sobre a questão. Os escritos que elas fizerem a essa altura serão simplesmente uma continuação do pensamento delas: altamente condensado e conciso, talvez um tanto embaralhado, bastante esbaforido e sem grande preocupação com ortografia e pontuação.

Provavelmente teremos de esperar muitíssimo tempo até nossos procedimentos na educação dos professores serem revistos – completamente revistos, como devem ser – de modo a conferir à filosofia seu papel apropriado na educação. Provavelmente não há de se passar menos tempo antes de termos currículos adequados à tarefa de desafiar a inteligência das crianças. Mas quando reconhecermos que as crianças possuem um estilo filosófico, teremos avançado um passo nessa estrada.

FILOSOFIA E INFÂNCIA: PONTOS DE ENCONTRO

WALTER OMAR KOHAN¹

Aceitamos nas crianças o que
aceitamos em nós mesmos;
odiamos nas crianças o que
odiamos em nós mesmos.

A. Nandy

O que é a filosofia, enfim? A pergunta não é nova. Definitivamente não. Ela vem sendo pronunciada há pelo menos 2500 anos no Ocidente. Muitas respostas foram sugeridas. Mas não há solução. A pergunta segue em frente. Ainda tem sentido fazê-la. As respostas passam e a pergunta fica. Assim é com a filosofia. Ela gosta mais das perguntas que das respostas.

Não vamos pretender definir aqui a filosofia. Simplesmente, procuraremos delinear um espaço a partir do qual possamos refletir sobre algumas relações entre filosofia e infância. Vamos pensar no que origina e no que caracteriza a filosofia. Começemos por um reconhecimento. Percebemos que há ordens dominantes e, ao mesmo tempo, falhas ou descontinuidades nessas mesmas ordens. Valores, saberes e práticas imperam em nossa experiência do mundo, ao mesmo tempo em que falhas desse império suscitam em nós espanto, dúvidas, insatisfação. Destes sentimentos nutrem-se o questionamento e a investigação filosóficas, uma tentativa, afinal, de superar a imobilidade daquelas ordens impe-

1. Walter Omar Kohan é Professor de Filosofia da Educação do Departamento de Teoria e Fundamentos da Universidade de Brasília.

rantes. A filosofia, então, se origina na inquietação que gera em nós uma certa ordem social.

A filosofia se caracteriza por ter duas dimensões, uma crítica e outra criativa. Como tarefa crítica, a filosofia questiona os valores, idéias e crenças que permeiam as práticas socialmente dominantes. Ao mesmo tempo, como tarefa criativa, ela pensa as condições de possibilidade de outras ordens, alternativas às vigentes. As disposições e métodos da filosofia se exercem sobre toda prática significativa para desvelar seu caráter ordinário, rotineiro ou cotidiano. Estabelecem-se, assim, condições de possibilidade para novos estados de coisas. Nesse duplo movimento de pôr em questão e pensar condições alternativas para um determinado âmbito da realidade, a filosofia se divide em um conjunto variado de “filosofias...”: da mente, da linguagem, da cultura, da religião, da educação, do esporte, da tecnologia, dentre outras.

1. Filosofias críticas e criativas da infância

Já há algum tempo filósofos como Matthew Lipman e Gareth Matthews têm defendido o direito da infância em constituir-se uma destas áreas de interesse para a filosofia. O próprio Lipman foi mais longe ao afirmar teoricamente a necessidade deste campo (1993) e ao elaborar um programa de textos – novelas e manuais filosóficos – que reconstrói a história da filosofia de um modo tal que ela possa ser praticada pelas próprias crianças.

Outros acadêmicos como M. Benjamin têm assinalado a inconveniência de tal domínio (1993, *passim*). Benjamin apresenta, basicamente, duas razões para sua opinião: a) uma área como “filosofia da infância” acabaria isolada tanto por si mesma – ao desenvolver uma linguagem altamente fechada e técnica – como por outras áreas da filosofia, que a ignorariam; b) a existência de uma área separada “filosofia da infância” violentaria a integridade da vida humana, atomizando-a ou fragmentando-a em comportamentos estanques. De nossa parte, consideramos inadequados estes argumentos: não é uma filo-

sófia da infância que atomiza a integridade da vida humana, mas, a produtividade de práticas de confinamento, subjetivação e exclusão que existem, quer a filosofia se ocupe delas ou não. Estas práticas fazem da infância um outro que fica fora do mundo importante dos adultos. Uma filosofia da infância é somente o reconhecimento dessas práticas. Se a medida da produtividade histórica da relação maturidade/infância fosse outra, talvez uma filosofia para a infância tivesse menos sentido. Porém não é esse o caso. Deste modo, a filosofia, além de não gerar essa atomização como sustenta Benjamin, pode tornar-se uma ferramenta para superá-la. Quanto ao eventual isolamento da nova disciplina, ele está claramente ligado ao modo como a mesma seja desenvolvida, porém não constitui um caráter necessário de sua existência.

Mas como seria essa filosofia da infância? Como pensá-la para que cumpra sua função sem estar exposta ao que coloca Benjamin? Consideramos que levar a cabo uma filosofia da infância compreenderia ao menos duas dimensões. Uma primeira dimensão crítica está fundada na necessidade de reconhecer, compreender e questionar valores, saberes e crenças que subjazem e sustentam a produtividade social da idéia de “infância”; ou seja, quais são suas condições de possibilidade, quais são as práticas em que se divide, qual é sua produtividade e quais os seus efeitos na vida social de nosso tempo. A tarefa desta primeira dimensão consistiria em problematizar o que parece já natural, óbvio ou normal com relação à infância. Uma segunda dimensão criativa procurará pensar as condições para afirmar, em torno da idéia de infância, outros valores, saberes e crenças àqueles considerados óbvios ou evidentes num contexto social determinado.

Na vida cotidiana, palavras como “criança” ou “adulto” apresentam-se como comuns, normais, simples. Parece óbvio que algumas pessoas são crianças e outras são adultos; mostra-se como natural que algumas atividades e modos de relacionar-se com o mundo são próprios de crianças e não de adultos. “São coisas de crianças”, diz-se. De modo inverso, existe o que se proíbe às crianças com o argumento de que pertence exclu-

sivamente ao universo adulto. “Essas são coisas de gente grande”, diz-se.

Porém, a filosofia é, justamente, o colocar em questão a “normalidade” ou “naturalidade” da experiência humana. Começa por constatar como o que se considera normalmente uma criança e um adulto modifica-se significativamente em diferentes tempos e lugares, como se dispõe para crianças e adultos campos fortemente diferenciados, como os papéis sociais levados a cabo por crianças e adultos mudam de um modo revelador em diferentes sociedades. Em tal sentido, desde o trabalho pioneiro de P. Ariès (1973 [1960]) tem-se desenvolvido uma série de estudos no campo da história social, que permitem afirmar a gênese moderna do conceito infância (Baquero-Narodowski (1994: 65). Na modernidade surgem uma série de dispositivos sociais que conformam um modelo cujos traços principais ainda se mantêm: a infância é o espaço da alheidade, da outredade², da exclusão em distintas esferas da vida social: cultural, econômica, epistêmica, estética, ética, jurídica, política (cf. Kennedy 1997, *passim*).

A partir desse registro, se desvanece a suposta naturalidade que rodeia a infância e encontramos campo fértil para perguntarmos, por exemplo, que suposições e implicações tem a separação das pessoas em crianças e adultos, aqui e agora como se fundamenta este limite entre estas duas categorias? quais são as conseqüências culturais, econômicas, epistemológicas, éticas, estéticas, jurídicas e políticas de se ser considerado uma criança frente às conseqüências de se ser considerado um adulto

Não há crianças por natureza Tampouco há adultos por natureza. Esta categorização social está acompanhada de práticas, saberes e valores que constituem identidades, enquadram relações interpessoais e delimitam modos de vida. No conhecimento, na compreensão e na problematização desses saberes, práticas e valores que subjazem e se inferem da divisão

2. O sentido atribuído a alheidade e a outredade diz respeito à condição de ser um *outro*, isto é, alguém excluído das esferas de poder econômico, social e político.

criança-adulto enraíza-se a dimensão crítica de uma filosofia da infância. Em gerar as condições para pensar outras formas de conceber essas categorias reside sua dimensão criativa.

Esta dupla tarefa pode dividir-se em várias esferas como áreas da filosofia. D. Kennedy traçou as primeiras linhas de um caminho na teoria do conhecimento identificando o que ele denomina “egocentrismo gnoseológico adulto” (1995: 42). Após reconhecer a necessidade de restaurar a voz excluída das crianças, Kennedy argumenta que não lograremos tal propósito mostrando que as crianças podem pensar tão bem como os adultos. O primeiro passo seria reconhecer como o que ele chama “a teoria do conhecimento hegemônica do dia” ou o “ideal racionalista da razão” sistematicamente exclui o pensamento e a experiência das crianças. Só após esmiuçada essa teoria do conhecimento dominante será possível reintegrar o que habita a *epistême* das crianças e que tem sido silenciado na racionalidade adulta.

Nas outras áreas da filosofia é possível esperar um movimento similar ao sugerido por Kennedy. As distintas esferas de desenvolvimento de filosofias críticas e criativas da infância nascem quando se coloca em questão aquilo que o adultismo tem infundido na filosofia: a dominação e o império absoluto de uma estética, uma ética, uma metafísica e uma política adultas que, explícita ou implicitamente, excluem expressões correlatas das crianças.

Como sugere o próprio Kennedy, esta tarefa crítica é, paradoxalmente, muitas vezes desenvolvida por outros acadêmicos e não por filósofos profissionais. Um trabalho recente de G. Matthews – um prestigioso acadêmico na área – exemplifica bem este fato. Em um texto que pretende fundamentar o campo da filosofia da infância, Matthews alude ao caráter filosóficamente problemático do conceito “infância” (1994: 8) e sustenta que “as dificuldades genuinamente filosóficas surgem tão-somente na maneira de dizer que *tipo* de diferença é a diferença entre crianças e adultos” (*ibidem*). Matthews procura mostrar como, em diferentes campos – a literatura, a arte

e a própria filosofia –, as crianças não são tão diferentes dos adultos como estes crêem. Em todos esses casos, para Matthews as diferenças entre crianças e adultos são insignificantes e as crianças poderiam muito bem entrar no mundo adulto e com os adultos compartilhá-lo. As crianças, conclui Matthews, não estão tão longe do paradigma de racionalidade adulta. De nossa parte, consideramos que se trata de verificar não só que tipo de diferença se estabelece entre crianças e adultos mas também que valor se atribui a essa diferença, que suposições sustentam essa valorização e que conseqüências se seguem dela. Ao incluir as crianças no mundo próprio dos adultos, a argumentação de Matthews acaba por afirmar, sem questionar, valores e saberes, hegemonias, que não dão lugar a modos alternativos dos mesmos. A “promissora” inclusão das crianças entre os adultos, afirma a racionalidade adultocêntrica dominante, não permite distinguir dispositivos de exclusão e subjetivação e desmantela o surgimento de qualquer forma diferente daquela racionalidade. Esta generosa inclusão das crianças no universo adulto não faz outra coisa senão silenciá-las.

2. A filosofia e as crianças. Um encontro

As formas de encontro entre a filosofia e as crianças não se reduzem às filosofias da infância. A filosofia, como disciplina da cultura ocidental, tem sido historicamente praticada por homens, usualmente idosos. Apenas no final deste século as mulheres se incorporaram ao mundo da filosofia. Embora as filosofias de gênero já tenham algumas décadas de existência, as filósofas têm entrado de forma pessoal ou individual na filosofia. Elas lograram algumas mudanças em sua linguagem e sua temática, porém ainda estão procurando introduzir mudanças estruturais nela, em sua teoria do conhecimento, em sua ética, em sua política e em outros domínios da disciplina (MacColl 1994: 6-7).

A história da relação entre as crianças e a filosofia é ainda mais curta. Há apenas trinta anos, M. Lipman inaugurou um movimento – *philosophy for children* (filosofia para crianças)

– para incorporar as crianças ao mundo da filosofia. Que podem esperar as crianças e a filosofia deste encontro?

O que a filosofia pode dar às crianças é um dos tópicos favoritos dos escritos teóricos de Lipman. Segundo Lipman, a contribuição da filosofia às crianças é múltipla: por um lado, a filosofia é um pensamento *em, sobre e entre* as outras disciplinas que enriquece o sentido da experiência educativa (1991: 264; 1993b: 148); por outro lado, é uma ferramenta que permite às crianças o acesso a um pensar autônomo e de alto nível que se projeta em uma melhor capacidade de julgar (1991: 262-3). Em tal sentido, a filosofia se torna, segundo Lipman, defensora de uma educação democrática, tanto ao gerar uma conscientização política e uma educação reflexiva de conceitos – como (justiça, liberdade, pessoa) que afetam cotidianamente as crianças, quanto ao promover um crescimento nas possibilidades de comunicação construindo um espaço de diálogo e deliberação racional daquelas mesmas questões (1991: 244s).

A contribuição das crianças à filosofia é uma questão menos explorada por Lipman. Contudo, tem-se destacado ao menos quatro campos da filosofia que lograriam conseqüências valiosas através do encontro com as crianças: a filosofia do direito será enriquecida pela atual discussão sobre os direitos das crianças; a efetiva capacidade das crianças de levar a cabo investigações e questionamentos éticos terá importantes repercussões no terreno da ética; a formação de comunidades de investigação de crianças iluminará a filosofia social e, finalmente, na antropologia filosófica a compreensão da pergunta “o que é uma criança?”, lançará luz sobre a pergunta “o que é uma pessoa?” Lipman menciona também como um quinto território, a filosofia (da educação), contudo, não explicita quais seriam seus benefícios (1993b: 144).

O propósito principal do argumento de Lipman é resguardar e legitimar para as crianças e a infância um lugar na filosofia. Este encontro teria também repercussões sociais significativas: poderia contribuir para mitigar “a ignorância, irresponsabilidade e mediocridade que atualmente predomina entre os adultos”

(1993b: 148). Por fim, Lipman sugere que “tratar as crianças como pessoas pode ser um pequeno preço a pagar, a longo prazo, para alguns logros sociais mais substantivos” (*ibidem*).

Como se vê, Lipman provê razões pragmáticas, sociais e políticas para reconhecer o caráter de pessoas e seres dotados de plena racionalidade às crianças. Segundo Lipman, se a filosofia trata a infância e as crianças de igual para igual, resultam bons resultados não só para elas e para a própria filosofia, como também para os modos de vida socialmente imperantes.

Ainda que a proposta de Lipman seja inspiradora, ela não esgota as possíveis conseqüências do encontro entre as crianças e a filosofia. Atualmente, a partir do próprio programa *filosofia para crianças* criado por Lipman, milhares de crianças em todo o mundo já estão dentro da filosofia. Porém até agora – como tem ocorrido com as mulheres – apenas o tem feito na forma de indivíduos ou grupos que se *somam* a ela. É lícito perguntar se não surgirá uma inserção radical e melhor fundada das crianças na filosofia. É legítimo perguntar se não surgirão filosofias *das* crianças, de outra natureza que não a filosofia tradicional e com um conjunto análogo de questionamentos.

Permitimo-nos aventurar esta possibilidade porque a partir de sua prática filosófica muitas crianças estão aperfeiçoando sua capacidade de reconhecer, compreender e valorar o fato do ser criança. Estão aprendendo a perguntar-se no que implica ser uma criança em seu tempo e lugar. De fato sua prática filosófica tem produzido filosofias críticas da infância. A partir da própria filosofia, muitas crianças estão enriquecendo substantivamente a compreensão de seu lugar no mundo social que habitam. E estão acrescentando também sua apreciação das pressuposições e conseqüências de serem considerados – inclusive por eles mesmos –, uma versão imperfeita ou incompleta dos adultos. Em suma, a prática da filosofia pelas crianças está ajudando a que as crianças progressivamente adquiram uma melhor compreensão dessa forma de exclusão gnosiológica, estética, ética, social e política que é o idadismo.

3. Um exemplo em Brasília

Na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília desenvolve-se o projeto “Filosofia na Escola” que visa a formação continuada de professores e o acompanhamento da prática da filosofia com crianças em escolas públicas da Fundação Educacional do Distrito Federal. As aulas de filosofia são planejadas e avaliadas conjuntamente pelos professores das escolas e os seus formadores, alunos dos cursos de Pedagogia, Filosofia e Psicologia da mesma Universidade de Brasília.

Numa dessas aulas, registrou-se a avaliação que as crianças de uma turma de 6 e 7 anos faziam sobre o trabalho que um grupo de 35 alunos tinha desenvolvido junto à professora em torno da questão “o que poderíamos fazer para enfrentar os problemas de nossa escola?”³ No final da aula, frente a pergunta “o que aprendemos na aula de hoje?” lançada pela professora, dentre outras avaliações, um dos alunos da turma, Luís Felipe, assim se expressou: “eu aprendi que não é só os adultos que decidem. Que as crianças também decidem”.

O momento da avaliação em filosofia é o momento de valorar o que se tem feito numa aula. Não é o professor que avalia as crianças nem as crianças que se auto-avaliam em função de um pretense conteúdo a ser aprendido. As crianças avaliam a prática desenvolvida. A valorizam. Explicitam o que elas acreditam terem aprendido durante a reunião. Dentre as variadas aprendizagens, Luís Felipe valoriza algo em particular. O que ele aprendeu não está relacionado a uma teoria ou um conteúdo novos. Não é um fato nem um dado ou uma informação. Também não é uma técnica. Nem é algo que possa ocupar o lugar da resposta numa avaliação tradicional. Sim-

3. A passagem refere-se a uma aula ocorrida durante o trabalho desenvolvido em 1998, na Escola 304 Norte do Plano Piloto em Brasília, DF. O texto faz parte do relatório de Leonardo Loiola, aluno do curso de Filosofia da Universidade de Brasília, que acompanhou durante este ano o trabalho na escola. A professora responsável por esta aula foi Dea Vilela Julião. Certamente, trata-se de apenas um exemplo ilustrativo de uma prática que acontece regularmente nas escolas que participam deste Projeto.

plesmente, ele aprendeu uma prática e o seu valor. Aprendeu que ele e os seus colegas também decidem neste mundo.

É interessante notar que Luís Felipe não diz que aprendeu que as crianças “são capazes de decidir” ou que “têm o direito de decidir”. Diz que aprendeu que as crianças “decidem”. Que o fazem de uma vez, de verdade, poderíamos dizer. Vale também ressaltar que Luís Felipe reconheceu isto depois de uma prática de decidir. Aprendeu a decidir decidindo. E, junto com ele, também aprenderam seus colegas, na hora de decidir e na hora de ouvir a avaliação de um colega.

Ninguém disse para essa turma que os alunos tinham que aprender a decidir. Ninguém disse para eles como se faz para decidir nem por que isso é importante. Logo depois de viver a experiência de decidir, de praticá-la, Luís Felipe considerou que esta experiência de decidir merecia destaque. E a destacou.

Também é interessante notar que Luís Felipe chegou a essa avaliação depois de uma discussão na qual nem todas as pessoas nessa sala concordaram sobre como contribuir a enfrentar os problemas da sua escola. Nem todos decidiram do mesmo modo. Mas muitos perceberam que é importante decidir, mesmo que não compartilhassem as decisões frente a questões pontuais.

Assim, Luís Felipe e seus colegas aprenderam que isto de decidir não é algo que compete só aos adultos, que, quando há condições adequadas para isso, todos decidimos, não só aqueles que estão mais acostumados e legitimados socialmente para fazê-lo. Neste caso concreto a reunião de filosofia ofereceu as condições para essa aprendizagem.

Enfim, o que essas crianças aprenderam foi a desnaturalizar parte do senso comum de nossa sociedade: “são os adultos que decidem, não as crianças”. Colocaram em questão o papel socialmente designado para as crianças, ofereceram elementos para repensar sua relação com os adultos e sua própria condição de crianças. Em outras palavras, a partir das aulas de filosofia elas puderam repensar a pergunta “o que é uma criança?”

Isto resulta muito significativo também dado o valor do processo de socialização que acontece na escola. Boa parte da concepção que as crianças têm de si mesmas é produto das experiências que elas têm nas escolas. Por isso, tem um valor especial a aprendizagem de Luís Felipe e seus colegas. Ela não deriva num conhecimento a mais sobre os tantos que são aprendidos na escola, mas trata-se de um saber sobre si mesmas que poderá desenvolver uma relação mais reflexiva consigo mesmas. A prática da filosofia conseguiu entremeter-se na construção da identidade das crianças, ofereceu a contribuição da pergunta e da reflexão na forma em que elas se concebem a si mesmas.

4. A prática da filosofia com crianças. Perspectivas

Como mostra o exemplo de Luís Felipe em Brasília, a prática da filosofia com crianças produziu *de fato* uma ruptura frontal com o adultocentrismo que tem imperado na filosofia através de seus mais de vinte e cinco séculos de história. Neste sentido deve reconhecer-se o esforço pioneiro de Matthew Lipman e o seu programa *filosofia para crianças*. A partir dele, pela primeira vez, as crianças tiveram acesso franco e aberto à prática da filosofia. Pela primeira vez, a filosofia abriu suas portas às crianças, convidou-as a ter uma experiência com ela. De igual para igual.

Como vimos em nosso exemplo de Luís Felipe em Brasília, esta incorporação das crianças ao universo da filosofia recria as condições para pensar questões como “o que é uma criança?” e “o que é um adulto?” a partir de uma estética, uma ética, uma política e uma razão diferentes, menos excludente e menos adultocêntrica que a dominante. A prática da filosofia com crianças está gerando condições para que as próprias crianças possam produzir filosofias criativas da infância. Estão em gestação condições para o surgimento de filosofias *das* crianças, movimentos que poderão romper o império adulto em filosofia.

Serão as crianças que construirão suas filosofias e seus modos de produzi-las. Não é mostrando que as crianças podem

pensar como adultos que vamos revogar o desterro de sua voz. Pelo contrário, nesse caso as haveremos cooptado, o que constitui outra forma de silenciá-las. Seria mais adequado preparar-nos para escutar uma voz diferente como expressão de uma filosofia diferente, uma razão diferente, uma teoria do conhecimento diferente, uma ética diferente e uma política diferente: aquela voz historicamente silenciada pelo simples fato de emanar de pessoas estigmatizadas na categoria de não adultos.

O eventual surgimento das filosofias das crianças tem conseqüências que vão muito além do espaço da filosofia. Tais filosofias reconhecerão, expressarão e colocarão em questão saberes, práticas, valores que atravessam o mundo das identidades e relações entre crianças e adultos. Assim, serão a força propulsora de mudanças imprevisíveis em todas as esferas.

5. Filosofia da infância e filosofias das crianças

Temos empregado pelo menos três expressões para vincular as crianças à filosofia. Elas são “filosofia para crianças”, “filosofia da infância” e “filosofia das crianças”. Vamos esclarecê-las.

A primeira expressão, “filosofia para crianças”, refere-se a uma iniciativa, de M. Lipman, de levar a filosofia – em seus temas, ferramentas e métodos – às crianças. Na verdade, trata-se de um “filosofar com crianças” onde elas tornam-se participantes de uma prática baseada no questionamento e na investigação filosóficas. Lipman propôs uma metodologia, um *currículum* inteiro de textos para crianças e professores e uma forma de institucionalizar essa prática. Mas o caminho aberto por ele vai muito além de sua proposta para praticar a filosofia com crianças, o que hoje tem se constituído num campo fértil de pesquisa sobre a fundamentação, os métodos e as finalidades dessa prática.

É este o caminho que se pretende percorrer, por exemplo, no projeto “Filosofia na Escola” na Universidade de Brasília: pesquisar, a partir do compromisso com uma prática, os quês, comos e para quês da filosofia. Não há um programa a “apli-

car”. Nada poderia ser menos filosófico. A filosofia não se aplica. Se pratica, se vive, se tem uma experiência dela. Para isso, não pode haver receitas, manuais ou fórmulas prontas, mas sim a própria filosofia, suas perguntas e seus métodos desenvolvidos ao longo da sua história. A prática da filosofia com crianças – referindo-se ou não ao dispositivo particular de textos e métodos que Lipman propõe para ela – está dando lugar a filosofias da infância e será provavelmente o veículo para o surgimento de filosofias *das* crianças.

A segunda expressão, “filosofia da infância”, significa fazer filosofia sobre um fenômeno, conceito, idéia ou dispositivo histórica e socialmente localizado: a infância. As condições históricas para o surgimento desta disciplina estão ligadas à invenção, na modernidade, da infância como um estado prolongado da vida humana que deve ser separado da maturidade adulta. Propomos um caráter crítico e criativo como normativo de uma filosofia da infância.

A última expressão, “filosofia das crianças”, designa um movimento que, como se espera, expressará a voz *das* crianças nos diferentes âmbitos problemáticos que conformam uma filosofia: uma estética, uma ética, uma metafísica, uma filosofia social e política hoje silenciadas no discurso filosófico dominante.

Os filósofos escutarão essas vozes ou serão partícipes de uma prática discriminatória e excludente. No primeiro caso, aceitarão que a separação “criança-adulto”, tanto como a distinção “feminino-masculino” ou “negro-branco” e tantas outras, é irrelevante em termos de valores. Passarão assim de uma relação condescendente e hierárquica a uma relação recíproca e equitativa. O pressuposto dessa idéia é que a idade – como o gênero ou a raça – não pode legitimar relações de exclusão e dominação.

Sem dúvida, não faremos um grande favor às crianças convidadas a pintar uma aquarela da filosofia se não lhes permitirmos que entrem com suas telas, suas tintas, seus pincéis e, sobretudo, seu próprio modo de pintar e de conceber a pintura. Indiscutivelmente, pode ser que gostem e se divirtam com nossos pincéis e nossas tintas. Podem, inclusive, tornar-se es-

pecialistas neles e sentir que necessitam deles até encontrar os seus próprios. Podem até criar obras tão bonitas quanto as nossas, nos mesmos patamares. Porém, provavelmente, em algum momento sentirão que esses instrumentos lhes são estranhos, que ao adotá-los estão confinados a criações de outros, que os alienam e não lhes servem para expressar a si mesmos.

Tudo o que as crianças necessitam é que as deixemos criar. Impor-lhes nossas criações e ainda nosso modo de criar é impor-lhes uma experiência alheia do mundo e impedir-lhes de desenvolvê-la de maneira própria. Gerar as condições para que as crianças possam pintar sua própria aquarela da filosofia e do mundo é, talvez, um dos maiores desafios para nós que compartilhamos esta idéia de reunir crianças e filosofia. É, ao mesmo tempo, uma forma de preservar a diferença num mundo que parece cada vez menos inclinado a tolerá-la.

Tradução por Sebastião G. Feitosa

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Ph. (1973 [1960]). *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris: Seuil, 2. ed. Primeira edição: Librairie Plon.
- BAQUERO, R., NARODOWSKI, M. (1994) ¿Existe la Infancia? *Revista del IICE*, Buenos Aires, vol. III, n. 4, p. 61-66.
- BALL, S.J. (ed., 1990). *Foucault and Education. Disciplines and knowledge*. New York: Routledge.
- BENJAMIN, M. (1993 [1981]). Comments on 'Developing Philosophies of Childhood'. In: Lipman, M. 1993, p. 149-151.
- BERRÍOS, M. & Kohan, W. (1995). *Una otra mirada: niñas y niños pensando en América Latina*, Puebla: Univ. Iberoamericana.
- CERLETTI, A., Kohan W. (1996). *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: La UBA y los Profesores/Oficina de Publicaciones CBC (Universidad de Buenos Aires).
- DANIEL, M.-F. (1992). *La philosophie et les enfants*. Montreal: Les Éditions Logiques.
- KENNEDY, D. (1992). The Hermeneutics of Childhood. *Philosophy Today*, vol. 36, n. 1, p. 44-58.

- (1995). Resenha a Matthews, G. (1994). *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, Upper Montclair, vol. XII, n. 2, p. 41-4.
- (1997). *Reconstructing Childhood*. Trabalho apresentado no VIII International Conference of Philosophy for Children (ICPIC), University of Akureyri, Iceland.
- KITCHENER, R.F. (1990). Do Children think Philosophically? *Metaphilosophy*, vol. 21, n. 4, p. 416-431.
- KOHAN, W. (1996a). *Pensando la filosofía en la educación de los niños*. México D.F.: Universidad Iberoamericana. Tese (doutorado).
- (1996b). *Filosofía para Niños: elementos para pensar una idea*. *Versiones*, Buenos Aires, vol. 6, p. 58-65.
- KOHAN, W., WAKSMAN, V. (org. 1997). *Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: La UBA y los Profesores/Oficina de Publicaciones CBC (Universidad de Buenos Aires).
- LARROSA, J. (ed., 1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- LIPMAN, M. (1988). *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press.
- (1990). Response to Professor Kitchener (1990). *Metaphilosophy*, vol. 24, n. 4, p. 432-3.
- (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: University Press.
- (ed., 1993a). *Thinking Children and Education*. Dubuque (Iowa): Kendall.
- LIPMAN, M., SHARP, A.M. (eds., 1994 [1978]). *Growing up with Philosophy*. Dubuque: Kendall/Hunt.
- LIPMAN, M., SHARP, A.M., OSCANYAN, F. (1980 [1977]). *Philosophy in the Classroom*. 2. ed., Philadelphia: Temple University Press.
- MACCOLL, S. (1994). Opening Philosophy. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, Upper Montclair, vol. XI, n. 3-4, p. 5-9.
- MATTHEWS, G. (1994). *The philosophy of childhood*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- MOULTON, J. (1983). A paradigm of philosophy: the adversary method. In: Harding, S., HINTIKKA, M.B., (eds., 1983). *Disco-*

vering Reality: feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science, Boston: Reidel, p. 149-164.

NANDY, A. (1987). Reconstructing Childhood: A Critique of the Ideology of Adulthood. In: *Traditions, Tyranny and Utopias. Essays in the Politics of Awareness*. Delhi: Oxford University Press, p. 56-76.

NOTAS SOBRE A FILOSOFIA DA INFÂNCIA E A POLÍTICA DA SUBJETIVIDADE

DAVID KENNEDY¹

A criança e a segunda harmonia

A criança aparece pela primeira vez, nos textos antigos conhecidos, não como um princípio, mas como um fim. Ela representa a idéia de efetivação do crescimento espiritual como inversão do ciclo da vida. No século VI aC Lao-Tsé diz: “Ele que está em harmonia com o Tao é como uma criança recém-nascida. Seus ossos são brandos, seus músculos são fracos, mas o aperto da sua mão é poderoso... O poder do Mestre é, assim. Ele deixa todas as coisas vir e ir sem esforço, sem desejo”.² Jesus fala da obtenção de maturidade espiritual como “tornar-se como criancinhas”.³ Plotino compara crianças com adultos, “cuja aptidão e cuja atividade mentais estão ocupadas com grande número de assuntos passando rapidamente por todos, sem demorar-se em nenhum”. Já entre as crianças, por outro lado, os objetos “ganham presença”, porque a atenção

1. David Kennedy é Professor Associado de Educação e Filosofia para Crianças na Montclair State University.

2. LAO-TSÉ, *Tao-te ching*. Trad. de Stephen Mitchell. New York: Harper & Row, 1988, par. 55.

3. Marcos 10,13.