el tema. Basándose en autores como Lipman (2008), Vygotsky (2009), Silveira (2001), Candau (2023), Walsh (2013), Cabral (2021), Santos (2010), Yamã (2007), Krenak (2019) y Munduruku (2009). Las etapas de la actividad de campo, realizada a través del círculo de conversación, se dividieron en: 1 – La mirada del filósofo, 2 – La sabiduría de los pueblos originarios y la ontología, 3 - La narración de Saterê-Mawé (Sehaypóri), 4 – La investigación de la historia y sus elementos ontológicos, 5 - Registro de pensamientos/preguntas. Señalando los principios y procesos universalistas de Lipman en la enseñanza de la filosofía a los niños, y la resignificación a partir de narrativas distintas a las novelas del autor, como la obra indígena Sehaypóri. Defender el carácter educativo, crítico y filosófico del diálogo intercultural infantil con las culturas y conocimientos de los pueblos originarios de la Amazonía.

Palabras-clave: Filosofía con niños; Educación para Pensar en la Amazonía; Interculturalidad Indígena.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO 1 – A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, DE MATTHEW LIPMAN	
1.1. Os conceitos de criança e infância.....	10
1.2. Princípios lipmanianos da Filosofia Para Crianças	11
1.3. Práticas pedagógicas da Filosofia para Crianças de Lipman.....	15
CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS E A INTERCULTURALIDADE/DECOLONIALIDADE	
2.1. Visão Geral do Ensino de filosofia para crianças no Brasil.....	17
2.2. Filosofia Com Crianças na Amazônia sob a ótica intercultural e decolonial indígena.....	18
2.3. Filosofia, ontologia e narrativas indígenas.....	22
CAPÍTULO 3 – EXPERENCIANDO, DIALOGANDO E FILOSOFANDO O SEHAYPÓRI	
3.1. Prática Escolar Sehaypóri: Filosofando com crianças amazônicas sobre as narrativas Saterê-Mawé.....;	26
3.2. Resultados e discussões.....	33
Considerações Finais.....	35
Referências.....	36

INTRODUÇÃO

Educar para o pensar é ressignificar saberes, transcender certezas e transmutar para a autonomia, de tal modo que a filosofia, ou melhor, o “amor à sabedoria”, faça morada no interior de cada ser. As crianças como sujeitos habitados pelo ímpeto do espanto, da curiosidade e da investigação lúdica da existência, precisam ser enxergadas como seres que pensam, sobre si e o mundo, em suas múltiplas e peculiares formas; e que, como crianças amazônicas, possam conhecer outras maneiras de filosofar, outras histórias e modos de existir, como os dos povos originários da Amazônia.

Nesse contexto, a presente monografia aborda o tema “Filosofia, Crianças e Culturas Amazônicas”, sob o título “Educação Para o Pensar na Amazônia: Práticas Educativas de Filosofia com Crianças sob a ótica intercultural indígena, no 4º ano do Ensino Fundamental de Uma Escola Pública de Manaus”. Considerando o contexto de que poucas escolas se propõem a realizar práticas educativas de ensino de filosofia para/com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Manaus-AM, e, nessas poucas escolas, tal atividade se dá por meio de práticas importadas de outros contextos, como é o caso do “Programa de filosofia para crianças” norte-americano, o qual é executado de forma hegemônica, monocultural e eurocêntrica, tendo como principal recurso didático as novelas filosóficas de Matthew Lipman, sem considerar os diferentes aspectos culturais da região amazônica, como os saberes ancestrais, as cosmovisões e as narrativas dos povos originários.

Por isso, foi construído o seguinte problema de investigação: “Quais os princípios e os processos de práticas educativas do ensino de filosofia com crianças, sob a ótica da interculturalidade indígena?”. Tal investigação tendo como objetivos específicos:

- 1) Discutir os princípios teóricos-metodológicos do ensino de filosofia para crianças;
- 2) Compreender o processo de ressignificação do ensino de filosofia para crianças a partir da perspectiva crítica intercultural e decolonial;

3) Explicitar uma experiência educativa de cunho filosófico no 4º ano do Ensino Fundamental em perspectiva intercultural.

Quanto aos procedimentos práticos da Metodologia, a pesquisa classifica-se como um estudo de abordagem qualitativa (Minayo, 2018), com aporte bibliográfico (Sousa, Oliveira e Alves, 2021) e de observação participante (Minayo, 2013), com intervenção didática. Trata-se de um trabalho a partir das leituras de pesquisas publicadas e da realização de experiências educativas in loco no âmbito do Programa Residência Pedagógica da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, buscando articular a literatura clássica, as pesquisas atuais e a atividade de campo sobre o tema, discutindo em perspectiva intercultural e decolonial (Walsh, 2013) e (Candau, 2023), firmada nos pressupostos da Epistemologias do Sul (Santos, 2010), conforme a Figura 01.

Figura 01: Epistemologias do Sul



Fonte: <https://www.scielo.br/j/ean/a/WnyhZSTWtB54ySXPkpbBvVw/>

Em relação ao lugar, a atividade foi realizada em uma escola pública de educação integral, localizada na zona Centro-Oeste de Manaus, Amazonas, com uma turma de 20 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de 9 anos, sob a supervisão do professor titular. A aproximação para a coleta de dados se deu por meio de uma intervenção didática, norteadas por roda de conversa e contação de história, com auxílio de materiais sobre a temática. Para Moura e Lima (2014), a roda de conversa é um instrumento metodológico

dialógico e reflexivo, que pressupõe o exercício ativo de escuta e fala, tendo como objetivo:

Socializar saberes, implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construção e reconstrução de novos conhecimentos sobre a temática proposta (MOURA; LIMA, 2014, p. 33).

Tal temática de cunho filosófico foi abordada a partir da contação de história (narrativa indígena), a qual é, segundo Patrini (2005, p.118),

Uma das mais antigas formas de expressão. E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselhos, estabelecendo normas e valores, atentando os desejos sonhados e imaginados, levando às regiões mais longínquas a sabedoria dos homens experimentados.

A contação de história adotou como tema a cultura das sociedades originárias do Brasil, sendo utilizada a bibliografia específica: *Sehaypóri - o livro sagrado do povo Saterê-Mawé* (Yamã, 2007), com os registros de histórias que tiveram origem a partir de tradições orais e grafismos desse povo originário da Amazônia.



Essa pesquisa se justifica no âmbito de que os estudos e as experiências do ensino de filosofia, desde a infância, indicam a sua relevância para a formação integral dos indivíduos (Unesco, 2020), principalmente no que diz respeito à formação do pensamento crítico e da autonomia do pensar e do agir. E a escola como instituição formadora e potencial promotora do filosofar, desde a infância, precisa experienciar práticas educativas que considerem os diferentes modos de pensar, atos de filosofar e pluralidades de grupos socioculturais distintos que compõem a região amazônica, a fim de contribuir com a construção de sociedades fundamentadas no exercício do diálogo e no acolhimento da diferença.

O ensino de filosofia para crianças, por muito tempo, tem sido pesquisado e debatido nos campos da Pedagogia e da Filosofia, tendo como uma das referências o filósofo e educador norte-americano Matthew Lipman (2008) e seu “Programa de Filosofia Para Crianças”, o qual propõe uma “educação para o pensar” desde a infância. Mas, a partir de uma contribuição crítica com o

programa, há movimentos no Brasil que propõem uma filosofia *com* crianças e não apenas *para* crianças, buscando ampliar horizontes e ressignificar ideias ao abraçar novas perspectivas, como as pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas – Filosofia para Crianças e Adolescentes, da Faculdade de Educação da UFG (Pereira e Paiva, 2020). Nesse sentido, a proposta dessa pesquisa foi investigar o ensino de filosofia com crianças a partir de aspectos interculturais indígenas, buscando, assim, contribuir academicamente com as reflexões neste tema.

Há universidades públicas brasileiras, como a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho/ UNESP, que possuem na estrutura curricular obrigatória do curso de Licenciatura em Pedagogia, o componente de “Filosofia Para Crianças”, como mostram as figuras 02 e 03.

Figura 02: Plano de Ensino de Filosofia Para Crianças (2017)

Plano de Ensino

Curso
Licenciatura Plena em Pedagogia

Identificação

Disciplina
CED0240 - Filosofia para Crianças

Unidade
Faculdade de Ciências e Letras

Departamento
Departamento de Ciências da Educação

Créditos	Carga Horária	Seriação ideal
6	T:90	3

Pré - Requisito
Não há

Co - Requisito
Não há

Fonte: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/ced0240---2017.pdf>

Figura 03: Objetivos, conteúdo e metodologia (2017)


 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
 Câmpus de Araraquara
 

Plano de Ensino

Objetivos

- Compreender os principais conceitos da Proposta Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, bem como outras perspectivas de se fazer filosofia com crianças;
- Relacionar, problematizando, os conceitos de crianças, infâncias, filosofia, experiência, ensinar, aprender.

Conteúdo

(01) Fundamentos, metodologia e currículo da proposta de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman

- Influências de Sócrates, Dewey, Pierce e Paulo Freire, entre outros, no pensamento de Lipman
- A construção da comunidade de Investigação.
- O pensamento de ordem superior (crítico, criativo e cuidadoso)
- O professor como facilitador da aprendizagem e o papel do texto como mediador.
- O desenvolvimento das mega-habilidades: formação, raciocínio, investigação e tradução
- Diálogo filosófico: questões filosóficas e problematização
- A narrativa nas novelas filosóficas de Lipman e os manuais do professor
- Novelas filosóficas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental

(02) Relações entre filosofia, infância e educação

- A experiência do filosofar
- O ensinar e o aprender
- Rancière e a Crítica da razão explicadora
- A infância em questão
- Filosofia e escola: reflexões sobre a questão do poder

(03) Outras perspectivas de se fazer filosofia com crianças

- Três experiências: 1) Projeto "Filosofâncias" - Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEFPC) - FCLAr; 2) Projeto "Filosofia na Escola" (UnB); 3) Projeto "Em Caxias a filosofia em-caixa?" - Núcleo de Estudos em Filosofia e Infância (NEFI / UERJ)
- As linguagens artísticas nas aulas de Filosofia com crianças
- A formação docente em Filosofia com Crianças.
- Experiências filosóficas em sala de aula

Metodologia

Aulas expositivas dialogadas; experiências filosóficas; leitura e análise de textos; trabalhos; músicas; filmes.

Atividade Prática:
 Experiências com a escrita, a leitura e o pensamento nos processos de ensinar e aprender; produção de histórias, poesias, fotos, cartas para crianças, enquetes, músicas e/ou jogos filosóficos; coordenação de experiências filosóficas com problematização dos aspectos teóricos e práticos dessa coordenação.

Fonte: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/ced0240---2017.pdf>

No plano de ensino, se observa que, além da proposta de Lipman, um dos objetivos é compreender outras perspectivas de se fazer filosofia com crianças, apontando que, apesar da hegemonia lipmaniana, existe o vislumbre de outras possibilidades. A presença desse componente se torna importante considerando que o profissional que atua com a disciplina de Filosofia no Ensino Fundamental I, é o professor polivalente, licenciado em Pedagogia, o qual também pode se especializar na área do ensino de Filosofia, seja para a atuação na Educação Básica ou Superior, sendo necessário pesquisas contínuas para a ressignificação das práticas educativas a partir de novas óticas.

No contexto pessoal, a filosofia para crianças atravessa minha infância e juventude. Quando cursava o 6º ano do ensino fundamental, tive acesso na biblioteca da minha escola a um livro ilustrado chamado "Filosofia: das origens à idade moderna", o qual li por completo e me deixou fascinado. Se tornou estranho o fato de não estudar aquilo em sala de aula na época, o que veio a acontecer somente no ensino médio. Já na universidade durante o curso de Pedagogia, me debrucei sobre os estudos da Filosofia Para Crianças em

Matthew Lipman e li outros autores como Walter Kohan, que conheci pessoalmente.

Através do Programa Residência Pedagógica da UEA, tive a oportunidade de realizar práticas e pesquisas com temas filosóficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando principalmente as contações de histórias. O fato das novelas filosóficas elaboradas por Lipman, ou inspiradas nele, serem importadas de outros contextos, com aspectos hegemônicos do norte global, gerou um questionamento em mim: por que não as histórias amazônicas? Por que não um diálogo intercultural com as narrativas e saberes dos povos originários da Amazônia?

A abordagem metodológica utilizada para a elaboração da monografia é a pesquisa qualitativa, com aportes da pesquisa bibliográfica e da observação-participante, com intervenção didática. Fundamentado em autores como Candau (2023), Walsh (2012), Cabral (2021), Yamã (2007), Lipman (2008) e Santos (2010), o texto está organizado da seguinte forma: O capítulo 1 aborda os conceitos de criança e infância, os princípios teóricos-metodológicos de Filosofia Para Crianças, de Matthew Lipman, e suas práticas pedagógicas. O Capítulo 2 trata sobre os aspectos gerais do ensino de Filosofia Para Crianças no Brasil, a perspectiva crítica intercultural e decolonial da educação para o pensar, os conceitos de filosofia, ontologia e narrativas indígenas. O capítulo 3 explicita uma atividade de cunho filosófico em sala de aula com a turma do 4º ano do ensino fundamental, a partir de um diálogo intercultural com a obra *Sehaypóri*, do povo Saterê-Mawé.

CAPÍTULO 1 – A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, DE MATTHEW LIPMAN

1.1. Os conceitos de criança e infância

Qual o lugar do saber naquilo que é considerado o “não saber”? qual o lugar do pensar naquilo que é visto como o “não pensar”? são perguntas que levam a refletir sobre as crianças, as infâncias e suas relações com o ato de pensar e agir no mundo. A compreensão do que é “criança” ou “infância” tem se modificado no decorrer do processo histórico, ao recorrermos ao dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, temos a definição de que

A criança é um ser humano na fase de infância, que vai do nascimento à puberdade e a infância o período de desenvolvimento do ser humano que vai desde o nascimento ao início da adolescência, meninice e puerícia (Ferreira, 2001, p.30)

Uma definição mais biológica e menos social; enquanto que infância, palavra que vem do latim “in-fans”, tem o significado original de “sem fala” ou “sem linguagem”, o que, no pensar ocidental, indicava a ausência de agenciamento de pensamento, conhecimento ou raciocínio. A criança era vista como alguém a ser treinado, adestrado e moralizado, pois, tal visão aparecia nos diferentes estágios de seu desenvolvimento, sendo que, nos diversos dicionários portugueses dos séculos XIX e XX, o termo infância, era atribuído à falta de maturidade e a presença da ingenuidade.

Tradicionalmente as crianças ainda são vistas como seres sem autonomia e escolha, restando a elas apenas a imposição dos adultos. No entanto, também se apresenta um novo olhar para além da visão tradicional; que as crianças podem construir sua autonomia e ter escolhas quando é culturalmente oportunizado espaços para isso, onde possam manifestar suas vontades e ressignificar a cultura. Como afirma Borba (2007, p. 40):

As crianças não são meros aprendizes passivos da cultura a sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas/impostas no e pelo ambiente social, apropriando-se dos seus elementos e reinterpretando-os. As crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção cultural e a mudança.

Com o passar do tempo, criança e infância tomaram novas concepções para si, com os estudos da sociologia e antropologia, como sujeitos singulares e ativos socialmente, segundo França (2002, p. 306)

O reconhecimento da criança como um ser social, pertencente a uma etapa do ciclo da vida com traços próprios e que possui tal importância como as demais, uma vez que se cumpre em si mesma, novos estudos dotados de novas concepções devem ser produzidos para que a sociabilidade da criança, ao ser desvendada possa ser considerada como plena.

A partir dessa perspectiva, destacamos que as infâncias são portadoras de pluralidades, como as infâncias indígenas e negras, as quais passam a ser vistas não apenas como uma fase de preparação para a vida adulta, mas como um período de extremo valor sociocultural, sendo reconhecidas como capazes de contribuir ativamente para sociedade, implicando na necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que respeitem e promovam uma educação para o pensar crítico e para autonomia das crianças.

1.2. Princípios lipmanianos da Filosofia Para Crianças

Lipman é influenciado teoricamente pelo pragmatismo filosófico e pedagógico de John Dewey, e por suas inquietações com a “irracionalidade” na revolta estudantil, de 1968, nos Estados Unidos. Dewey defendia que a educação deve ser baseada na experiência ativa dos alunos, onde eles aprendem fazendo e refletindo sobre o que fazem (Dewey, 1971). Lipman adota essa ideia ao incentivar crianças a participar ativamente de um fazer filosófico dentro das salas de aula, desenvolvendo seu próprio pensamento/ação “crítico/a e criativo/a” por meio do diálogo nas comunidades de investigação. Para o autor:

Quando as crianças são incentivadas a pensar filosoficamente, a sala de aula se transforma numa comunidade de investigação, a qual possui um compromisso com os procedimentos da investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõem uma abertura para a evidência e para a razão. Pressupõe-se que esses procedimentos da comunidade, quando internalizados, transformam-se em hábitos reflexivos do indivíduo (Lipman, 1994, p.72)

Tal ideal pressupõe uma educação filosófica universal, formadora de seres pensantes e ativos, caracterizados pela neutralidade ideológica e pela racionalidade prática na vida em sociedade, independente de qual seja esta.

Para Lipman, o pensamento de Dewey é substancial em sua proposta pedagógica, enfatizando que:

Podemos discernir do modelo reflexivo anterior, formado pela filosofia pedagógica de Dewey, o modelo reflexivo posterior, caracterizado pela Filosofia para Crianças. As duas fases são permeadas pelo objetivo do pensamento. Ambas têm por meta a produção de estudantes pensantes, professores pensantes, escolas de educação centradas no desenvolvimento do pensamento. Ambas tornaram-se suficientemente fortes e perseverantes por terem sido cultivadas virtualmente em toda a parte do globo (Lipman, 2008, p. 23).

Assim, Lipman e Dewey partilham a lógica de um modelo “global” de educação, de um fazer filosofia experiencial com as crianças dentro das escolas, vislumbrando a formação de jovens e adultos que pensam e agem logicamente e democraticamente.

Lipman ressalta o acontecimento que daria início à sua ideia do ensino de filosofia para crianças:

Naquela época, entendi que os jovens, usando meios irracionais, chegariam a fins irracionais, pois destruíram coisas, faziam críticas, mas sem propostas alternativas. Ficou claro que não tinham dominado o método de investigação para transformar o mundo (Apud Silveira, 2001, p. 16).

Analisando a percepção de Lipman, ficou evidente que era necessário um meio para formar cidadãos “racionalis”, desde a infância, evitando “revoluções desnecessárias” na juventude, apontando para um aspecto mais reformista (Silveira, 2008, p. 38) na construção de uma sociedade reflexiva e democrática. Era preciso “habituar desde muito cedo, os futuros cidadãos a adotarem condutas racionais modelando, assim, o seu comportamento e contendo-lhes o ímpeto destrutivo e crítico” (Silveira, 2001, p.16). E somente um novo modelo de escola reflexiva, atravessando a infância, seria o meio ideal para fazer essa transformação progressiva, visto que, para o autor, “como educadores, temos uma enorme responsabilidade pela irracionalidade da população mundial” (Lipman, 1990, p. 33).

Influenciado também pela psicologia de Vygotsky (1989), e pelo seu incômodo com os modelos tradicionais de mera transmissão do conhecimento nas escolas, onde “o pouco que os alunos sabem é sustentado de maneira quase

totalmente acrítica, e o pouco sobre o qual refletem é feito de maneira destituída de imaginação” (Lipman, 2008, p.44), o autor formulou a proposição de uma “educação para o pensar”, na qual as crianças deveriam habitar desde a mais tenra idade; o que denominou de “filosofia para crianças”. Segundo Lipman (1994, p. 87),

É um engano supor que a razão pudesse ser datada, que pudéssemos identificar o instante exato do nascimento do pensamento racional no ser humano. A criança começa a pensar filosoficamente desde quando é capaz de falar e perguntar (Lipman, 1994, p. 87)

Para Lipman, por meio da fala e das perguntas as crianças se movem para a construção de uma nova e complexa forma de pensar, e, nesse ponto, ele converge com Vygotsky (1989, p. 31) quando este afirma que “as funções cognitivas e comunicativas da linguagem se tornam, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças”. Segundo Lipman (2002, p. 148), isso significa que “a aprendizagem é determinada mediante a apropriação de signos a partir da linguagem”, e que o início de tal atividade aponta para a capacidade cognitiva das crianças filosofarem.

A partir da formulação da zona de desenvolvimento iminente, Vygotsky (1989, p. 101) defendeu a ideia de que “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, aspecto que é enfatizado por Lipman, pois o autor compartilha com esse tópico da teoria Histórico-Cultural Vigotskiana para defender a necessidade de transcender o reducionismo por estágios de uma maturação tão somente biológica, aproximando as crianças da filosofia por meio das relações sociais. E enfatiza que:

A confiança complacente na convergência do currículo com os estágios do desenvolvimento da criança não se mostrou garantida. As habilidades cognitivas das crianças precisam ser cultivadas e estar à disposição antes de serem solicitadas (Lipman, 1990, p. 109).

De acordo com o autor, assim como para Vygotsky (1989), a aprendizagem deve ser vista pela escola como uma atividade internalizada, cuja origem é externa e, principalmente, social. Isso implica que é essencial proporcionar culturalmente o acesso das crianças à filosofia, uma educação

voltada para o pensamento filosófico desde a infância, visando seu aprimoramento futuro.

A partir dos encontros dialógicos das “Comunidades de Investigação”, as novelas ou romances filosóficos se tornam protagonistas na proposta metodológica do programa, sendo os temas abordados através de um “currículo de Filosofia para Crianças [que] propõe uma grande quantidade de problemas filosóficos para reflexão – frequentemente epistemológicos em natureza, quanto lógicos, éticos ou metafísicos” (Lipman, 1990, p. 167). Para Silveira (2011, p. 129), essas novelas

São histórias cujas personagens, em geral crianças, aparecem envolvidas em situações problemáticas que as obrigam a exercitar suas habilidades cognitivas e a se comportar de modo racional e civilizado, servindo, assim, de “modelos” para os alunos. Desse modo, observando e imitando essas personagens, as crianças iriam, aos poucos, internalizando suas atitudes cognitivas, morais e sociais, tornando-se mais “racionais”.

E Lipman defende tal recurso didático como a forma mais preciosa de aproximar as crianças da filosofia, utilizando o pensamento criativo e o poder de transformar a realidade. Segundo o autor,

As histórias são bens preciosos para as crianças – bens espirituais. Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram os personagens das histórias: apropriam-se deles como amigos – como companheiros semi-imaginários. Dando às crianças histórias de que se apropriar e significados a compartilhar, proporcionando-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar (Lipman, 2002, p. 62).

Lipman (2002) concorda com Vygotsky (2009) que a imaginação é uma função essencial para ressignificar a cultura existente e para possibilitar a criação de uma nova, pois, a “criação [é] um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (Vygotsky, 2009, p. 42), no entanto, carrega em seu programa de filosofia para crianças, o idealismo de uma imaginação e um pensar filosófico, que se configura em seus pressupostos, com características de universalidade.

Enquanto isso, Vigotsky “acena para o tema da interculturalidade, ao defender a elaboração, na educação, de novas formas de conduta, mais

elevadas, em seu conceito de sociogênese do desenvolvimento cultural” (Pederiva; Matta; Lovato, 2022, p. 9). Nesse ponto, a teoria histórico-cultural considera a interação entre as diferentes culturas como fundamental para a educação, sem uma se sobrepor a outra, ou seja, não de universalização cultural, mas de dar importância para singularidade dos sujeitos socioculturais.

1.3. Práticas pedagógicas da Filosofia para Crianças

No que tange às práticas educativas, sabe-se que elas são constituídas por ideais que fundamentam seu exercício no ambiente pedagógico. Conforme Lipman (2008, p. 28) explica, existem dois modelos que contrastam na prática educativa: o modelo padrão da prática normal e o modelo reflexivo da prática crítica.

O modelo padrão é marcado pela transferência de um conhecimento estático do professor para o aluno, priorizando a assimilação de informações de maneira linear e passiva, não levando em conta o contexto, ignorando a diversidade e as opiniões controversas. Por outro lado, o modelo reflexivo é descrito como "social e comunitário" (Lipman, 2008, p. 36), caracterizado por diálogos circulares na construção coletiva do conhecimento, permitindo a reflexão e a avaliação do saber, considerando o contexto e a subjetividade do estudante.

Aqui, segundo o autor, “em vez de conceber a mente como um recipiente passivo e vazio que deve ser preenchido com informações e conteúdos, para ser educado, pressupõe-se que as crianças aprendem ao estarem envolvidas ativamente em uma exploração” (Lipman, 1994, p. 119), enfatizando que o ensino de filosofia para crianças é sobre exercitar/fazer filosofia e não sobre ouvir discursos ou ler textos complexos.

Destacam-se os aspectos das práticas educativas da Filosofia para Crianças, segundo Lipman:

- A) Habilidades cognitivas: aprendendo a filosofar; cultivando o pensamento de ordem superior; a criticidade e a criatividade;
- B) Diálogo investigativo: promovendo a construção do conhecimento

dialogicamente, por meio de metodologias que considerem a diversidade de ideias.

C) A construção coletiva do conhecimento: transformando a sala de aula em comunidade de investigação, onde os professores e os estudantes possam partilhar e construir saberes comuns.

Segundo Lipman, esses elementos formam e podem guiar as práticas pedagógicas do ensino de filosofia para crianças, através do diálogo investigativo como um meio para compartilhar ideias e perguntas. Ao invés de apenas ouvir falar sobre problemas filosóficos, os estudantes discutem esses problemas, desenvolvendo sua capacidade crítica, e através da interação e cooperação entre professor e aluno, buscam soluções criativas.

CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS E A INTERCULTURALIDADE/DECOLONIALIDADE

2.1. Visão Geral do Ensino de filosofia para crianças no Brasil

A proposta inovadora do Programa de Filosofia para Crianças, de Lipman, chega ao Brasil em meados de 1980, através da norte-americana e naturalizada brasileira, Catherine Young Silva (1943-1993), que foi responsável por instituir o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças/CBFC na cidade de São Paulo, em janeiro de 1985.

No entanto, o CBFC encerrou suas atividades em 2010, e o Instituto de filosofia e Educação/IFEP ficou com a responsabilidade de continuar às atividades do Programa de Filosofia para Crianças (Fpc) e Educação para o Pensar, levando em conta a sua significatividade para o aperfeiçoamento da educação básica no Brasil, através de uma formação para criticidade, criatividade e autonomia do pensar. Segundo o IFEP, sua missão é

Democratizar o processo do filosofar através da proposta Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, de Matthew Lipman, que apresenta um novo paradigma educacional centrado no diálogo em Comunidade de Investigação e na autonomia do pensar crítico, criativo e cuidadoso, capacitando e formando educadores para o Pensar melhor, contribuindo assim para o exercício responsável da cidadania (Ifep, 2021, p. 1)

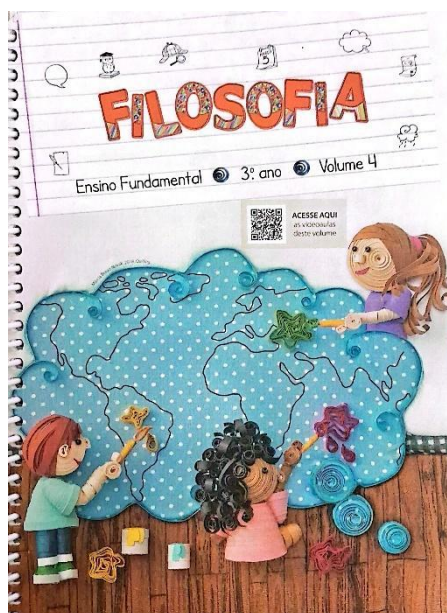
Assim, o IFEP tem se empenhado em disseminar a Filosofia para Crianças em diversas regiões do Brasil, promovendo cursos de formação para professores, seminários, oficinas e eventos que buscam fomentar uma educação que valorize o pensamento crítico e reflexivo desde a infância.

No entanto, o ensino de Filosofia não é obrigatório nos anos iniciais da educação básica, estando ausente no currículo escolar brasileiro, mesmo que experiências ao redor do mundo apontem para o valor inestimável de uma educação filosófica desde a infância (Unesco, 2020).

Atualmente, no Amazonas, na cidade de Manaus, há algumas escolas particulares que trabalham o ensino de filosofia nos anos iniciais, as quais

utilizam principalmente os materiais didáticos da editora Positivo, contendo histórias inspiradas no programa de Lipman, em tese caracterizadas pela “neutralidade ideológica”. Abaixo uma ilustração do livro didático do 3º ano:

Figura 04: Livro didático (2023)



Fonte: Arquivo pessoal (Souza, 2024)

Nas escolas públicas há poucas ações voltadas à filosofia, as quais são temporárias, como recentemente, no segundo semestre de 2024, o professor Walter Kohan e sua equipe estiveram em Manaus para a realização de palestras, oficinas e formação para professores em uma escola pública de educação integral, abordando a filosofia com crianças. Considerando isso, ainda há um longo caminho para que a filosofia se torne um componente curricular obrigatório no ensino fundamental das escolas brasileiras.

2.2. Filosofia Com Crianças na Amazônia sob a ótica intercultural e decolonial indígena

Lipman (2008), inaugurou a *filosofia para crianças* visando a formação da racionalidade, da cidadania e do pensamento democrático norte-americano,

trabalhando conhecimentos da filosofia tradicional a partir das novelas filosóficas, modelo utilizado em muitas escolas ao redor do mundo. Fazendo uma contribuição crítica ao programa do educador, Silveira afirma no livro *A Filosofia Vai à Escola?* que,

Um trabalho filosófico com crianças deve estar voltado para as dimensões da imaginação, da sensibilidade, da afetividade [...], valendo-se, sobretudo, de contos, lendas, mitos e símbolos, pois são essas as dimensões que fornecem as bases para o futuro pensar filosófico (Silveira, 2001, p. 53)

Considerando isso, qual o lugar que há para outras filosofias *com* crianças e para outras “narrativas” que possam contribuir para a formação do pensar filosófico?, uma vez que, em diferentes contextos socioculturais, existem outras formas de pensar e modos de ser, que o “contato com os povos originários mostra que existem outras racionalidades, outros saberes e atos de filosofar” (Cabral, 2021, p. 81). As crianças como sujeitos dotados de agenciamento de pensamento; do ímpeto do espanto, da curiosidade e da investigação lúdica da existência, precisam ser consideradas, nesse sentido, em seus contextos, como sujeitos da Amazônia, a partir da perspectiva intercultural e decolonial.

Segundo Walsh (2012), existem três tipos de interculturalidade, a saber: 1) Relacional, 2) Funcional e 3) Crítica. A interculturalidade relacional diz respeito ao contato entre culturas distintas, a convivência “entre diferentes pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais, aqueles que podemos compartilhar em condições de igualdade ou desigualdade” (Walsh, 2012, p. 63).

A interculturalidade funcional trata sobre a “inclusão” de grupos que estão nas margens da sociedade ao sistema vigente, “aqui a perspectiva da interculturalidade está enraizada no reconhecimento da diversidade cultural com objetivos no sentido da sua inclusão na estrutura social estabelecida” (Walsh, 2012, p. 63).

A terceira perspectiva propõe um diálogo intercultural crítico, trazendo luz sobre desigualdades históricas e fomentando o reconhecimento da diferença de forma efetiva, “um apelo de pessoas que sofreram subjugação e subalternização

histórica [...] pela refundação social, pela descolonização, pela construção de mundos outros” (Walsh, 2012, p. 65).

Tais mundos outros, como os dos povos indígenas, foram por muito tempo, e ainda são, ignorados pelo pensamento eurocêntrico, o qual estabeleceu um poder epistêmico cartesiano representando a universalidade, mundialidade e modernidade (Dussel, 2009), de maneira que “a pluralidade de vozes, estilos e sujeitos socioculturais ficou minimizada ou silenciada” (Candau, 2023, p. 211). E para uma proposta educativa de cunho filosófico com crianças a partir de aspectos interculturais indígenas, são necessárias “outras metodologias educacionais que permitam a elaboração de encontros problematizadores, dialógicos, e que considerem as expressões plurais que envolvem a infância” (Cabral, 2021, p. 84), uma educação para o pensar e não para *um* pensar.

Nesse sentido, “a perspectiva intercultural que defendemos quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (Candau, 2023, p. 217). Portanto, práticas educativas de cunho filosófico com crianças que interrelacionem diferentes saberes, sem uma hegemonia estabelecida; um movimento que considere as cosmovisões indígenas e sua relevância para o pensar filosófico.

Assim como o pensamento crítico é considerado um dos principais objetivos de uma educação para o pensar,

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de desde/ outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida de colonialidade [...] segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005, p. 25).

Nesse contexto, se faz necessário transmutar – transcender para a pluralidade do pensar a partir da relação com o outro(s), esse outro(s) que, muitas vezes, têm sua racionalidade desconsiderada pela concepção

“monocultural do saber” (Santos, 2010), centralidade que impõe um pensar e um modo de ser universal para justificar o silenciamento do diferente.

Tal movimento promove uma noção de igualdade, a qual se disfarça como uma “ajuda” do poder vigente aos subalternos, enquanto ao mesmo tempo mascara as desigualdades originadas pela colonialidade do saber. Entretanto, a noção de diferença no pensamento intercultural crítico, propõe o reconhecimento das desigualdades existentes, a busca pela transformação da realidade imposta, descentralizando o poder e indo além de uma consciência afirmada como intransponível.

Por isso, “somente promovendo o diálogo intercultural é possível construir uma nova perspectiva mais holística e plural, em que todos os sujeitos socioculturais sejam reconhecidos como produtores de conhecimento” (Candau, 2023, p. 221), inclusive os povos originários da Amazônia. A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, tornou obrigatório o estudo das culturas indígenas nas escolas de ensino fundamental e médio (Brasil, 2008), apesar disso, poucas mudanças tem se verificado na prática pedagógica cotidiana.

As práticas educativas emergem como um meio potencial para trabalhar o diálogo entre os diferentes saberes com as crianças na escola, a partir da utilização de múltiplas linguagens, como as histórias indígenas, porque “se na escola tivermos referências positivas sobre outras culturas, certamente desenvolveremos ideias positivas dessas culturas” (Munduruku, 2009, p. 22). A pluralidade contribui para a superação da hegemonia “produzida e ensinada, que, por sua vez, é fruto de uma dada visão de mundo, em que prevalece a versão dos grupos dominantes, em detrimento dos grupos subalternos” (Kayapó, 2019, p. 59).

E ao propor investigar a filosofia com crianças na perspectiva intercultural, busca-se problematizar a realidade concreta, onde a filosofia não é voltada para a instrumentação de conteúdos filosóficos, nem para idealização de uma filosofia universal, mas para a formação do pensamento filosófico crítico e que considere as “memórias ancestrais” (Krenak, 2019), uma *educação para o pensar* na Amazônia.

A educação para pensar a Amazônia perpassa pelo ato de refletir sobre os tesouros culturais e intelectuais de um território indígena, caboclo, ribeirinho e urbano, habitado por singularidades e narrativas múltiplas de (re)existência, as quais transcendem a lógica colonial dominante do norte global. Nesse sentido, “a interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial” (Fleury, 2017, p. 183), projeto caracterizado pela desconstrução de padrões e conceitos impostos pela matriz de poder, em todas as suas dimensões. Como afirma Reis (2020, p. 9):

A decolonialidade e a interculturalidade apontam tanto para a crítica ao privilégio cognitivo atribuído a um ponto de vista ‘particular’, mas universalizado, quanto para a insurgência de uma prática que se contrapõe aos paradigmas monoepistêmicos, monorracionais e monoculturais da modernidade/colonialidade, calcados na compartimentalização dos saberes e no pacto racista/sexista que organiza saberes científicos.

Porque ao estabelecer o que é cultura e o que não é, o que é conhecimento válido ou não, a colonialidade introduziu no imaginário individual e coletivo, a naturalização da “modernidade europeia” como referencial para o verdadeiro, belo e civilizado, menosprezando e inferiorizando as cosmovisões dos povos originários. Vislumbrar a possibilidade de uma filosofia com crianças sob a ótica intercultural, através do diálogo com outros saberes dentro da escola, é, portanto, parte de um movimento contra-hegemônico.

2.3. Filosofia, ontologia e narrativas indígenas

Considerando que para entender o meio e o fim, se faz necessário conhecer o princípio, afinal, o que é filosofia e quem é aquele que a exercita? Etimologicamente de origem grega, a palavra “Filosofia” significa amizade ou amor à sabedoria, sendo “philos = amor e sophós = sabedoria” (Silveira, 2001, p. 108). Assim, o filósofo seria aquele que é amigo do saber e que se encanta (ou melhor, se espanta) com o desconhecido e procura o compreender. Como afirma Silveira (2001, p. 109):

O filósofo, portanto, não é propriamente um sábio, no sentido de alguém que já possui muitos conhecimentos, mas um amante do saber, isto é, alguém que deseja e busca conhecer sempre mais. Se deseja é

porque ainda não possui e, e por ter consciência de não possuir, vai em busca.

Tal busca tem como pilar o ato de pensar racionalmente sobre o mundo à sua volta e sobre si mesmo; segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, um “estudo que visa a ampliar incessantemente a compreensão da realidade, no sentido de apreendê-la na sua inteireza. Razão; Sabedoria.” (Aurélio, 2001, p.322). Por sua vez, Chauí enfatiza que,

Além de análise, reflexão e crítica, a Filosofia é a busca do fundamento e do sentido da realidade em suas múltiplas formas indagando o que são, qual sua permanência e qual a necessidade interna que as transforma em outras. O que é ser e o aparecer – desaparecer dos seres (Chauí, 2000, p.16).

E se filosofar é, em seus fundamentos, aprender a pensar e indagar, as crianças carregam consigo a potência de questionar sobre os fenômenos da existência, pois, quando fazem uma pergunta ao adulto e ele responde de forma superficial, elas continuam a pensar e perguntar sobre aquilo, porque simplesmente desejam compreender as manifestações da vida de sua maneira peculiar.

Por isso, apesar das críticas necessárias ao programa filosófico e pedagógico de Lipman, não se pode negar a importância de sua contribuição para com os estudos de filosofia e infâncias (Kohan, 2008), dentro de seu contexto histórico e cultural, no sentido de que a inauguração da Filosofia Para Crianças foi o princípio para que novas perspectivas críticas surgissem posteriormente, e ressignificassem ao longa da história a pretensa Educação Para o Pensar. Como bem explica Kohan (2008, p. 104):

Por um lado, devemos resgatar aquela dimensão prática do filosofar que Lipman tem enfatizado como poucos na história da disciplina [...] porém, Lipman concebe esse filosofar de forma restrita e limitante quanto às suas possibilidades transformadoras. É preciso pensar o filosofar a partir de bases teóricas mais propícias a tal projeção. Não consideramos que a lógica seja a dimensão mais importante da filosofia na escola, mas a filosofia política.

Entre os diversos campos de conhecimento da filosofia, como política, ética, estética e lógica, temos a ontologia, a qual estuda a natureza do “ser enquanto ser”, o que constitui sua existência, organização e manifestação no

mundo. Investigando as questões fundamentais sobre a realidade e o que existe, procurando compreender as categorias básicas da existência e como elas se relacionam entre si, incluindo as culturas humanas. Segundo Chauí (2000, p. 264), a ontologia

Investiga os diferentes modos como os entes ou os seres existem; a essência ou o sentido (a significação) e a estrutura desses entes ou seres; investiga a relação necessária entre a existência e a essência dos entes e o modo como aparecem para nossa consciência, manifestação que se dá nas várias formas em que a consciência se realiza (percepção, imaginação, memória, linguagem, intersubjetividade, reflexão, ação moral e política, prática artística).

Uma das perguntas centrais da ontologia é "o que é o ser?" Essa questão leva a uma série de outras, como "o que significa existir?", "quais são os tipos de seres que existem?" e "como os seres se relacionam uns com os outros?". Os filósofos exploram as diferenças entre ser e não-ser, a noção de identidade e mudança, a natureza do tempo e do espaço.

E as narrativas de um povo são elementos essenciais para compreensão de sua constituição, tais como os mitos indígenas, que expressam através de elementos lúdicos a cultura e os saberes, sejam estes, éticos, estéticos ou metafísicos. Como afirma Lévi-Strauss (2006, p. 460),

Neste século em que o homem teima em destruir inumeráveis formas de vida, depois de tantas sociedades cuja riqueza e diversidade constituíam desde tempos imemoriais seu maior patrimônio, nunca foi necessário dizer, como o fazem os mitos, que um humanismo bem ordenado não começa por si mesmo. Coloca o mundo antes da vida, a vida antes do homem, o respeito pelos outros seres antes do amor próprio. E que uma estadia de um ou dois milhões de anos nesta terra já que de todo modo há um dia de acabar não pode servir de desculpa para uma espécie qualquer, nem a nossa, dela se apropriar como coisa e se comportar sem pudor ou moderação.

Para Lévi-Strauss (2006), os signos presentes nas narrativas indígenas complementam outros aspectos da experiência humana na Terra, significando algo além do que aparentam, e para serem compreendidos, esses signos precisam ser interpretados, já que possuem uma linguagem poética (Rodrigues, 2022). Tais narrativas são construídas com palavras da própria língua, que adquirem novos significados conforme o contexto, essas histórias "são, ou

parecem ser, arbitrarias, sem sentido, absurdas, mas, apesar disso, parecem reaparecer em vários lugares" (Lévi-Strauss, 1978, p.15), de maneira que dialogam e impactam de maneira positiva na vida de outros povos.

Conforme Krenak (2019, p. 31), "há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade", e qual o lugar delas dentro das escolas, não como fantasias, mas como conhecimento vivo e lúdico? Nesse sentido, o contato das crianças com as histórias indígenas, pode representar o princípio do reconhecimento da diferença como riqueza cultural e epistêmica.

CAPÍTULO 3 – EXPERENCIANDO, DIALOGANDO E FILOSOFANDO O SEHAYPÓRI

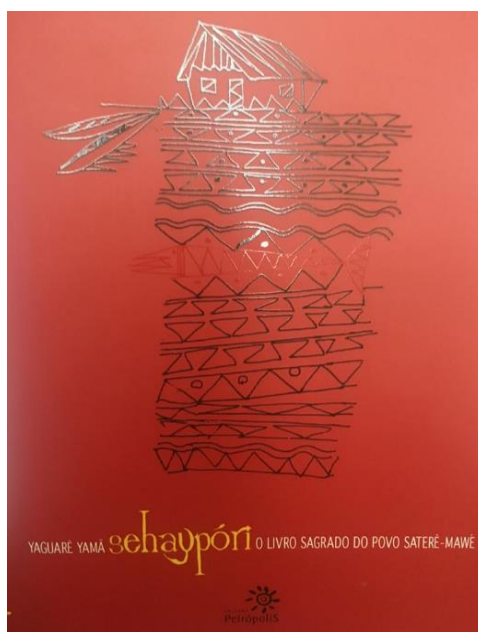
3.1. Prática escolar Sehaypóri: Filosofando com crianças amazônidas sobre as narrativas Saterê-Mawé.

Sehaypóri na língua Saterê-Mawé, tem o significado de “Coleção de histórias”, narrativas registradas no Puratig, remo sagrado e símbolo identitário da cultura do povo Saterê-Mawé (Yamã, 2007). Conforme Rodrigues, 2022, p. 2),

A obra Sehaypóri: o livro sagrado do povo Saterê-Mawé, de Yaguarê Yamã, apresenta-se como narrativa relacionada a saberes étnicos do povo Saterê-Mawé, oriundo da terra indígena (TI) Andirá-Marau, na Amazônia, e fornece elementos importantes para nos aproximarmos de saberes identificadores da etnia.

Esse retrato sociocultural dos Saterê-Mawé, através das narrativas registradas no livro, se apresenta como uma forma de “entender o significado mais profundo: o de ser Mawé” (Yamã, 2007, 11), carregando consigo elementos ontológicos dessa cultura.

Figura 05: Livro Sehaypóri



Fonte: Yamã (2007)

Para iniciar o contato com a obra, em uma abordagem filosófica, foi realizada a roda de conversa para dialogar sobre a filosofia e o Sehaypóri, com as crianças do 4º ano, como mostra a tabela abaixo:

Roteiro: Roda de Conversa

Tema: Filosofando com crianças amazônidas sobre as narrativas Sateré-Mawé.

Objetivo: Dialogar e investigar os elementos filosóficos-ontológicos das narrativas Saterê-Mawé.

Tabela 01: Roteiro da Roda de Conversa

1º Etapa	Qual o olhar do filósofo?	Conhecimentos prévios.
2º Etapa	Dialogando sobre a (s) sabedoria (s) dos povos originários da Amazônia: ontologia.	Contextualização.
3º Etapa	Contaçao de história Sateré-Mawé (Yamã, 2007) e manifestação artística sobre ela (Bastos, 2014).	Imersão.
4º Etapa	Investigando coletivamente sobre a história e seus elementos ontológicos.	Interpretação/hipóteses.
5º Etapa	Registro de pensamentos/perguntas (escritos e desenhos).	Sintetização.

Fonte: Autoral (Souza, 2024)

Figura 6: Roda de Conversa



Fonte: Arquivo pessoal (Souza, 2024)

Na primeira etapa da roda de conversa, iniciamos um diálogo que teve como ponto de partida uma pergunta: qual o olhar do filósofo? Os estudantes compartilharam suas ideias e perguntas a partir dos conhecimentos que já traziam consigo previamente. Segundo Ausubel (2000, p. 4), o conhecimento prévio,

É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos.

Nesse processo, surgiram muitas ideias como:

Estudante A – “filosofia é pensar sobre o mundo da sabedoria”

Estudante B - “qual mundo?”

Estudante A – “das perguntas”

Estudante B – “eu amo perguntar sobre tudo”

Estudante A – “é amar a sabedoria”

Podemos observar nas figuras abaixo os olhares coletivos dos estudantes sobre o significado da filosofia:

Figura 07: O olhar do filósofo



Fonte: Arquivo pessoal (Souza, 2024)

No diálogo e no registro artístico acima, os estudantes relacionam a filosofia ao exercício de pensar sobre o saber, por meio das perguntas, sendo o amor a potência desse processo.

Figura 08: O olhar do filósofo



Fonte: Arquivo pessoal (Souza, 2024)

No segundo registro (Figura 9), os estudantes fazem perguntas como:

Estudante A: “O que é o amor?”

Estudante B: “Se depois do universo vem o multiverso, o que vem depois do multiverso?”

Questões que se desdobraram em outras perguntas filosóficas.

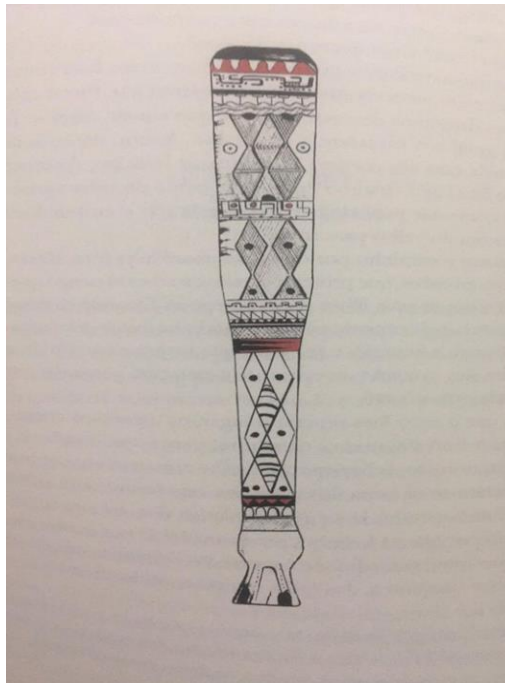
Figura 09: Roda de conversa – Sehaypóri



Fonte: Arquivo pessoal (Souza, 2024)

Logo depois, foi apresentada aos estudantes a coleção de histórias Sehaypóri, do povo Sateré-Mawé (Yamã, 2007), sendo o primeiro contato da turma com uma literatura indígena. Foi um momento que despertou espanto, a princípio estético, pois os grafismos ainda desconhecidos pelas crianças, provocou a curiosidade por seus significados.

Figura 10: Puratig



Fonte: Sehaypóri (Yamã, 2007)

O remo sagrado Puratig chamou atenção dos estudantes, os quais compreenderam que tal instrumento, representa o um instrumento totêmico e filosófico da cultura Saterê-Mawé, contendo as narrativas orais desse povo, agora registradas em linguagem escrita.

Figura 11: Contaçon de história



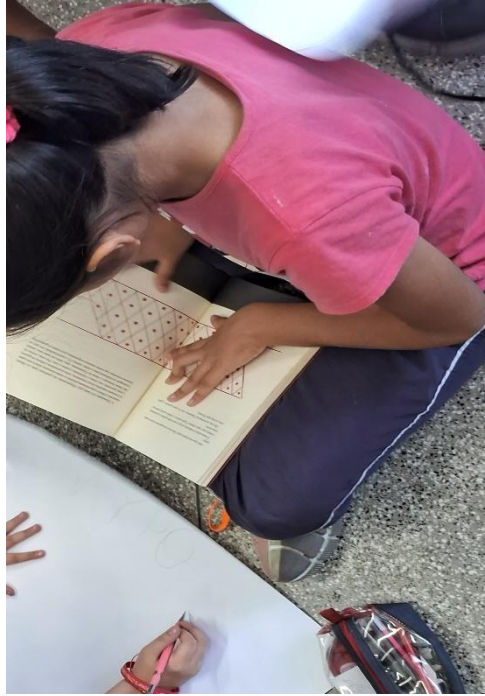
Fonte: Arquivo pessoal (Souza, 2024)

Na próxima etapa, foi contada a história intitulada “A lei de Tupana e dos espíritos da floresta”, contendo o pensamento dos Sateré-Mawé sobre a relação do homem com a natureza, trazendo para reflexão aspectos éticos em relação a coexistência dos seres no mundo, como mostra o trecho da narrativa:

Antes de tudo é bom lembrar que no mundo, ninguém é melhor ou pior que ninguém. Todos os seres deverão agir como irmãos, todos os seres naturais, vegetais, minerais, animais e homens são potentes; portanto devem viver em harmonia [...] cada um deles sabe da importância do outro e da importância que cada um tem no seu equilíbrio [...] assim, foram gerados os espíritos da floresta: os encantados e as mães-da-mata. Os encantados, seres imortais, protetores do mundo por Tupana, que possuem seus direitos invioláveis (Yamã, 2007, p. 36).

As crianças observaram que, diferente de outras histórias já conhecidas por elas, nas quais o ser humano é o dominador sobre a natureza, colocando-se à parte dela, aqui ele é parte integrada e precisa aprender a respeitar e conviver harmoniosamente com as diferentes formas de vida na Terra.

Figura 11: Investigação ontológica



Fonte: Arquivo pessoal (Souza, 2024)

Após um diálogo sobre o que seria a “Ontologia”, as crianças continuaram buscando elementos do pensamento Sateré-Mawé, encontrando a curiosa citação na língua nativa e em português:

“Morongetá eté resé’, yakwé poté, yané tapy’ia poté...Poté, yané tiyaikô iké ikwé supé meren, marí má yané kwé kwáu supé!”

Na tradução do autor do livro, “Por meio do conhecimento (Sehaypóri) é que compreendemos a razão por que estamos no mundo e por que somos o que somos, pois não estamos aqui somente para viver, mas sim para saber viver” (Yamã, 2007)

Ao ler e ouvir esse trecho, muitos se mostraram surpresos, afirmando que se tratava de um “pensamento filosófico”, e quem poderia dizer que não era? Então sublinharam as palavras que para eles tinham conexão com a filosofia, tais como: “conhecimento, razão, saber, por que, somos e mundo”. Podemos observar as ideias coletivas sobre a cultura Saterê-Mawé no registro abaixo:

Figura 13: Registro de ideias - Sintetização



Fonte: Arquivo pessoal (Souza, 2024)

Nesse momento para as crianças, os “Lagarta de fogo” (Saterê) e “Papagaio falante curioso e inteligente” (Mawé), são portadores de cultura repleta de possibilidades de se pensar filosoficamente.

3.2. Resultados e discussões

A pesquisa aponta para os princípios e os processos das ideias e práticas educativas do ensino de filosofia para crianças, de Lipman, mas também para a sua resignificação por meio do olhar intercultural e decolonial, uma filosofia com crianças que dialogue com narrativas outras, considerando as singularidades contextuais das crianças, para além das novelas filosóficas lipmanianas, como a obra amazônica e indígena Seahaypóri. Como mostra o quadro abaixo:

Quadro 02: Resultados

Filosofia Para Crianças, de Lipman		Processo de Resignificação
Princípios pedagógicos e filosóficos universalistas	x	Perspectivas interculturais/decoloniais singulares

Novelas filosóficas norte-americanas padronizadas	x	Narrativas amazônicas/indígenas contextuais
Educação para <i>um</i> pensar	x	Educação para <i>o</i> pensar

Fonte: Dados de Pesquisa (Souza, 2024)

Assim, endossamos a afirmação de Santana (2023) sobre uma filosofia (indígena) para crianças na América-Latina, segundo a qual

Em relação aos saberes indígenas e suas filosofias, é fundamental reconhecer a riqueza e a profundidade desses conhecimentos ancestrais. A filosofia indígena é uma forma de compreender e interpretar o mundo, cosmovisões que englobam a relação harmoniosa com a natureza, a coletividade e o respeito às diferentes formas de vida. No ensino de filosofia com crianças, é essencial incluir os saberes indígenas e suas filosofias como parte integrante do currículo. Isso permitirá que as crianças entrem em contato com diferentes formas de pensar e compreender o mundo. Uma abordagem pedagógica adequada seria trazer para a sala de aula histórias, mitos e narrativas indígenas, permitindo que as crianças se envolvam e se conectem com essas tradições. Por meio dessas histórias, as crianças podem aprender sobre valores como respeito, cooperação, responsabilidade e equilíbrio com a natureza (Santana, 2023, p. 59)

O contato intercultural das crianças com os saberes dos Saterê-Mawé, contidos na obra *Sahaypóri*, mostra que a educação para o pensar é também sobre não descaracterizar o diferente em nome de “um pensar superior”, mas dialogar, refletir e criar hipóteses sobre eles de forma crítica e criativa, o papel de uma educação para o pensar filosófico.

Considerações Finais

A pesquisa teve como objetivo principal investigar os princípios e processos do ensino de Filosofia para/com Crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da ótica da interculturalidade indígena. Visando discutir e compreender a possibilidade de outras filosofias para além do modelo proposto por Lipman, integrando perspectivas culturais das sociedades originárias do Brasil por meio de outras histórias, valorizando os conhecimentos ancestrais dos povos originários de Abya-Yala, Amazônia, Amazonas, e suas formas de pensar e compreender os fenômenos da vida.

A filosofia, como tradicionalmente concebida e ensinada pelo pensamento colonial/eurocentrado, possui uma tendência histórica de universalizar o ser, a verdade, o conhecimento e os conceitos fundamentais para nossa percepção de mundo. A Filosofia Para Crianças, de Lipman, não é tão diferente nesse aspecto, com as novelas filosóficas e manuais padronizados; que, apesar de inovadora para seu tempo, carrega consigo o ideal hegemônico de uma educação para o pensar, a qual, segundo o autor norte-americano, precisaria atravessar a formação de todas as crianças do mundo, para torná-las seres racionais, porém, desse modo desconsiderando a singularidade cultural delas.

O diálogo intercultural de crianças amazônidas com as narrativas Sateré-Mawé, em uma abordagem filosófica, propiciou um encontro com dimensões do conhecimento desconhecidas pelas crianças, até então, proporcionando-as pensar para além do modo “comum” de conceber a existência. Por muito tempo, considerada apenas como “primitiva” pela matriz colonial de poder, a sabedoria de tempos imemoriais, se faz presente na contemporaneidade, em uma luta contínua pela decolonialidade do saber, assim como esse trabalho de pesquisa, através de formas plurais de pensar e entender não apenas o universo, mas os multiversos que habitamos e nos habitam.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Geovane; MARIA, Alquiza. **Sehaypóri**. In: Boi Caprichoso – Amazônia Táwapayêra. Manaus: AMZ Mídia Industrial S.A., 2014. CD. Faixa 01.
- BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.
- BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social. **Momento**, Rio Grande, 18: p. 35-50, 2006/2007.
- CABRAL, F. B. et al. Filosofia com crianças: educação intercultural em ambiente de educação popular. In: OKAWATI, J. A. A; FLEURI, R. M. **Pedagogias e narrativas decoloniais**. Curitiba: CRV., 2021. p. 81-92.
- CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. Rev. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020..
- CANDAU, V. M. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, A. M. et al. **Didática Crítica no Brasil**. SP: Cortez, 2023. p. 208-232.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.
- DUSSEL, E. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.). **Epistemologias do Sul** (pp. 283-335). Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- FLEURY, Reinaldo. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais**. João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FRANÇA, Maria. Crianças indígenas: ensaios antropológicos. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 301-306, dezembro de 2002.
- KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Educação em Rede**, v. 7, p. 56-80, 2019.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.
- LÉVI-STRAUSS, C. **A origem dos modos à mesa: Mitológicas III**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- LIPMAN, M. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LIPMAN, M.; OSCANYAN, F; SHARP, A. M. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LIPMAN, M. **Natasha: Diálogos Vygotskianos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LIPMAN, Matthew. **A life teaching thinking: an autobiography**. Montclair: IAPC, 2008.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MINAYO, M. C. S; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018.
- MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 27 jan. 2024.
- MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses: Conversa sobre a origem da cultura brasileira**. São Paulo: Global, 2009.
- NAJI, Saeed. **Interview With Matthew Lipman**. [on line]. Disponível em: < <http://www.buf.no/en/read/txt/index.php?page=sn-lip2> >. Page created: 2005. Acesso em: 10 abr. 2024.
- PATRINI, M.L. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PEDERIVA, A. M.; MATTA, A. A.; LOVATO, A. S. Contribuições de Vigotsky para pensar uma educação intercultural. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116915, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116915vs01>.
- PEREIRA, I. B; PAIVA. W. A. Lipman e a filosofia para crianças: cultivo “do” pensamento ou cultivo de “um” pensamento?. **Childhood & Philosophy**, vol.

16, no. , 2020. Disponível e:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512062978022>.

REIS, Diego dos Santos. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75102, 2020.

RODRIGUES, R. A. ANDRADE, F. A. V., & CUNHA, I. dos S. da. Formas narrativas do povo indígena Sateré-mawé/AM - Brasil: um estudo sobre o livro sagrado “Sehaypóri”. **Muiraquitã: Revista De Letras E Humanidades**, 10(1). 2022. <https://doi.org/10.29327/210932.10.1-1>.

SANTANA, Itaneem Celeste de Oliveira. **Por una filosofía crítica para niños y niñas em Brasil**: apuntes para la enseñanza de una filosofía decolonial. 2023. Trabajo de Conclusión de Curso. Licenciatura em Filosofia - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2023.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, B. de. S; MENESES, M. P (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai à escola?** Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SILVEIRA, R. J. T. O Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman: Uma concepção liberal da educação. **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v.7, n. 13, jan./jun. 2011.

SOUSA, A. S; OLIVEIRA, S. O; ALVES, L H. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83. 2021.

UNESCO. Filosofia para crianças. **Série Práticas Educacionais** 32, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373403>.

YIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WALSH, C. **Pensamento crítico e matriz (de)colonial**: reflexões latino-americanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

YAMÃ, Jaguarê. **Sehaypóri**: o livro sagrado do povo Saterê-Mawé. São Paulo: Peirópolis, 2007.