



FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS: REFLEXÕES SOBRE O TEMA D A FELICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline Good ¹
Lucas Beraldin Dos Santos ²
Francielly Giachini Barbosa Menim ³
Karen Franklin ⁴

RESUMO

A Filosofia, enquanto disciplina escolar, foi tradicionalmente considerada como pertinente apenas para os últimos anos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Inúmeros autores na história da Filosofia a consideraram uma área do conhecimento na qual indivíduos deveriam ser introduzidos apenas na idade adulta. Apesar disso, alguns métodos e teorias sugerem um conjunto de práticas que podem ser trabalhadas com todas as etapas da Educação Básica. No subprojeto interdisciplinar Filosofia e Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Paraná, aplicou-se no ano letivo de 2025, o método de Filosofia para/com Crianças em turmas do quarto ano do Ensino Fundamental em uma Escola pública do município de Curitiba. Esse método, formulado pelo filósofo Mathew Lipman, concebe, através de uma abordagem socrática, a filosofia enquanto prática. A aplicação desses métodos proporciona o desenvolvimento de um conjunto de habilidades cognitivas, essenciais para a formação básica do indivíduo. Sua aplicação prática consiste na leitura de novelas filosóficas formuladas especialmente para serem utilizadas em sala de aula, acompanhadas de um manual que sugere atividades e temas para debates. Após cada capítulo é realizada uma roda de conversa com os estudantes, com o objetivo de discutir os temas trabalhados na leitura, aproximando-os de seu cotidiano. A Professora Karen Franklin, a partir do método de Lipman, escreveu um conjunto de novelas filosóficas intituladas Uma Viagem pela Filosofia - Encontro, Felicidade e Amizade, utilizadas neste projeto. Através desses encaminhamentos verificamos um aperfeiçoamento nas capacidades discursivas dos estudantes, além de uma crescente receptividade para discussão de temas filosóficos. Assim, constatamos que uma prática dialógica pautada por princípios filosóficos, adequada às especificidades do ensino fundamental, é pertinente ao desenvolvimento de habilidades lógicas, críticas e discursivas dos estudantes desde as primeiras etapas da educação básica.

Palavras-chave: Filosofia, Ensino Fundamental, Pibid.

¹Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, carolinegoodc@email.com;

²Graduando pelo Curso de Filosofia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, lucas13beraldin@gmail.com;

³Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná - UFPR, franciellygiachini@gmail.com;

⁴Professora titular da Universidade Federal do Paraná; Doutora em Filosofia pela PUCRS. Coordenadora de área do PIBID Interdisciplinar Filosofia e Pedagogia da UFPR, karenfranklin@ufpr.br.





INTRODUÇÃO

As transformações na sociedade e a constante desvalorização dos profissionais do magistério exigem mudanças nos processos relacionados à formação de docentes capacitados para atuar neste novo cenário. Gatti (2013, 2014), Gatti, Barreto e André (2011), sinalizam o distanciamento entre a formação de docentes na universidade e a prática cotidiana nas escolas, a precariedade dos estágios e o distanciamento entre teoria e prática como fatores implicados em uma tradição bacharelesca que não proporciona uma real formação para a prática docente. Segundo Gatti (2014), essa tradição levou a universidade a não considerar de maneira adequada aspectos didático pedagógicos, que marcam de maneira específica à atividade docente. Uma formação docente com qualidade, nesse sentido, precisaria aproximar instituições formadoras e escolas (MORAES e CUNHA, 2025).

O projeto, ainda a ser alcançado, de universalização do acesso à educação básica (SIMÕES, 2019) para Gatti (2014), permitiu ampliar o acesso às redes de ensino para crianças de diferentes segmentos sociais, antes excluídas. Mas com isso, para além do desafio do acesso e da permanência, foram gerados novos desafios, sendo um deles a formação de professores. Embora haja um aumento da demanda de professores, falta o ensino de profissionais bem preparados (MORAES e CUNHA, 2025).

Tardif (2002) sinaliza que uma formação docente de qualidade deve integrar os conhecimentos da universidade e os saberes produzidos pelos professores no contexto escolar. Essa articulação entre teoria e prática, a *práxis*, incentiva a pesquisa sobre os desafios presentes na profissão, e o desenvolvimento de uma autonomia capaz de aprimorar as estratégias de ensino.

A fim de minimizar o distanciamento entre a universidade e a prática docente, além de elevar a qualidade da formação inicial de professores ao integrar educação básica e superior, em 2007, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pelo Governo Federal, implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Fundação Carlos Chagas (FCC, 2014) em um estudo avaliativo sobre o programa aponta como ele funciona justamente sobre as demandas sinalizadas anteriormente: no incentivo, valorização do magistério e aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica (MORAES e CUNHA, 2025).





Ao estabelecer vínculo entre o estudante de licenciatura e as escolas públicas de educação básica, o PIBID contribui para a integração entre teoria e prática. Esse primeiro passo diante da formação inicial de docentes converte-se em formação continuada de professores nas escolas e para professores das instituições de ensino superior abrindo possibilidades de estudos, pesquisa e extensão, evidenciadas pelo número crescente de publicações a respeito de projetos desenvolvidos no programa: teses, dissertações, monografias, artigos e trabalhos acadêmicos publicados e apresentados em eventos no país e no exterior, sendo um dos indicadores de sucesso do programa.

Existe uma demanda atual por parte dos profissionais da educação para que o PIBID seja reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores, que desde 2014 tem apresentado sólidos indicadores de sucesso (FCC, 2014 e MORAES e CUNHA, 2025).

Tradicionalmente, os projetos do PIBID realizados nas universidades brasileiras tendem a ser direcionados para uma disciplina específica da educação básica. Assim, os alunos que participam desse projeto e os professores coordenadores tendem a pertencer aos cursos de licenciatura respectivos, que tem como objetivo formar profissionais para a atuação como professores dessas disciplinas. No entanto, também há a realização de subprojetos interdisciplinares. Este relato de experiência parte da vivência de um destes subprojetos, mais especificamente o subprojeto Filosofia e Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que se propõe a trabalhar com filosofia em turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental - etapas da educação básica na qual tal disciplina não é exigida pelo currículo nacional. Assim, a possibilidade de inserção dessa área de conhecimento é realizada através de diferentes estratégias.

Cabe, nesse contexto, pensar o conceito de interdisciplinaridade, orientador de nossa prática. Segundo Leis (2005) existem diversas definições, resultantes dos vários contextos de experiências aplicáveis no campo do conhecimento. A tarefa de procurar uma definição 'final' de interdisciplinaridade seria em si uma tarefa disciplinar, sendo necessário rejeitar, desse modo, uma definição unívoca.

Pensando no contexto interdisciplinar, a disciplina de Ensino Religioso pode ser compreendida como uma das possibilidades de trabalho com filosofia no ensino fundamental. Essa possibilidade se reafirma, e possui amparo legal, através dos objetivos específicos desse componente curricular, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No documento, afirma-se que a disciplina tem como objetivo desenvolver competênci





as e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, abordados a partir de pressupostos éticos e científicos, e sem privilégio de nenhuma crença. Portanto deve abordar os conhecimentos religiosos com base nas diversas culturas e tradições, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (BRASIL, 2017).

O Ensino Religioso, embora não seja considerado um componente das Ciências Humanas no ensino fundamental, tem seu conhecimento produzido no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Em relação ao Ensino Médio, onde disciplinas como filosofia e sociologia estão presentes, existe uma base epistemológica comum com o ensino fundamental para a reflexão crítica, centrada em competências de “identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais”. Competências essas que permitem elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar criticamente no mundo (BRASIL, 2017, pg. 472).

De acordo com Lima (2017) o conceito de interdisciplinaridade é polissêmico, e dentro da própria filosofia, ainda que filósofos não se refiram a ele de forma direta ou sequer semelhante, tratam do tema, que, para o autor, está relacionado com práticas epistemológicas e pedagógicas realizadas a partir das reflexões sobre os limites da especialização. A filosofia assume uma postura crítica a especialização na produção de conhecimento e aponta os limites que esta especialização nos levaria. Uma das contradições, segundo Lima (2017), é que uma das vantagens da especialização é ter feito áreas do saber se constituírem a partir de métodos próprios multiplicando os saberes disponíveis. Mas, ao mesmo tempo, essa especialização causou o fechamento dessas áreas em si mesmas, causando também um entrave a essa mesma multiplicação de saberes.

Lima (2017) menciona Olga Pombo (2004) ao dizer que uma das tipologias de práticas interdisciplinares é o cruzamento, que consiste em problemas que surgem no centro de disciplinas específicas, mas que irradiam para outras, e tornam-se problemas “indisciplinados”, que já não fazem mais parte de uma única especialidade. O autor evidencia também o caráter dialógico da própria filosofia, que está em constante contato com as demais áreas do conhecimento - mais do que isso, a filosofia depende de tal interlocução, o que se expressa na existência de áreas como filosofia da arte, filosofia da música, filosofia da ciência e assim por diante.

Kalsing (2011) faz menção a fala de Ivani Fazenda em Anjos (2005), em que a autora define a interdisciplinaridade como atitude, de não acomodação e de luta por uma educação d





e qualidade, contra qualquer limitação imposta, como possibilidade de ousadia e de compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aspectos aparentemente expressos. Propondo uma superação da visão fragmentada das disciplinas, de nós mesmos e da realidade, tal visão que foi condicionada pelo racionalismo técnico, é, segundo a autora, através da conexão entre os conhecimentos que estes adquirem significado e sentido.

Mais do que atitude, a prática interdisciplinar depende de uma forma de olhar, olhar para as disciplinas e seus conteúdos como aquele que busca seu sentido e sua interpretação não apenas dentre estes mesmos conteúdos, mas da sua relação com o mundo e com a vida. Tudo está em todo lugar o tempo todo. É essa compreensão que orienta o nosso trabalho em nosso subprojeto PIBID.

METODOLOGIA

O presente relato de experiência é resultado da participação dos autores no subprojeto interdisciplinar do PIBID Pedagogia e Filosofia da UFPR. Durante o ano letivo de 2025, foram ministradas semanalmente aulas com temáticas filosóficas dentro da disciplina de ensino religioso em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Curitiba. O planejamento e realização dessas intervenções ocorreu através de formações realizadas na UFPR e do diálogo constante entre a professora coordenadora do programa, a professora supervisora na escola e os pibidianos.

O programa, em nível de metodologia para produção das aulas, toma como referencial teórico o método de Filosofia para Crianças criado pelos filósofos americanos Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp. Na obra “Philosophy in the Classroom” (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 1980), escrita em conjunto com Frederick Oscanyan, os filósofos explicam o seu método, apresentam sua fundamentação teórica e expõem formas de aplicação práticas da Filosofia para Crianças.

O termo “Filosofia para Crianças” vem sendo questionado, pois ao decorrer das atividades não se trata somente de apresentar e/ou expor temáticas filosóficas para crianças, mas de fato construir uma filosofia com as crianças, própria das crianças e que advém da sua própria atividade intelectual em conjunto com seus professores, é nesse sentido que adota-se neste projeto o termo Filosofia para/com Crianças (PETROPOULOS, 2023).

REFERENCIAL TEÓRICO

Tradicionalmente, a filosofia foi compreendida como uma área de conhecimento na qu





al os alunos poderiam ser introduzidos apenas a partir dos últimos anos do que hoje no Brasil se denomina como Educação Básica. Durante muitos séculos o ensino da disciplina para crianças foi considerado impossível devido a sua suposta complexidade: o seu caráter abstrato e a dificuldade de compreensão das obras filosóficas impediram o seu ensino para crianças (FRANKLIN, 2016).

Ao formular o seu método, Sharp, Lipman e Oscanyan (1980), compreendem a filosofia de maneira a contornar essas tradicionais dificuldades, ao mesmo tempo em que a tomam como uma ferramenta oportuna a todas as faixas etárias escolares. Os autores buscam na prática dialógica socrática, o exercício da maiêutica, um modelo de prática filosófica. Nesse sentido, mais do que conceitos complexos e obras dos grandes filósofos, o aspecto essencial da filosofia residiria na investigação racional realizada em diálogos filosóficos.

Como é apresentado nas obras de Platão, Sócrates inquiria os cidadãos atenienses (independente de sua faixa etária, condição social ou profissão) a respeito de questões filosóficas fundamentais e, a partir apenas do que já sabiam, afirmava ser possível conhecer a verdade a respeito dessas coisas – ele se intitulava um *parteiro* que dava a luz ao conhecimento através de seu questionamento derivado da maiêutica).

Assim, compreende-se que a realização de práticas dialógicas a partir de questões filosóficas seria um ótimo instrumento para alcançar o objetivo de desenvolver o pensamento crítico e ético dos alunos desde as primeiras etapas da educação básica. Uma vez que a Filosofia para Crianças é concebida como uma prática e não como um conjunto de conhecimento a ser transmitido pelos professores aos alunos, a idade não afetaria a sua realização. Independente da linguagem que seria utilizada, ou da complexidade com que se poderia trabalhar certas questões filosóficas, o essencial para o aperfeiçoamento do raciocínio seria a prática dialógica rigorosa (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 1980)

A professora Karen Franklin – coordenadora do subprojeto Pedagogia e Filosofia do PIBID na UFPR, apresenta em sua obra *Filosofia no Ensino Fundamental* (FRANKLIN, 2016), que Lipman, Sharp, Oscanyan (1980) formulam uma metodologia para o trabalho da filosofia com crianças e em razão de suas peculiaridades e nível de desenvolvimento linguístico, e a compreensão filosófica subjacente ao programa, Franklin (2016) apresenta sugestões de materiais didáticos que devem responder a certas especificidades.

Visto que a utilização de uma literatura filosófica direta é impossível em razão das competências de interpretação textual próprias da idade. É necessário que os conteúdos aplicados





s, independentes da disciplina em que ocorram, sejam adequados à linguagem das crianças. No entanto, essa adequação não significa uma simplificação.

O recurso direto a história da filosofia, com o objetivo de simplificar um conjunto de conhecimentos filosóficos estabelecidos para que possam ser ensinados às crianças não é compatível com a proposta de que as aulas sejam uma prática dialógica.

Com a finalidade de sanar esta necessidade específica desta modalidade de trabalho, Lipman, Sharp, Oscanyan (1980) produz um conjunto de novelas filosóficas: textos literários que apresentam reflexões filosóficas, mas que pretendem ser adequados à linguagem infantil e não se resumem à transmissão de informações. Dessa forma, cada novela é constituída com o objetivo de ser utilizada como base textual para um determinado ano de ensino. A partir dessa base textual, para a realização das aulas, Lipman, Sharp, Oscanyan (1980) afirmam que as turmas escolares devem ser concebidas como comunidades de investigação. Para que uma turma possa ser uma comunidade de investigação são necessárias algumas especificidades, uma delas trata-se dos alunos se organizarem em círculos.

Segundo os autores, essa nova disposição em sala permite que as crianças diferenciem esse momento escolar das demais disciplinas tradicionais. Além disso, é necessário que os alunos possam enxergar uns aos outros durante a discussão. Dispostos dessa maneira, a próxima etapa é a leitura da novela filosófica. Após a leitura, a partir do que os alunos apontarem como de seu interesse e a partir das questões previamente formuladas pelo professor, inicia-se a discussão.

É fundamental, como expõe Franklin (2016), que nessa etapa os estudantes sejam estimulados a participarem com liberdade, expressando o que pensam sobre os assuntos. O professor deve ser um participante ativo na discussão pois a aula não deve se resumir a expressão de opiniões. As crianças devem ser estimuladas a fornecer justificativas de suas posições, além de ser contrapostas às opiniões distintas. Apenas prosseguindo dessa maneira, buscando cultivar um pensamento ordenado e lógico, que os objetivos de desenvolvimento educacional estabelecidos por Lipman, Sharp, Oscanyan (1980) podem ser alcançados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO





A partir dessa compreensão de filosofia e desses princípios metodológicos gerais, a professora Karen Franklin, estruturou o subprojeto PIBID em que atuamos no geral, com crianças de praticamente todas as faixas etárias presentes no ensino fundamental e na educação infantil. Apesar disso, frente às diretrizes de Lipman, Sharp, Oscanyan (1980), o projeto tem as suas especificidades. Como material didático para o ensino fundamental, optou-se pela utilização das novelas filosóficas produzidas pela própria professora Karen Franklin, que se alinha à metodologia proposta inicialmente.

As novelas filosóficas utilizadas no subprojeto abordam uma série de temas filosóficos e em seu enredo e na construção de seus personagens, em nossa aplicação alunos do quarto ano de uma escola municipal de Curitiba, trabalhamos com o segundo livro do que atualmente trata-se de uma trilogia, intitulado “Uma Viagem pela Filosofia: Felicidade” (FRANKLIN, 2023). Nesse livro, acompanhamos a saga de personagens crianças de diferentes épocas e nacionalidades que repentinamente são teletransportadas para um barco e precisam compreender como e porque estão ali juntas.

A partir de inúmeros mistérios decorrentes deste teletransporte passamos a acompanhar essas crianças em uma série de aventuras que tem por objetivo apresentar problemas clássicos da filosofia, em especial, neste contexto, o conceito de felicidade. O trabalho com esse material filosófico segue os princípios da comunidade de investigação: os alunos são dispostos em círculos e, após a leitura, é realizada uma discussão filosófica mediada pelo professor. No entanto, estabeleceu-se uma outra etapa no trabalho, entre a leitura de um capítulo e outro, é realizada uma aula com propostas de atividades práticas que abordam alguma questão central abordada no capítulo. Dessa forma, a estrutura das aulas de filosofia para/com crianças que elaboramos pode ser sintetizada por uma aula de leitura e discussão de um capítulo da novela filosófica e depois realizamos uma aula na qual é feita uma atividade prática.

Com o objetivo de apresentar a prática do projeto a partir da metodologia exposta, descreveremos a experiência de trabalho com um dos capítulos desta novela. O capítulo escolhido foi o segundo, intitulado “A Casa das Águas”. Neste capítulo acompanhamos um conjunto de crianças que, explorando o barco para o qual foram transportadas, acabam encontrando uma sala de máquinas.

Nela encontram um dessalinizador, máquina que através da água do mar produz água potável. Ao observar o funcionamento do mecanismo e a liberação de sal retirado da água de vol





ta para o mar após o fim do processo de dessalinização, as crianças passam a se questionar a respeito de seu funcionamento. Surgem questões como: a máquina de dessalinização para o mar mais salgado? Quanto sal é preciso adicionar ao mar para salgá-lo? Como funciona um dessalinizador? Além dessas questões, uma vez que os personagens da história provêm de diversas culturas e períodos históricos, a existência de inovações tecnológicas gera alguns choques entre os conhecimentos e práticas culturais dessas crianças.

A partir da leitura do capítulo, a prática dialógica de discussão na comunidade de investigação teve como enfoque um problema clássico da filosofia, que pode ser sintetizado pela pergunta sobre o que é o conhecimento. A discussão em torno da máquina de dessalinização permitiu que orientássemos a discussão a partir de questões voltadas à natureza do conhecimento e em especial do conhecimento científico. Propomos questões como: Vocês sabem como funciona um dessalinizador? Quem inventou o dessalinizador? Através de qual conhecimento podemos saber como fabricar um dessalinizador e responder as perguntas das crianças do capítulo? A ciência sempre é verdadeira? A ciência pode conhecer tudo? A ciência é diferente da filosofia? Assim, com esses questionamentos, buscamos, a partir do que os alunos já conhecem a respeito da ciência e da filosofia, problematizar o que compreendem como conhecimento. A discussão deste capítulo foi de especial interesse dos alunos.

As suas respostas às perguntas e interesse nas questões demonstraram que os alunos já possuem certo vocabulário a respeito da ciência e compreensão de como o conhecimento é produzido em nossa sociedade. A partir dessas concepções iniciais, enfatizamos os problemas filosóficos clássicos a respeito das condições e possibilidade de um conhecimento verdadeiro.

Com o objetivo de aprofundar a discussão e enfatizar esses questionamentos, planejamos um experimento científico como atividade prática. Para isso, a partir de uma generalização do método científico, propusemos que os estudantes aplicassem um método de investigação em uma série de experimentos. Através da aplicação do método e da reflexão a respeito de suas etapas e resultados, tivemos como objetivo explorar o que é o conhecimento científico, e quais são os seus limites. Para explicar as etapas do Método Científico, as generalizamos nas seguintes etapas: 1) Problematização; 2) Construção de uma hipótese; 3) Experimentação; 4) Análise dos resultados; 5) Conclusão.

Após a exposição desse método, fizemos dois experimentos com os alunos. No primeiro deles foi lhes fornecido um recipiente de vidro, detergente, óleo e água com corante. Disposto





s em grupos, fizemos a seguinte questão: se adicionarmos esses líquidos todos no recipiente de vidro eles irão se misturar? A partir dessa questão pedimos que formulassem hipóteses do que aconteceria. Após essa etapa, solicitamos que realizassem o experimento, analisassem os resultados e estabelecessem as suas conclusões a respeito do problema inicial.

Esse experimento, além de buscar exemplificar a aplicação de um método científico, levantou outras questões que puderam ser abordadas. Em especial a dificuldade de estabelecer um experimento confiável que apresentasse resultados consistentes para verificar as hipóteses. Conforme os estudantes misturavam os líquidos, variações na ordem em que foram colados e na intensidade com que foram despejados fez com que em alguns recipientes os líquidos se misturassem enquanto que em outros todos permanecessem separados. Não entendemos essa diferença entre os experimentos realizados por cada grupo como erros na atividade, mas como oportunidades de reflexão a respeito dos procedimentos que podem nos conduzir à verdade.

Após essa primeira etapa de experimentos, fornecemos aos alunos uma porca metálica, um pedaço de esponja e uma tampa de garrafa. Esses objetos deveriam ser inseridos no frasco com os líquidos do primeiro experimento, estando misturados ou não. Caso na primeira etapa os líquidos tivessem permanecido separados, era esperado que cada um desses objetos flutuasse em um líquido diferente. Da mesma forma como na primeira parte, propomos uma problematização aos alunos e pedimos que formulassem as suas hipóteses e analisassem os seus resultados.

Ao final dessas duas etapas podemos destacar que a ciência produz o que conhecemos como conhecimento científico através de um procedimento racional. Assim, buscamos enfatizar que o que determina a verdade do conhecimento científico é o cumprimento dessa série de etapas fundamentadas no experimento até a estabilização dos resultados, isso significa que podemos determinar um conhecimento verdadeiro quando são testadas uma mesma hipótese várias vezes e a verificação de que houve o mesmo resultado em todas elas.

A confiabilidade de um experimento está relacionado com a constante verificação de hipóteses e a consistência dos resultados, mas estes mesmos resultados podem variar drasticamente quando detalhes do procedimento metodológico se alteram, como por exemplo intensidade e com que foram despejados os líquidos no recipiente.





Dessa forma, a ciência ainda está submetida sempre a uma variável humana, pois é resultado também do trabalho humano. Isso permitiu com que distinguíssemos a ciência da filosofia e fizéssemos uma delimitação do que a filosofia, em especial, poderia conhecer.

Além do trabalho desenvolvido em relação à epistemologia, é importante ressaltar que o outro tema caro à filosofia também foi trabalhado nos encontros. Trata-se do conceito de “Felicidade” que perpassa todos os episódios da novela filosófica em questão. De forma sutil, os conceitos de Aristóteles apareceram de forma processual nas discussões, e nelas, os estudantes puderam refletir e se posicionar em relação a questionamentos como: Qual é a fonte da felicidade? A felicidade é uma virtude? É possível estar feliz o tempo todo? Conseguimos permanecer felizes e tristes ao mesmo tempo? A felicidade é a somatória de momentos ou é um estado duradouro? É interessante perceber que, por mais que os estudantes não chegassem a um consenso em relação ao conceito de “felicidade”, o diálogo aguçado permitiu a elas construir conceitos, argumentar, debater além de desenvolverem a riqueza do ouvir o outro de forma atenta e respeitosa. Enfim, os temas filosóficos propostos em todos os encontros foram gatilhos para a elaboração de um encaminhamento que, de forma processual, desenvolve nos estudantes uma imersão na prática dialógica de construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a iniciação filosófica desenvolvido com estudantes do Ensino Fundamental I tem encontrado no subprojeto do Pibid Filosofia e Pedagogia uma seara em construção. Enquanto há uma ala no campo da filosofia que resiste ou desacredita no trabalho com a filosofia para/com crianças, os encaminhamentos do projeto têm demonstrado que essa dinâmica é possível. Ademais, ela é eficaz e tem desenvolvido nos estudantes habilidades cognitivas e socioemocionais que os permite refletir sobre seus sentimentos, opiniões, conhecimentos prévios além de formular, questionar e reformular diferentes conceitos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, C *et al.* Trabalho interdisciplinar – como? por quê? Porto Alegre: **Colégio La Salle São João**, 2005, p. 11.

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.





BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

DE ARAÚJO MORAES, A.; DA CUNHA, V. M. P. Contribuições do PIBID para a formação de professores: experiências de aprendizagem e reflexões. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 4, p. e14462-e14462, 2025.

FRANKLIN, K. **A Filosofia no Ensino Fundamental**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

FRANKLIN, K. **Uma viagem pela Filosofia: Felicidade**. Florianópolis: Editora Nepios & Ephebos, 2023.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2014.

GATTI, B. A. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: As Licenciaturas. **Revista USP**, nº 100, p. 33-46, jan./fev. 2014.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. BARRETTO, E. S. de S. ANDRÉ, M., M. E. D. de A.; Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte /Brasília: **UNESCO**, 2011.

KALSING, R. M. S. Filosofia e interdisciplinaridade: uma experiência de ensino. **Revista Húmus**, v. 2236, p. 4358, 2013.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, nº 73, Florianópolis, agosto/2005.

LIMA, M. J. S. Filosofia e interdisciplinaridade. **Proposições**, v. 28, n. 1, p. 125-140, 2017.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN F. S. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia Temple University Press, 2ª ed., 1980.

POMBO, O. (2004). **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio D'Água.

PETROPOULOS, G. The present and the future of doing philosophy with children. **Childhood & Philosophy**. V. 19, P.1-13, 2023.

SIMÕES, A. A.. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, R. J. Editora Vozes, 2002.

