

A INFÂNCIA É O SONO DA RAZÃO: Uma investigação filosófica sobre o ensino de filosofia para crianças a partir de Jean-Jacques Rousseau¹

Childhood as the Sleep of Reason: A Philosophical Inquiry into the Teaching of Philosophy to Children in Light of Jean-Jacques Rousseau

Edelson Ramos Lima da Silva²

Orientação: Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães³

RESUMO

Este trabalho investiga a possibilidade do ensino de filosofia para crianças numa perspectiva contemporânea a partir da concepção de infância elaborada por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) em Emílio, ou da Educação (1762), expressa na seguinte máxima: “a infância é o sono da razão”. Partindo de uma pesquisa bibliográfica de caráter hermenêutico, investigamos os fundamentos da “educação negativa” rousseauiana, que preconiza o respeito ao desenvolvimento natural da criança e adia a instrução racional e moral em favor de uma formação sensível e experiencial. Em um segundo momento, confrontamos essa visão com a proposta contemporânea de Filosofia para Crianças (FpC), enquanto propõe a prática do filosofar por meio de comunidades de investigação, elaborada por Mathews Lipman, bem como sua recepção no Brasil por Walter Kohan e Maria Reilda Cirino. O estudo demonstra que, embora existam tensões aparentes, como o caráter individualizante do modelo de Rousseau versus o aspecto comunitário da FpC, e a aversão aos livros versus o uso de narrativas, a articulação entre ambos é não apenas possível, mas profundamente fértil. Conclui-se que a metáfora do “sono da razão” não é uma vedação, mas um chamado a um filosofar adequado à infância: um exercício vivo, sensível e não doutrinal, que privilegia a formação do juízo. A FpC, em sua melhor expressão, surge assim como uma contemporização legítima do projeto educacional de Rousseau, operacionalizando em contexto escolar aquele “filosofar como atitude diante do mundo” prenunciado nas experiências do menino Emílio.

Palavras-chave: Infância; Rousseau; Filosofia para Crianças.

ABSTRACT

This paper investigates the possibility of teaching philosophy to children from a contemporary perspective, based on the conception of childhood elaborated by Jean

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuja banca de defesa foi composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. Roberta Liana Damasceno e Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães, na seguinte data: 12 de dezembro de 2025.

² Graduando em Filosofia na UFPE.

³ Professor do curso de Filosofia da UFPE.

Jacques Rousseau (1712-1778) in Emile, or On Education (1762), expressed in the following maxim: "childhood is the sleep of reason." Drawing on a hermeneutical bibliographic study, we examine the foundations of Rousseau's notion of "negative education," which advocates respect for the child's natural development and postpones rational and moral instruction in favor of a sensitive and experiential formation. In a second stage, we confront this view with the contemporary proposal of Philosophy for Children (P4C), conceived by Matthew Lipman, which promotes the practice of philosophizing through communities of inquiry, as well as its reception in Brazil through the works of Walter Kohan and Maria Reilda Cirino. The study demonstrates that, although there are apparent tensions, such as the individualizing character of Rousseau's model versus the communal aspect of P4C, and his aversion to books versus the use of narratives, the articulation between both approaches is not only possible but profoundly fruitful. It concludes that the metaphor of the "sleep of reason" should not be read as a prohibition, but as a call for a way of philosophizing proper to childhood: a living, sensitive, and non-doctrinal exercise that privileges the formation of judgment. P4C, in its best expression, thus emerges as a legitimate contemporization of Rousseau's educational project, operationalizing within the school context that "philosophizing as an attitude toward the world" foreshadowed in the experiences of the boy Emile.

Keywords: Childhood; Rousseau; Philosophy for Children.

1 INTRODUÇÃO

A infância sempre foi objeto de interesse filosófico e pode-se observar esse interesse nos enigmáticos fragmentos de Heráclito (500a.C.-450a.C.), os quais são minuciosamente analisados por Walter Kohan em Filosofia para Crianças (2008), a infância também era compreendida pelos gregos como uma fase distinta da vida; na literatura clássica, por exemplo, o poeta romano Ovídio (43a.C.-17d.C.), nas Metamorfose (1983), oferece breves mas simbólicas imagens da infância, como na narrativa do jovem Ícaro, cuja inocência e entusiasmo são contrapostos ao aviso cuidadoso de seu pai antes da trágica tentativa de voo⁴. E ainda no campo dos estudos sobre infância e filosofia, Kohan revisita, com rigor, diferentes momentos históricos, partindo dos fragmentos de Heráclito até a formulação clássica da infância que prevaleceu até a Modernidade.

⁴ Enquanto trabalha, e admoesta, suas faces envelhecidas se umedecem e suas mãos de pai ficam trêmulas. Beija o filho, beijos que não iria repetir, depois; erguendo-se com as suas asas, voa na frente, temeroso pelo companheiro, como a ave que, do alto ninho, ensina o filhote a voar pelos ares. (Ovídio, 1983, p.147).

Essa definição clássica via a infância como o estágio mais frágil da vida humana, marcado pela ausência de racionalidade, em que a criança, sob muitos aspectos, era vista como alguém que precisava ser corrigida para, então, tornar-se capaz de agir, pensar e viver plenamente. Segundo Kohan (2008, p. 12), “na antropologia platônico-aristotélica, a criança é o que o ser humano tem de pior, na medida em que nela predomina aquilo que a alma humana tem de mais baixo: as emoções, os desejos, as sensações que, nas crianças, seriam dominantes, acima da razão.” Walter Kohan, professor da UERJ, vai apontar que entre as percepções de infância há um problema que surge por ela ser vista pelo prisma do olhar adulto, algo que já se aproxima muito de umas das mais belas – e corajosas – posições já tomadas dentro da filosofia: a defesa da infância como tempo singular.

Quando o professor Kohan enfaticamente defende que o grande erro de muitos era descrever a infância através do olhar adulto, ele se aproxima diretamente de umas das passagens mais nobres de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) (2017b, p. 133) em Emílio: “Nenhum de nós é suficientemente filósofo para saber se colocar no lugar de uma criança.” Aliás, Kohan e Rousseau não são dois estranhos nessa conversa, o próprio Kohan na sua obra supracitada cita o filósofo genebrino nessas caminhadas pela infância. O filósofo de língua francesa tem um papel de destaque no nosso assunto, já que é ele o grande nome por detrás da virada copernicana na educação e até mesmo na criação da infância.

Aqui cabe ressaltar a posição de Cambi que, em sua História da Pedagogia (1999), vai eleger Rousseau como o “Pai da pedagogia contemporânea”, como disse o autor italiano: “O filósofo de língua francesa, de fato, operou uma ‘revolução copernicana’ em pedagogia, colocando no centro da sua teorização a criança; opôs-se a todas as ideias correntes (da tradição e do seu século) (...) elaborou uma nova imagem da infância.” (1999, p. 343). Rousseau foi o autor que, dentre vários, mais se esforçou em estabelecer os novos caminhos que garantiram um novo destino à formação da humanidade. E, dentro das complexas ramificações de suas obras, Rousseau vai delinear os elementos constitutivos a uma nova metodologia de ensino, o pobre cidadão suíço que se retirou do fundo do esquecimento em meio a um século como o XVIII só podia sofrer as represálias de seus contemporâneos, porque num contexto de exaltação ao racional, a previsibilidade, ao domínio técnico, Rousseau vai

se refugiar sob as asas do sentimento, sob as sombras da natureza – agora vista como mero objeto de domínio – o autor genebrino vai se opor ao racionalismo cego, neste sentido e na rede extensa das suas obras, Emílio vai ser a coroação de todo o seu pensamento filosófico. Esse posicionamento marginal à vertente iluminista por parte de Rousseau é perceptível desde o seu primeiro e famoso escrito, o discurso vencedor do prêmio da acadêmia de Dijon em 1750: O Discurso sobre as Ciências e as Artes (2005).

A grande questão aqui é a conceituação do ensino de filosofia e a concepção do raciocinar com crianças, visto que a “infância é o sono da razão.” (Rousseau, 2017b, p.123). Porém, a tarefa não se mostra muito complexa, pois em Emílio temos muitos episódios em que Rousseau e o menino se encontram ante algum problema que necessita de um grau maior de exercício intelectual para o solucionar; sobre essas capacidades intelectuais, a bandeira que alguns célicos no assunto podem levantar é que a filosofia é algo muito complexo para ser abordado na infância, sendo assim o seu ensino inviável. Essas colocações são pertinentes no assunto, mas, ainda apoiando-se em Kohan, a filosofia é algo possível e talvez necessário de ser ambientado na infância. Percebe-se, pois, que um dos estranhamentos com a filosofia por parte dos jovens é o seu contato tardio com a área, perceba que eles não estranham cálculos e outros elementos que, em grau de abstração, são semelhantes à filosofia, porém são apresentados mais cedo na vida escolar, visto que a matemática e a língua portuguesa (no caso do Brasil) são ensinados desde o 1º ano do fundamental I ao 3º ano do ensino médio.

Diante disso, a partir do Emílio, investigaremos: é possível ensinar filosofia para crianças a partir da concepção rousseauiana de infância?

O texto busca contribuir com a área de filosofia e infância, como o professor Kohan menciona em seu Filosofia para Crianças: “Há mais de trinta anos existe um movimento que se propõe a filosofia à educação das crianças. A expressão filosofia para crianças traduz essa tentativa.” (2008, p. 15), já que é um campo novo e muito fértil para novos métodos de pensar sobre o ensino de filosofia e infância. E, de fato, a área que busca essa aproximação da filosofia com as crianças é uma novidade – quando comparadas as outras áreas da filosofia –, o professor Kohan ainda menciona

o criador da Filosofia para Crianças (em inglês: Philosophy for Children), Matthew Lipman, que foi um filósofo norte-americano que se dedicou já pelo final da década de 1960 a sistematizar a prática da filosofia à educação das crianças.

Tendo em vista a necessidade de uma ampliação nas contribuições no campo de filosofia para crianças, especialmente à filosofia na educação básica, o projeto visa uma justificativa da presença da filosofia na formação dos estudantes e, consequentemente, um fortalecimento da importância da filosofia na educação enquanto projeto de formação integral.

Outro aspecto importante é que pesquisas como esta estão alinhadas perfeitamente com o objetivo da UFPE⁵ e suas contribuições visam atender as demandas da sociedade e fomentar o desenvolvimento civil em várias áreas, neste caso, a área filosófica. Além de trazer uma compreensão das querelas atuais relacionadas diretamente à qualidade de ensino e vida dos cidadãos.

A fundamentação teórica desta pesquisa se encontra bem delimitado dentro dos campos que serão tratados: grande parte será fundamentada nas obras rousseauianas: Emílio e As Confissões. A outra parte da fundamentação será nos escritos, principalmente Filosofia para Crianças (2008), de Walter Kohan, ele tem um extenso número de obras que tratam justamente do assunto da nossa pesquisa e será, sem dúvidas, uma das fontes do assunto para bem sustentar toda a concatenação que será feita, além de temos também a presença de alguns autores que fazem jus aos diálogos de Rousseau em seu tema, como Michel de Montaigne e seus Ensaios (2000) e Cassirer que tem uma obra que se dedica a eliminar de vez os problemas da interpretação dos textos rousseauianos, a obra em questão é A Questão Jean-Jacques Rousseau (1999), sem surpresas Cassirer é um dos melhores comentadores de Rousseau, tanto pela excelência de sua escrita como pelo carisma transmitido por seu trabalho.

⁵ “Missão. De acordo com Plano Estratégico Institucional (PEI) 2013-2027. Como instituição pública, promover a formação de pessoas e a construção de conhecimentos e competências científicas e técnicas de referência mundial, segundo sólidos princípios éticos, socioambientais e culturais (...).” (UFPE; 2025).

Admitindo o paradigma hermenêutico e por se tratar de uma pesquisa teórica e bibliográfica, a metodologia adotada será a análise e compreensão dos textos indicados acima. Já que é a partir da análise que nos guiaremos pelas veredas das obras e nos permitirá uma melhor visão da ambientação que estamos estruturando, ou para melhor entender, identificar os principais conceitos que servirão ao propósito da pesquisa. Assim, com essa fundamentação e metodologia esperamos poder deslindar os pontos que permitem uma compreensão no que toca a filosofia, Rousseau e a relação com a infância.

Neste sentido, o trabalho tem como objetivo investigar o conceito de infância na obra *Emílio* de Rousseau e sua relação com o ensino de filosofia para em seguida estabelecer uma crítica a partir da proposta contemporânea de “Filosofia para crianças”. Na primeira seção, buscamos analisar a infância como conceito filosófico rousseauiano e identificar como Rousseau estabelece as metodologias que formam seu projeto educacional e suas aplicações no ensino de filosofia. Na segunda seção, buscamos apresentar a proposta de Filosofia para Crianças numa perspectiva contemporânea. Por fim, na terceira seção, buscamos elucidar limites e possibilidades das relações entre Filosofia para Crianças e o *Emílio* de Rousseau numa perspectiva contemporânea.

2 INFÂNCIA E ENSINO DE FILOSOFIA SEGUNDO ROUSSEAU

Para compreendermos de modo mais preciso a proposta de ensino de filosofia para crianças a partir de Rousseau, é necessário entender, primeiramente, o que o autor pretende realizar com sua obra *Emílio*. Jean-Jacques Rousseau não é um autor simples de ser interpretado: seu pensamento está marcado por aparentes contradições e mudanças de posição que desafiam os comentadores. Um exemplo clássico é a tensão entre o *Discurso sobre a origem da desigualdade* e *O contrato Social*. Cassirer (1999) observa que essas reviravoltas não são casuais, mas revelam a complexidade interna de seu projeto filosófico:

Logo depois de redigir o *Discurso sobre a origem da desigualdade* ocorre neste pensamento uma reviravolta quase incompreensível. Vemo-nos agora levados a uma peripécia que continua despertando o assombro de todos os intérpretes. Rousseau torna-se autor do *Contrato social*: escreve justamente para aquela sociedade, que ele repudiara e descrevera como causa de toda

perversão e de toda infelicidade da humanidade, o seu código de leis (Cassirer, 1999, p. 52, grifos do autor).

Entre essas reviravoltas, o Emílio ocupa um lugar central. Embora traga o subtítulo Da Educação, não se trata de um simples tratado pedagógico, mas da síntese do pensamento filosófico e literário rousseauiano. O próprio Rousseau considerava a obra como a melhor de todas, a qual as diferentes preocupações convergiam e se tornavam visíveis em unidade:

O próprio Rousseau viu nela a verdadeira coroação do seu pensamento e de sua criação literária; ele apontou reiteradamente que só aqui se tornou visível o alvo que todas as diferentes direções de seu pensamento ambicionam alcançar e no qual se unem (Cassirer, 1999, p. 113-114, grifo nosso).

Segundo Dent (1996, p. 116), Emílio é, antes de tudo, “um tratado metafísico sobre a bondade humana”, mais do que um manual de educação. Ainda que Rousseau tenha iniciado sua escrita a partir de uma demanda concreta — elaborar um sistema de educação a pedido de uma amiga, madame de Chenonceaux —, o projeto logo se expandiu, tomando contornos filosóficos mais profundos, sendo elaborado ao longo de seis anos (1756–1762), paralelamente ao Contrato Social, “(...) eu meditava há muito tempo sobre um sistema de educação que madame de Chenonceaux me havia pedido para tratar, pois receava para o filho o sistema empregado pelo marido” (Rousseau, 2018, p. 387). Para encerrarmos essa pequena apresentação das pretensões de Rousseau com o seu Emílio, basta dizer que, visando um plano de longo prazo, o que Rousseau fez

foi pegar a questão da educação infantil e colocá-la no contexto da vida considerada a longo prazo; sua preocupação era com os meios pelos quais uma pessoa poderia chegar a viver a melhor vida para si mesma como ser independente e como ser vivendo com outros em sociedade e no Estado. São essas as questões de suma importância no Emílio (Dent, 1996, p. 120).

O ponto de partida do projeto educacional rousseauiano é a noção de educação negativa. É com ela que se inicia a construção do conceito moderno de infância. Ao romper com a tradição que via a criança como um “adulto em miniatura”, algo comum na Antiguidade e na Idade Média, Rousseau propõe respeitar o tempo e o modo próprio do desenvolvimento infantil. Essa nova visão de infância, que, como já mencionado, representa a “revolução copernicana” de Rousseau na pedagogia, coloca a criança no centro da reflexão educativa.

A educação negativa não tem por objetivo inculcar conteúdos ou formar moralmente a criança segundo padrões externos. Ao contrário, trata-se de “proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro” (Rousseau, 2017b, p. 107). Rousseau insiste que a infância é uma etapa em que a razão ainda está em formação, devendo, portanto, ser respeitada em sua natureza sensível e intuitiva.

A metodologia educacional rousseauiana assenta-se em princípios claros que demarcam uma ruptura com a pedagogia tradicional. Rousseau propõe uma educação negativa, que não se trata de inculcar conhecimentos, mas de proteger a criança contra vícios e erros prematuros, permitindo que sua natureza se desenvolva livremente.

Seus pilares metodológicos incluem: Respeito ao desenvolvimento natural: A criança deve viver cada fase da infância plenamente, sem antecipações adultas; Aprendizado pela experiência sensorial e prática: O contato direto com o mundo é o principal meio de aprendizado; Papel do educador como mediador discreto: O preceptor não impõe respostas, mas cria situações que permitam à criança descobrir por si mesma; Evitar a racionalização precoce: Conceitos abstratos e moralizantes devem ser postergados até que a criança atinja a idade da razão; Valorização do brincar e da liberdade: O tempo da infância é tempo de ser feliz, explorar e crescer sem pressa.

Essa abordagem tem implicações diretas para o ensino de filosofia: em vez de introduzir sistemas filosóficos ou terminologias complexas, Rousseau sugere que se cultive o filosofar como exercício vivo do pensamento – por meio de perguntas, experiências concretas e reflexões nascidas da curiosidade infantil.

Desse modo, a filosofia emerge não como disciplina formal, mas como atitude diante do mundo. O autor genebrino orienta que “A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (Rousseau, 2017b, p. 103).

Nesse sentido, o papel do educador é acompanhar o desenvolvimento natural da criança, sem forçar precocemente a razão ou exigir dela comportamentos típicos

de adultos. Aprender, para a criança, deve acontecer por meio do corpo, dos sentidos, das experiências com o mundo, e não através de discursos abstratos ou de comandos racionais que ela ainda não pode compreender.

O mundo é, portanto, seu primeiro livro. Suas mãos, pés e olhos são os primeiros mestres. O equívoco de muitos educadores, segundo Rousseau, está em tentar substituir essa progressão natural por instruções precoces que apenas distorcem o processo formativo. Ele escreve: “A obra-prima de uma boa educação consiste em fazer um homem razoável, e pretende-se educar uma criança pela razão! Isso é começar pelo fim” (Rousseau, 2017b, p. 102).

É nesse quadro que se torna possível refletir sobre o ensino de filosofia na infância. Se, como diz Rousseau, a infância é quando a razão dorme, isso não implica uma negação absoluta das capacidades intelectuais da criança, mas sim o reconhecimento de que essas capacidades devem ser trabalhadas conforme o estágio do desenvolvimento.

Em Emílio, o próprio Rousseau apresenta situações em que a criança é desafiada a resolver problemas, a fazer julgamentos, a desenvolver certa autonomia de pensamento. Como na icônica passagem do menino Emílio, o jardineiro Roberto e as favas⁶, o filósofo de Genebra consegue, de maneira muito simples, ensinar ao menino um conceito de propriedade, a partir da vivência cotidiana com o trabalho no campo, reforçando a ideia de que não se deve usar de exaustivos discursos e abstrações na educação para crianças. Cita-se a passagem mencionada:

Todos os dias, vamos regar as favas, vemo-las germinarem com transportes de alegria. Aumento essa alegria dizendo-lhe “isto vos pertence”; explicando-lhe então o termo “pertencer”, faço-a sentir que depositou nisso seu tempo, seu trabalho, seu esforço, enfim, sua própria pessoa (Rousseau, 2017b, p. 113).

⁶ Essa passagem revela certo senso de humor encontrado na obra, Rousseau consegue, de forma excepcional, unir bom humor e narrativa filosófica. Após plantarem as favas, em um terreno perto de sua casa, Rousseau e Emílio são surpreendidos por um homem chamado Roberto, o qual cuidava daquele terreno, inclusive, Roberto tinha ganhado certos grãos raros de melões de Malta e os plantados ali. Emílio, inocente, planta seus grãos de favas naquele lugar, destruindo a plantação do pobre jardineiro (Ver ROUSSEAU, J-J. **Emílio, ou Da Educação**. São Paulo: Edipro, 2017b, p. 113 114).

Contudo, o pensamento na infância não deve ser confundido com o raciocínio lógico-formal do adulto. Ele se dá num outro registro, mais próximo do sensível, do imaginativo, da curiosidade espontânea. Aqui encontramos uma possível convergência com o movimento contemporâneo de Filosofia para Crianças: se a filosofia pode ser entendida não apenas como sistema de conceitos, mas como exercício de pensamento, de questionamento e de diálogo, então ela pode – e talvez deva – ser introduzida desde cedo.

A proposta de Rousseau, portanto, não exclui o filosofar na infância, mas propõe um caminho próprio para esse filosofar, respeitando o tempo da razão, a singularidade do mundo infantil e a importância de uma formação não artificializada. Com isso, a infância deixa de ser uma mera espera pela vida adulta e passa a ser compreendida como um tempo filosófico em si; um tempo de formação da sensibilidade, da escuta, do vínculo com o mundo e consigo mesmo.

Ao propor uma educação centrada na criança, Rousseau não apenas modifica a forma de educar, mas também redefine o próprio conceito de infância. Trata-se de uma inflexão filosófica importante: a infância deixa de ser vista como uma mera transição para a vida adulta, um estado de falta ou incompletude e passa a ser compreendida como uma etapa singular e legítima da existência humana. Como já mencionado antes, Kohan (2008, p. 12-13), considera que essa nova concepção implica uma revisão profunda da antropologia filosófica clássica, que, desde Platão e Aristóteles, associava a infância ao predomínio das paixões, da ignorância e da irracionalidade, exigindo, portanto, correção e repressão.

O autor suíço rompe com essa lógica. Ao afirmar que “a infância tem maneiras de ver, de pensar e sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas” (2017b, p. 103), ele resgata o valor intrínseco da infância e denuncia os malefícios de uma educação que força a maturidade precoce. Para o autor, é preciso preservar a sensibilidade, a curiosidade e o vínculo com a natureza, pois esses elementos são a base de uma formação moral genuína. A infância é o tempo de experimentar o mundo com o corpo, os sentidos e a imaginação e não de antecipar, de forma artificial, as exigências da razão adulta.

Há, inclusive, uma passagem que tem um tom de advertência, nela há um reforço explícito sobre a necessidade do cuidado com a infância e que, muitas vezes, certos avanços são futuros atrasos. Disse o autor genebrino:

Respeitai a infância e não tenhais pressa em julgá-la, bem ou mal. Deixais as exceções revelarem-se, provarem-se, confirmarem-se por muito tempo antes de aplicar-lhes métodos particulares. Deixai agir a natureza por muito tempo antes de vós meter a agir em seu lugar, temendo contrariar suas operações. Dizeis conhecer o valor do tempo e não quereis perdê-lo? Não vedes que o perdemos muito mais empregando-o mal que não fazendo nada com ele, e que uma criança mal instruída se encontra mais distante da sabedoria que a que de nenhuma maneira se instruiu? Estais alarmado por vê-la consumir seus primeiros anos não fazendo nada! Como! Ser feliz não é nada? Pular, brincar, correr o dia todo não é nada? (Rousseau, 2017b, p. 123).

Essa valorização da infância como tempo próprio, e não como simples carência, permite pensá-la como um espaço de formação do juízo, ainda que não nos moldes da racionalidade lógica. Como já foi dito, em Emílio, Rousseau encena diversas situações em que o jovem protagonista é confrontado com dilemas, experiências sensoriais e pequenas descobertas. Tais experiências não são instruções diretas, mas oportunidades cuidadosamente construídas para que a criança desenvolva autonomia, reflexão e sensibilidade moral. A figura do preceptor (ou professor) aparece como mediador silencioso, que cria situações, mas não impõe respostas.

É nesse ponto que se insinua, de forma ainda embrionária, uma possibilidade de filosofar na infância. Embora Rousseau não fale de “ensino de filosofia” em sentido formal para crianças, seu projeto educacional sugere que o pensamento filosófico pode emergir como experiência, como forma de lidar com o mundo, de observar, de questionar e de sentir. Não se trata de ensinar conceitos⁷ como “ontologia” ou “epistemologia”, mas de cultivar o hábito de pensar com o mundo, e não apenas sobre o mundo. Isso nos permite ampliar a leitura de Rousseau: talvez o filosofar, entendido como atividade reflexiva e experencial, já esteja presente desde cedo, mas de modo diferente da racionalidade adulta.

⁷ Admitindo-se que tratamos do caso da educação básica brasileira, podemos pontuar que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as aprendizagens essenciais visam o desenvolvimento de dez competências gerais. A competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida, cidadania e trabalho. Ou seja, desenvolve-se a formação do estudante a partir dessas competências, os conteúdos fazem parte dessas competências.

Assim, ao considerar a infância como o “sono da razão” (Rousseau, 2017b, p. 123), o genebrino não a nega como sujeito pensante, mas como alguém cuja razão ainda não despertou plenamente. Isso não significa que não se pense, mas que se pensa de outro modo, em outras linguagens, mais próximas da sensibilidade, do corpo e do afeto. É possível, portanto, reconhecer na infância uma potência filosófica que, se respeitada, pode ser cultivada sem violência, sem antecipações forçadas, mas com escuta, presença e cuidado.

Essa concepção prepara o terreno para uma reflexão contemporânea sobre o ensino de filosofia na infância. Se, para Rousseau, o filosofar na infância não deve ser forçado como conteúdo racional, mas pode emergir como experiência vivida, então surge uma pergunta inevitável: é possível ensinar filosofia a crianças nos dias de hoje sem trair o tempo da infância? Ou ainda: em que medida a filosofia pode se aproximar da infância sem anular sua linguagem própria? Essas questões encontram ressonância nas iniciativas mais recentes do campo da Filosofia para Crianças, que surgem como tentativa de repensar não apenas o conteúdo, mas o próprio modo de fazer filosofia com e entre crianças. É esse movimento que será analisado na seção seguinte.

3 ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NUMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Se Rousseau, no século XVIII, lançou as bases para uma educação que respeita a infância como tempo singular de desenvolvimento, o movimento contemporâneo de Filosofia para Crianças (FpC) surge no século XX como uma tentativa sistemática de operacionalizar o filosofar na educação básica. O movimento que foi iniciado por Matthew Lipman, por volta dos anos 1970, assume um caminho ousado: o de introduzir explicitamente a prática filosófica no cotidiano infantil. Lipman, descontente com o ensino tradicional de filosofia, centrado na transmissão de história da filosofia e conceitos abstratos, desenvolveu um programa sistemático que visa cultivar o pensamento crítico, criativo e ético desde os primeiros anos de escolaridade.

Sua proposta não é que as crianças aprendam sobre filosofia, mas que façam filosofia, engajando-se em diálogos abertos, investigações coletivas e

questionamentos radicais sobre o mundo que as rodeia. No Brasil, os professores Walter Kohan e Maria Cirino, examinaram criticamente essa discussão e, além disso, introduziram uma dimensão mais existencial e menos instrumental do filosofar com crianças.

Há, inclusive, uma passagem bastante marcante no livro do professor Kohan, *Filosofia para Crianças* (2008), que parece concatenar toda a nossa caminhada até agora, segundo o professor da UERJ, “**uma verdadeira educação não pode deixar de ser filosófica e uma verdadeira filosofia não pode deixar de ser educativa**” (Kohan, 2008, p. 21, grifo nosso).

Kohan (2003, 2008), por sua vez, radicaliza em um sentido que se distancia da proposta de Lipman, o professor da UERJ vai defender que filosofar com crianças não deve ter um fim utilitário ou meramente cognitivo. Embora Lipman e Kohan compartilhem o compromisso com um filosofar vivo e experiencial com crianças, suas abordagens apresentam nuances significativas. Enquanto Lipman estruturou um programa pedagógico sistemático, com novelas filosóficas e um método claro de comunidade de investigação focado no desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e ético, Kohan reestrutura a proposta ao deslocar o foco de uma finalidade cognitiva ou instrumental. Para o professor da UERJ, filosofar com crianças é, antes de tudo, uma experiência de pensamento que nos permite um “devir-criança”, isto é, uma abertura ao inusitado, ao não sabido e ao espanto que caracterizam um modo de existir mais livre e menos categórico. Assim, se Lipman oferece os instrumentos, Kohan convida a uma mudança de atitude.

Sua abordagem (tratando-se de Kohan) enfatiza menos a aquisição de habilidades e mais o encontro com o espanto e a construção de sentido por meio do diálogo. Nessa perspectiva, o professor não é um facilitador, mas um coinvestigador que também se põe em jogo, arriscando-se a pensar sem garantias prévias.

Existe, é claro, um vasto repertório que dialogam com o objetivo desta seção: Apresentar a proposta de Filosofia para Crianças numa perspectiva contemporânea. Porém, para evitarmos a fadiga, vamos nos ater aos principais conceitos da Filosofia para Crianças, para nossa caminhada não ficar massante.

Na prática, a FpC pode ser aplicada por meio de diversas estratégias, como a leitura compartilhada de histórias que envolvam dilemas éticos, jogos de imaginação ou discussões sobre conceitos como “justiça”, “amizade” ou “liberdade”.

Essas atividades não apenas estimulam o raciocínio, mas também promovem o desenvolvimento emocional e social das crianças. Uma sessão de FpC pode começar com a leitura de um conto provocador, como O Patinho Feio, seguida de perguntas abertas: O que é ser feio? Existe uma só maneira de ser belo? Como nos sentimos quando somos excluídos? O professor, então, media o diálogo, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas, ajudando a reformular perguntas e a aprofundar argumentos. Outra estratégia é o uso de jogos filosóficos, como o “Jogo do Porquê” (onde crianças precisam dar razões para suas afirmações) ou a “Caixa de Mistérios” (que contém objetos enigmáticos para estimular a curiosidade)⁸.

Naturalmente, a proposta de se fazer filosofia com crianças não está isenta de objeções. Uma crítica recorrente questiona a capacidade intelectual dos pequenos para lidar com abstrações complexas. Outra aponta o risco de a FpC substituir o conteúdo filosófico tradicional por um conjunto de habilidades dissociadas da história da filosofia. No entanto, os proponentes da FpC argumentam que se trata menos de antecipar conteúdos e mais de cultivar uma atitude investigativa e um pensamento autônomo que serão fundamentais em qualquer aprendizado posterior. Longe de substituir o ensino de filosofia tradicional, a FpC atua como sua base preparatória e vital, mostrando que a filosofia pode começar não com respostas, mas com perguntas, e que essas perguntas surgem naturalmente na infância.

Vale notar que a FpC dialoga diretamente com as competências gerais da BNCC e também, por exemplo, com as Políticas de Ensino da Rede Municipal do Recife, que orientam práticas investigativas e dialógicas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. De modo especial, a FpC contribui para o desenvolvimento

⁸ Note que esse parágrafo vai apontar uma série de metodologias que podem, sim, compor uma sessão de FpC, porém, e este é o ponto que o leitor tem que se atentar, não se trata das metodologias propostas por Lipman; pois como já vimos, seu sistema metodológico tem ferramentas já predefinidas e que Lipman achava imprescindíveis para o desenvolvimento da FpC. Sobre o uso destas ferramentas, como as novelas filosóficas, haverá críticas posteriores.

das competências (BNCC): 2 (pensamento científico, crítico e criativo), 4 (comunicação) e 9 (empatia e cooperação), promovendo o questionamento, a argumentação e o diálogo como eixos formativos.

Ao favorecer o pensamento autônomo e o trabalho coletivo, a Filosofia para Crianças oferece um caminho filosófico e pedagógico concreto para implementar essas diretrizes curriculares nas etapas iniciais da escolarização, ampliando o espaço da filosofia para além de sua presença tradicional como disciplina no Ensino Médio (Brasil, 2018; Recife, 2021a; 2021b).

Ainda na FpC, Lipman propôs a “comunidade de investigação” (Kohan, 2008, p. 35) como eixo metodológico central da FpC. Nela, crianças e educadores engajam-se coletivamente na busca por respostas para questões filosóficas, partindo de estímulos como narrativas e/ou situações-problema. O objetivo não é chegar a respostas definitivas, mas exercitar o pensamento complexo por meio do diálogo.

A comunidade de investigação, conceito central na proposta lipmaniana, é mais que uma técnica: é uma microssociedade democrática em que as crianças aprendem a pensar juntas.

Lipman (1988) define-a como um espaço dialógico onde se exercitam a escuta ativa, a argumentação fundamentada e a revisão de ideias com base no contraditório. Seu objetivo não é chegar a consensos forçados, mas fazer florescer uma cultura questionadora e eticamente sensível. Para isso, Lipman desenvolveu uma série de materiais didáticos próprios, como as novelas filosóficas, por exemplo, a Pimpa⁹, que apresenta situações-problema acessíveis e instigantes para diferentes faixas etárias.

Nesse contexto, o professor assume um papel de facilitador, que instiga a reflexão, reformula perguntas e garante um ambiente de escuta e respeito mútuo. Isto nos lembra bastante o que foi abordado na seção anterior; algo que foi muito bem discutido por Cambi (1999), Rousseau ganha uma influência grande nas práticas educacionais posteriores a ele, embora Emílio tenha sido um sucesso comercial, o

⁹ No título original, em inglês, Pixie. Consultamos a tradução da Sociedade Portuguesa de Filosofia. (Ver LIPMAN, M. **Pimpa**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Filosofia, 1995).

livro trouxe muita dor de cabeça para seu autor na época, ele foi proibido e até queimado em praça pública, além de fazer que Rousseau fosse perseguido por quase toda França e Suíça.

A influência do genebrino está justamente no papel do educador e da criança no ambiente educacional, a FpC segue um modelo análogo ao conceito que descrevemos na seção anterior, do professor como uma espécie de mediador, que incentiva a investigação e a curiosidade nas crianças.

É muito importante, neste ponto, considerar as contribuições críticas da professora Maria Reilda Dantas Cirino, pesquisadora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e referência nacional no campo da filosofia com crianças. Em sua tese *Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)* (2016), Cirino propõe uma leitura cuidadosa da prática filosófica na infância, destacando tanto as potencialidades quanto as limitações do modelo proposto por Matthew Lipman. Sua pesquisa, marcada por uma forte dimensão empírica e hermenêutica, parte de experiências concretas em escolas públicas e problematiza o modo como a Filosofia para Crianças tem sido, muitas vezes, aplicada de forma tecnicista, distanciando-se de seu sentido original de abertura ao pensamento e à experiência.

A professora argumenta que, ao ser incorporada de modo instrumental ou voltada apenas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, a Filosofia para Crianças corre o risco de tornar-se uma “receita” pedagógica, isto é, um método de treinamento racional que ignora a densidade ética, estética e, até mesmo, política da infância. Cirino (2020) sustenta que o filosofar com crianças não deve ser reduzido a um exercício de argumentação lógica, mas entendido como um encontro que transforma simultaneamente crianças e educadores, exigindo escuta, presença e sensibilidade. Seu questionamento, portanto, não é uma recusa ao projeto de Lipman, mas uma tentativa de resgatá-lo de usos empobrecidos, reconectando-o à experiência viva do pensamento.

A partir dessa perspectiva, Cirino propõe uma mudança significativa de ênfase: mais do que uma filosofia para crianças, orientada por materiais e currículos

predefinidos (como os materiais desenvolvidos por Lipman), trata-se de uma filosofia com crianças, que emerge das próprias situações e linguagens da infância. Tal deslocamento aproxima-se do que Kohan denomina “devir-criança”, um filosofar que se abre ao inesperado, ao sensível e ao tempo próprio da infância, mas o faz com uma preocupação prática e política: repensar o lugar da filosofia na escola pública e o papel do professor como coinvestigador. Ao inserir a experiência concreta no centro da reflexão, a crítica metodológica da professora amplia o campo da Filosofia para Crianças, oferecendo um contraponto fecundo às propostas mais estruturadas de Lipman e um caminho que dialoga com o respeito ao desenvolvimento natural defendido por Rousseau.

Assim, tendo apresentado os contornos da Filosofia para Crianças em sua perspectiva contemporânea, torna-se agora possível e necessário confrontá-la com a visão de infância e educação legada por Rousseau. Essa análise, com contornos filosóficos, nos permitirá identificar não apenas ressonâncias, mas também tensões e limites, elucidando em que medida é possível articular uma prática filosófica com crianças que honre tanto o respeito pelo desenvolvimento natural proposto pelo genebrino quanto a potência questionadora e dialógica defendida pelo movimento contemporâneo.

4 LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS A PARTIR DE ROUSSEAU NUMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Se, por um lado, Rousseau forneceu os alicerces filosóficos para se pensar uma educação que respeita o tempo singular da infância, e se, por outro, o movimento contemporâneo de Filosofia para Crianças (FpC) operacionalizou metodologias para a prática do filosofar na escola, impõe-se agora a tarefa de promover um diálogo crítico entre esses dois universos.

Este diálogo, longe de buscar uma simples harmonização, pretende elucidar as tensões fruitivas, os limites e as possibilidades que surgem quando se procura articular a visão rousseauiana de infância com as propostas concretas de ensino de filosofia para crianças. Até que ponto a “educação negativa” e o “sono da razão” são

compatíveis com a ideia de uma “comunidade de investigação”? É possível herdar o espírito de Rousseau traendo, de certa forma, a sua letra?

Esta seção se dedicará a investigar esses questionamentos, argumentando que a concepção de infância em Rousseau não apenas não inviabiliza, mas, devidamente interpretada, fundamenta e exige um exercício filosófico com crianças, desde que este exercício se distancie de uma transmissão doutrinal e se aproxime de uma experiência viva de pensamento, tal como prenunciado no próprio Emílio.

O leitor, após uma análise atenta, pode perceber que a Filosofia para Crianças herda e operacionaliza princípios centrais da educação negativa rousseauiana. O primeiro e mais evidente é o protagonismo da criança. Assim como Rousseau retira o preceptor do centro do processo e coloca Emílio e suas experiências como motor da aprendizagem, a FpC descentra o professor e coloca a comunidade de investigação, impulsionada pela curiosidade e pelo diálogo das crianças, como coração da prática filosófica.

O professor, tanto em Rousseau quanto em Lipman e Kohan, assume um papel de mediador discreto, cuja função não é doutrinar, mas criar condições, formular perguntas provocadoras e garantir um ambiente onde o pensamento possa florescer de forma autônoma. A famosa passagem das favas com o jardineiro Roberto é, em sua essência, uma sessão rudimentar de FpC: um problema concreto leva a uma descoberta conceitual através da experiência e do diálogo.

Em segundo lugar, a FpC compartilha com Rousseau a desconfiança em relação à racionalização precoce e abstrata. A comunidade de investigação não começa com definições de “justiça” ou “verdade”; ela parte de narrativas, experiências sensíveis e jogos, estratégias que estão em perfeita sintonia com a afirmação de Rousseau de que o mundo sensível é o primeiro livro da criança.

O objetivo não é que as crianças digam “Platão definia a justiça como...”, mas que elas, partindo de suas próprias vivências e conflitos, construam coletivamente seus próprios caminhos de pensamento sobre o que é justo. Isso ecoa diretamente o

projeto educacional rousseauiano, que valoriza o processo de descoberta sobre a posse de respostas prontas.

E não é de se estranhar que há uma convergência profunda no que diz respeito à formação do juízo. Para Rousseau, a meta não era encher a mente de Emílio com dados, mas formar seu juízo para que soubesse navegar o mundo de forma autônoma e virtuosa. Da mesma forma, a FpC, especialmente na vertente lipmaniana, não tem como objetivo central a aquisição de conteúdos filosóficos, mas o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, criativo e ético, ou seja, a capacidade de julgar bem. Ambas as propostas visam uma formação integral do sujeito, e não meramente intelectual. O autor genebrino insistia nessa ideia de formação do juízo:

Quando vejo que, na idade de maior atividade, limitamos os jovens a estudos puramente especulativos e que depois, se a menor experiência, eles são de repente jogados no mundo e nos negócios, penso que não chocamos menos a razão que a natureza, e não fico mais surpreso que tão poucas pessoas saibam se conduzir (Rousseau, 2017b, p. 292).

Rousseau, ironicamente, atribui um valor negativo aos livros: “Odeio os livros; ensinam apenas a falar do que não sabemos” (Rousseau, 2017b, p. 216). Eis aqui uma aparente contradição, vinda de um autor de tantas obras de fama internacional.

No entanto, vemos que na FpC temos os livros como recursos e bases para a formação das crianças durante suas caminhadas filosóficas. Claro, aqui nos percebemos a distância entre os tempos dos autores que aqui lidamos; Rousseau, análogo a Sócrates, desconfia do papel e da pena, Kohan e Lipman enxergam no papel e na caneta um potencial de transformação. O suíço viveu no Século das Luzes, Kohan vive e Lipman viveu em um mundo que sofreu tantas mudanças que o genebrino jamais imaginou, porém o autor do Contrato Social já dava indícios sobre as revoluções que estavam por vir, e que era impossível prever ou prevenir o que pode acontecer às crianças e que não seria possível que o que fosse tratado no seu modo pudesse, também, ser reproduzido em todos os tempos, embora o trecho tenha um

tom profético – que é muito comum na literatura rousseauiana – podemos ter uma ideia nítida do que ele quis dizer¹⁰:

Confiais na ordem atual da sociedade, sem imaginar que esta ordem está sujeita a revoluções inevitáveis e que vos é impossível prever e prevenir a que pode concernir a vossos filhos. O nobre se torna plebeu, o rico se torna pobre, o monarca se torna súdito: seriam os golpes do destino raros a ponto de vos dar certeza de estar imune a eles? Aproximamo-nos do estado de crise e do século das revoluções. Quem pode dizer o que acontecerá então convosco? Tudo que os homens fizeram os homens podem destruir: **não há traços indeléveis além dos que imprime a natureza, e a natureza não faz nem príncipes, nem ricos e nem grandes senhores** (Rousseau, 2017b, p. 229, grifo nosso).

No entanto, um diálogo crítico exige que se olhe também para as tensões. A principal delas reside na natureza da socialização do pensamento. Rousseau idealiza um processo educativo profundamente individualizado, centrado na relação quase simbiótica entre um preceptor e seu aluno. A FpC, por sua vez, é intrinsecamente colectiva e social.

A “comunidade de investigação” é seu eixo. Será que o modelo comunitário de Lipman, com seu debate de ideias e confronto de perspectivas, poderia ser visto, por uma leitura estrita de Rousseau, como uma forma de “socialização precoce” que corrompe a pureza do juízo individual, expondo a criança demasiado cedo às opiniões alheias e aos vícios da sociedade? Esta é uma tensão real que precisa ser admitida.

Outra tensão potencial está no risco de instrumentalização. Apesar de suas boas intenções, uma prática de FpC mal conduzida pode cair na armadilha contra a qual Rousseau mais alertava: a da artificialidade. Se os jogos e diálogos filosóficos se tornarem meros exercícios escolares desvinculados do interesse genuíno da criança, ou pior, se forem cooptados por uma lógica utilitarista de "desenvolvimento de habilidades" para o mercado, estarão a trair o princípio da educação negativa. A advertência de Rousseau sobre não apressar a infância e valorizar o "não fazer nada"

¹⁰ A ideia de que a educação deve acompanhar seu tempo. Embora a citação seja do livro III de Emílio, essa ideia já é explícita no começo do livro I. Rousseau também quebra com o essencialismo ao afirmar que a natureza não fabrica reis ou príncipes. As crianças ao aprender filosofia e, consequentemente a filosofar, ou até mesmo no movimento reverso, traduzem majestosamente as intenções de Rousseau de formar pessoas autônomas.

é um lembrete crucial para que a FpC não se torne mais uma atividade que roube da criança o seu tempo de ser criança.

Superar essas tensões exige ir além de uma leitura literal de Rousseau e capturar o espírito de sua filosofia. Apesar do método individualizado, o que Rousseau propõe é uma educação para a autonomia do pensamento. A comunidade de investigação, quando bem facilitada, não é a corrupção social que ele temia, mas sim o seu antídoto: é um espaço protegido onde se exercita a autonomia do pensamento de forma colectiva. É uma socialização que não impõe valores, mas que os põe em questão. Longe de corromper o juízo, fortalece-o no confronto com a diversidade de perspectivas.

Quanto ao risco de artificialidade, a resposta está na própria atitude do facilitador, que deve se inspirar mais no preceptor de Emílio e na abertura ao “de vir criança” proposta por Kohan do que num currículo rígido. A FpC deve ser uma extensão natural da curiosidade infantil, e não uma interrupção artificial do brincar. Ela deve surgir das perguntas das crianças, do espanto diante do mundo, tal como as experiências de Emílio surgiam de suas necessidades e interesses imediatos.

Dessa forma, conclui-se que a famosa afirmação “a infância é o sono da razão” não deve ser lida como uma proibição ao filosofar, mas como um chamado a um filosofar adequado à infância. Um filosofar que não é o sono do pensamento, mas sim um pensamento que sonha acordado, um pensamento sensível, corporal, imaginativo e investigativo. A FpC, em sua melhor expressão, é a contemporização desse chamado. Ela não força o despertar precoce da razão conceptual adulta; pelo contrário, ela valoriza e cultiva a forma peculiar de racionalidade infantil, fazendo da infância não um “sono” passivo, mas um tempo de vigília filosófica própria, onde se exerce aquela “atitude diante do mundo” que Rousseau tão bem prenunciou.

4 CONCLUSÃO

Este trabalho partiu do questionamento sobre a possibilidade de ensinar filosofia para crianças a partir da concepção rousseauiana de infância, resumida na emblemática expressão “a infância é o sono da razão”. Para responder a esse questionamento, foi necessário, primeiramente, investigar a fundo o conceito de infância e o projeto de educação negativa em Rousseau, para, em seguida, contrastá-lo com as proposições do movimento contemporâneo de Filosofia para Crianças (FpC).

A análise crítica demonstrou que, embora existam tensões aparentes, notadamente entre o método individualizado de Rousseau e a natureza coletiva da “comunidade de investigação” lipmaniana, e entre a aversão aos livros e a utilização de narrativas na FpC, a articulação entre ambos não apenas é possível como é fundamentada pelo espírito da filosofia rousseauiana.

A famosa metáfora do “sono da razão” não é uma vedação ao filosofar, mas uma exigência de um filosofar adequado à infância: um exercício vivo, sensível, experencial e não doutrinal, que privilegia a formação do juízo sobre a acumulação de conceitos.

Nesse sentido, a FpC, em sua melhor expressão, emerge como uma contemporização necessária e legítima do projeto de Rousseau, pois operacionaliza, em um contexto social e escolar, aquele “filosofar como atitude diante do mundo” que já estava prenunciado nas experiências vividas pelo menino Emílio.

Conclui-se que o legado de Rousseau à FpC é, antes de tudo, um chamado à responsabilidade: o de garantir que a filosofia na infância seja um tempo de vigília filosófica própria, de escuta, espanto e pensamento que sonha acordado, e não mais uma antecipação violenta de uma racionalidade adulta e desconectada da experiência infantil.

Talvez a maior prova do sucesso dessa empreitada educativa não esteja em um tratado, mas na voz do próprio educando. Anos depois de sua formação, é o próprio Emílio quem, ao se dirigir ao seu preceptor, sintetiza o profundo vínculo e a dívida de uma educação que soube respeitar seu tempo e despertar seu ser:

Essas páginas não chegarão às suas mãos, não posso ter essa esperança. Irão, sem dúvida, perecer sem serem lidas por homem algum: mas não importa, estão escritas, eu as colijo, eu as reúno, sigo escrevendo e é a você que as dirijo: é para você que quero traçar essas preciosas lembranças que alimentam e desolam meu coração; é a você que quero prestar contas de mim, de meus sentimentos, de minha conduta, deste coração que você me deu (Rousseau, 2010a, p. 24).

Dessa forma, este trabalho buscou contribuir para o campo do Ensino de Filosofia ao argumentar que a visão de Rousseau não é um obstáculo, mas um alicerce para uma prática filosófica com crianças que respeita seu desenvolvimento natural e que, no longo prazo, busca formar não apenas um bom raciocínio, mas um coração que sabe prestar contas de si mesmo. Pesquisas futuras poderiam se debruçar sobre a aplicação prática desta articulação teórica em salas de aula reais, investigando seus desafios e efeitos concretos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999. (p. 342-357).

CANTALICE, G. de F. B. da S.; **CIRINO, M. R. D.** Filosofia e infância: formação docente para atuar em filosofia para/com crianças. **Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFilo**, [S. l.], v. 6, p. e18/ 1–13, 2020. DOI: 10.5902/2448065746930. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/46930>. Acesso em: 9 out. 2025.

CASSIRER, E. **A Questão Jean-Jacques Rousseau.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CIRINO, M. R. D. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina).** Rio de Janeiro: NEFI, 2016. Disponível em: <https://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php> Acesso em: 18 abr. 2025

DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KOHAN, W. A infância da Educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 1, 31 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca> Acesso em: 14 abr. 2025.

KOHAN, W. **Filosofia Para Crianças.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, W. **Infância. Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIPMAN, M. **Philosophy Goes to School.** Philadelphia: Temple University Press, 1988.

LIPMAN, M. **Pimpa.** Lisboa: Sociedade Portuguesa de Filosofia, 1995.

MONTAIGNE, M. **Ensaios.** São Paulo: Nova Cultural, 2000. v. 1. (p. 137-174).

OVÍDIO. **As Metamorfoses.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1983.

RECIFE. **POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE ENSINO FUNDAMENTAL 1º AO 9º ANO.** Recife, 2021a. Disponível em: https://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/sites/default/files/Ensino%20Fundamental%201%C2%BA%20ao%209%C2%BA%20ano_Pol%C3%ADtica%20de%20Ensino%20RMER%202021.pdf Acesso em: 25 mai. 2025.

RECIFE. **POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE EDUCAÇÃO INFANTIL.** Recife, 2021b. Disponível em: <http://eferpaulofreire.recife.pe.gov.br/wp-content/uploads/2022/04/Educacao-Infantil-Politica-de-Ensino-RMER-2021.pdf> Acesso em: 25 mai. 2025.

ROUSSEAU, J-J. **As Confissões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

ROUSSEAU, J-J. **Discurso Sobre as Ciências e as Artes**. São Paulo: Nova Cultural, 2005. v. 2. (Coleção Os Pensadores).

ROUSSEAU, J-J. **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2017a.

ROUSSEAU, J-J. **Do Contrato Social**. São Paulo: Nova Cultural, 2000. v. 1. (Coleção Os Pensadores).

ROUSSEAU, J-J. **Émile e Sophie ou Os Solitários**. São Paulo: Hedra, 2010a.

UFPE. **A Instituição**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/a-instituicao>
Acesso em: 20 jun. 2025.