



artigo

da libertação à prática do cuidado a filosofia educacional de ann margaret sharp

autores

gabrielle barbosa da silva santos

pontifícia universidade católica do paraná (PUCPR), brasil

e-mail: sgaby9273@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-5570-4285>

roberto franzini tibaldeo

pontifícia universidade católica do paraná (PUCPR), brasil

e-mail: roberto.tibaldeo@pucpr.br

<https://orcid.org/0000-0001-9836-0546>

doi: 10.12957/childphilo.2025.90050

resumo

Este artigo pretende analisar de maneira crítica a filosofia educacional de Ann Margaret Sharp (1942-2010), cofundadora com Matthew Lipman da proposta filosófico-educacional conhecida como “Filosofia para Crianças” (Philosophy for Children). A visão filosófica de Sharp, que ainda não foi suficientemente estudada e analisada, depende de uma junção inovadora entre prática educacional, libertação intelectual e cuidado relacional. A primeira parte do artigo esclarece em que sentido, antes de conceber a Filosofia para Crianças com Lipman, Sharp se aproveitou de *insights* nietzschianos que ela desenvolveu de forma criativa para alcançar a libertação de crianças e professores. Essa transformação relaciona-se com a reavaliação para fins formativos e existenciais de conceitos e práticas, como a sublimação e o sofrimento, que a educação tradicional desconsidera ou rejeita. A segunda parte enfoca a contribuição de Sharp para o desenvolvimento da Filosofia para Crianças a partir da década de 1970. A esse respeito, observou-se primeiramente que Sharp integrou suas reflexões



nietzschianas, as quais ainda estavam pautadas na centralidade do indivíduo (tanto discente como docente), com um olhar mais comunitário e relacional, que contribuiu de maneira única para o desenvolvimento do cerne teórico-prático da Filosofia para Crianças, ou seja, a dinâmica dialógica conhecida como “Comunidade de investigação filosófica”. Em segundo lugar, detalhou-se a visão de Sharp acerca do cuidado relacional e do chamado “*caring thinking*”, que se tornou um dos cerne dessa prática filosófica, assim como das atividades formativas relacionadas. Por fim, evidenciou-se como, do ponto de vista geral, a interseção com o cuidado contribui para o ulterior esclarecimento conceitual e prático da inovação educacional da Filosofia para Crianças.

palavras-chave: ann margaret sharp; filosofia para crianças; libertação; friedrich nietzsche; cuidado.

from liberation to the practice of care
the educational philosophy of ann
margaret sharp

abstract

This article aims to critically analyse the educational philosophy of Ann Margaret Sharp (1942-2010), co-founder with Matthew Lipman of the philosophical-educational proposal known as ‘Philosophy for Children’. Sharp’s philosophical vision, which has not yet been sufficiently studied and analysed, relies on an innovative combination of educational practice, intellectual liberation, and relational care. The first part of the article clarifies in what sense, before conceiving Philosophy for Children with Lipman, Sharp drew on Nietzschean insights that she developed creatively to achieve the liberation of children and teachers. This transformation is related to the re-evaluation for formative and existential purposes of concepts and practices such as sublimation and suffering, which traditional education disregards or rejects. The second part of

the article focuses on Sharp’s contribution to the development of Philosophy for Children from the 1970s. In this respect, Sharp integrated her Nietzschean reflections, which were still based on the centrality of the individual (both student and teacher), with a more communal and relational perspective, which contributed in a unique way to the development of the theoretical-practical core of Philosophy for Children, that is, the dialogical dynamic known as the ‘Community of philosophical inquiry’. Secondly, we endeavoured to detail Sharp’s view of relational care and the so-called ‘*caring thinking*’, which has become one of the cornerstones of this philosophical practice, as well as the related teacher-training activities. Finally, it was shown how, from a general point of view, the intersection with care contributes to the further conceptual and practical clarification of the educational innovation of Philosophy for Children.

keywords: ann margaret sharp; philosophy for children; liberation; friedrich nietzsche; care.

de la liberación a la práctica del cuidado
la filosofía educativa de ann margaret
sharp

resumen

Este artículo pretende analizar críticamente la filosofía educativa de Ann Margaret Sharp (1942-2010), cofundadora con Matthew Lipman de la propuesta filosófico-educativa conocida como «Filosofía para niños». La visión filosófica de Sharp, que aún no ha sido suficientemente estudiada y analizada, depende de una combinación innovadora de práctica educativa, liberación intelectual y cuidado relacional. La primera parte del artículo aclara en qué sentido, antes de concebir Filosofía para Niños con Lipman, Sharp se basó en ideas nietzscheanas que desarrolló creativamente para lograr la liberación de niñas, niños y docentes. Esta transformación está relacionada con

la revalorización con fines formativos y existenciales de conceptos y prácticas como la sublimación y el sufrimiento, que la educación tradicional desprecia o rechaza. La segunda parte se centra en la contribución de Sharp al desarrollo de Filosofía para Niños a partir de los años setenta. A este respecto, se observó en primer lugar que Sharp integró sus reflexiones nietzscheanas, que seguían basándose en la centralidad del individuo (tanto alumna/o como maestra/o), con una visión más comunitaria y relacional, que contribuyó de manera singular al desarrollo del núcleo teórico-práctico de Filosofía para Niños, es decir, la dinámica dialógica conocida como «comunidad de indagación filosófica». En segundo lugar, se detalló la visión de Sharp sobre el cuidado relacional y el denominado «pensamiento cuidador», que se ha convertido en una de las piedras angulares de esta práctica filosófica, así como las actividades formativas relacionadas. Por último, se mostró cómo, desde un punto de vista general, la intersección con el cuidado contribuye a una mayor clarificación conceptual y práctica de la innovación educativa de Filosofía para Niños.

palabras clave: ann margaret sharp; filosofía para niños; liberación; friedrich nietzsche; cuidado.

da libertação à prática do cuidado

a filosofia educacional de ann margaret sharp

introdução

Ann Margaret Sharp – cofundadora com Matthew Lipman da famosa proposta filosófico-educacional conhecida como “*Philosophy for Children*” (Filosofia para Crianças, FPC), que hoje está espalhada no mundo inteiro – desenvolveu suas próprias convicções a respeito da relevância da filosofia e da investigação filosófica para a educação, seguindo um caminho paralelo e independente daquele seguido pelo próprio Lipman. A partir de seu encontro em 1973, Lipman e Sharp desenvolveram juntos o programa educacional da FPC. Em 1974, criaram o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), que ainda hoje é a referência internacional para o desenvolvimento da FPC. Cada um dos fundadores ofereceu uma contribuição insubstituível para o sucesso do projeto: Lipman em termos de organização e gerenciamento, Sharp em termos de ensino, *team building* e divulgação da proposta educacional no mundo inteiro.

Desde o começo, a principal atividade de Lipman e Sharp foi o desenvolvimento conjunto de um currículo educacional voltado para a filosofia, abrangendo os níveis de ensino fundamental e médio. A primeira etapa foi a publicação revisada da novela filosófica para crianças *Harry Stottlemeier’s Discovery* (Lipman, 1974), que Lipman tinha concebido em 1969. Além da novela, Lipman e Sharp desenvolveram o respectivo manual do professor¹ (Lipman; Sharp, 1974)². Em seguida, eles escreveram outros materiais curriculares³. Ann Sharp também escreveu novelas, entre as quais *The Doll Hospital* (Sharp, 1998)⁴, *Geraldo* (Sharp, 1999), *Nakeesha and Jesse* (Sharp, 2002) e *Hannah* (Sharp, 2005), juntamente com os respectivos manuais de ensino.

¹ Neste artigo a utilização dos termos masculinos “professor” e “aluno” deve ser entendida em um sentido amplo para incluir também professoras e alunas.

² A novela foi traduzida para o português com o título *A descoberta de Ari dos Telles* (Lipman, 1990). Também outras novelas foram traduzidas para o português: *Luísa* (Lipman, 1995b), *Pimpa* (Lipman, 1995d), *Issao e Guga* (Lipman, 1997).

³ A lista completa de novelas e manuais está disponível neste link: <https://www.montclair.edu/iapc/wp-content/uploads/sites/200/2019/03/iapc-catalogue.pdf>.

⁴ Traduzida para o português sob o título *O hospital das bonecas* (Sharp, 2008).

Lipman e Sharp então dedicaram atenção especial para colocar em prática sua visão filosófico-educacional. Eles se dedicaram incansavelmente na formação de professores-facilitadores como um meio de contribuir concretamente para a criação de uma “Comunidade de investigação filosófica” (Lipman; Sharp, 1978b). Começaram a difundir o programa nos distritos escolares de Nova Jersey e em algumas universidades norte-americanas (Lipman, 2023). Por fim, iniciaram uma intensa atividade de formação para professores.

Além disso, ambos estavam igualmente comprometidos com a reflexão teórica sobre sua experiência educacional. O resultado foi uma extensa série de publicações científicas, que originaram uma intensa reflexão sobre o papel da filosofia na educação de crianças e jovens. Em 1979 lançaram a revista “*Thinking: The Journal of Philosophy for Children*”, cujas edições foram publicadas continuamente até 2014. De igual importância foram as reflexões contidas em vários volumes (Lipman; Sharp, 1978a; Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994; Sharp; Reed, 1992, 1996; Splitter; Sharp, 1995).

Por várias razões, que só recentemente começaram a ser investigadas (Gregory; Laverty, 2018; Franzini Tibaldeo, 2023), a contribuição científica de Sharp não recebeu o devido reconhecimento, o que obscureceu parcialmente seu papel específico e inovador no desenvolvimento da FPC.

Portanto, o objetivo deste artigo é lançar luz sobre a evolução interna do pensamento de Ann Sharp, assim como acerca de sua contribuição para o amadurecimento da filosofia educacional da FPC. A nossa tese é que dois interesses de pesquisa de Ann Sharp subsidiaram o projeto de forma única, ou seja, a centralidade do conceito de libertação, que a autora investigou a partir da obra de Friedrich Nietzsche, e a perspectiva feminista, a qual levou até a descoberta da centralidade do cuidado no processo filosófico-educacional.

o projeto de libertação das crianças

Ann Margaret Shoub⁵ nasceu em 1942 no Brooklyn, onde cresceu em um bairro católico irlandês. Em 1963 obteve o título de bacharel em história intelectual pela Faculdade Católica de New Rochelle. Em seguida, mudou para a Catholic

⁵ Ela adotará o sobrenome Sharp após o casamento com Vincent Sharp em 1966. Informações autobiográficas e biográficas relativas à Ann Sharp podem ser encontradas nas seguintes fontes: Sharp, 2012; Sharp, 2018b; Laverty; Gregory, 2018; Franzini Tibaldeo, 2023.

University of America, em Washington (DC), onde obteve seu mestrado em história americana e latino-americana em 1966. Após a formatura Sharp dedicou-se ao ensino: entre 1965 e 1966, lecionou história mundial e história dos EUA na Fayetteville State College (Carolina do Norte) e, no ano seguinte, foi nomeada professora assistente de história intelectual na Virginia Union University, em Richmond (Virgínia). Ambas as instituições faziam parte das Faculdades e Universidades Historicamente Negras (HBCUs), que haviam sido criadas antes da Lei de Direitos Civis de 1964, com o objetivo de atender principalmente à comunidade afro-americana. Durante os anos em que Sharp trabalhou nessas universidades, o movimento do orgulho negro estava em seu auge e lá Sharp confessa sobre sua primeira experiência em Fayetteville:

Pela primeira vez me vi em minoria. Eu era uma professora branca em uma faculdade negra e uma rebelde aos olhos do resto da cidade. Para uma jovem branca, lecionar em uma faculdade negra em Fayetteville, Carolina do Norte, em 1966, era algo que simplesmente não deveria ser feito (Sharp, 2012, p. 36).⁶

Seu entusiasmo e suas habilidades pedagógicas a ajudaram a lidar com a situação. Sharp procurou desenvolver metodologias de ensino inovadoras com base na colaboração dos alunos. O objetivo de sua “abordagem multifacetada” era “que cada aluno se tornasse consciente de seu próprio valor” (Gregory; Laverty, 2018, p. 6). Sua convicção educacional fundamental era socrática, pois “ela estava convencida de que o primeiro passo para se tornar uma pessoa era reconhecer a própria ignorância, uma consciência de que cada pessoa poderia amadurecer por meio do diálogo com os outros” (Gregory; Laverty, 2018, p. 6). Além disso, essa experiência de ensino a ajudou a esclarecer seu próprio posicionamento político em relação a várias formas de injustiça, “incluindo o patriarcado, o paternalismo em relação às crianças, o imperialismo, a guerra e a pobreza” (Gregory; Laverty, 2018, p. 6).

Em 1970 Sharp iniciou seu doutorado em ciências da educação na Universidade de Massachusetts Amherst (MA). O título de sua tese foi *O professor como libertador: uma análise da filosofia da educação de Friedrich Nietzsche*. Esse trabalho foi o ponto de partida para suas primeiras publicações (Sharp, 1975, 1976). Nesse contexto, Sharp amadureceu seu próprio credo pedagógico baseado na centralidade educacional da filosofia, desde que, é claro, a filosofia fosse

⁶ A tradução de todos os textos em língua estrangeira citados neste artigo é nossa.

primeiramente traduzida e reconstruída. Depois de concluir seu doutorado em 1973, Sharp estava procurando uma maneira de colocar esse projeto em prática. A oportunidade surgiu quando ela conseguiu um cargo de professora assistente de educação na Montclair State College, onde conheceu Matthew Lipman. A partir desse momento os dois desenvolveram juntos a proposta filosófico-educacional da FPC.

Todavia, antes de abordar a contribuição de Sharp para o desenvolvimento da FPC, vale aprofundar um pouco seu primeiro interesse filosófico-educacional em Nietzsche, que foi escolhido como um modelo de reflexão e crítica para aquilo que ela desejava de seus alunos e para a formação dos professores, o que teve repercussões no seu vindouro programa educacional. A filosofia educacional de Nietzsche carrega uma componente de transformação e de mudança substancial tanto para o aluno, quanto para o professor e o mundo (Sharp, 1975, 1976, 2018c).

Sharp vê em Nietzsche um pensador que, ao conceber o *Übermensch*, tem como objetivo criar alguém que assume a responsabilidade para se tornar melhor não somente para si, mas também para a sociedade que o cerca. Afinal, com a morte de Deus, não restaria outro caminho a não ser a afirmação da própria vida através do esforço e da coragem:

O além-do-homem é um ser humano que se quis acima do estado animal e do condicionamento cultural de sua época. Sua criatividade é o produto de sua riqueza interior e autoconhecimento. Nasce do seu sofrimento, da sua capacidade de sublimar a sua energia vital em prol da ação criativa e de destruir incessantemente o que é antigo e realizado para se tornar qualitativamente maior (Sharp, 1975, p. 98).

Assim, percebemos que Sharp tem um olhar de que o *Übermensch* é a possibilidade de alguém que se faz mesmo no sofrimento da destruição daquilo que ele conhece. Isso é importante porque o tipo de educação filosófica e crítica que Sharp idealiza deve abalar as estruturas sociais nas quais os seus alunos estão inseridos, pois certamente a possibilidade de pensamento na qual se encontram reflete uma sociedade consumista que vive na expectativa do futuro. Todavia, nesse contexto a promessa futura não é de um mundo ideal, mas de uma ascensão social ou existencial através do consumismo, uma ascensão que nunca se concretiza e que impede esses jovens de viverem o máximo de suas potencialidades existenciais.

O sofrimento teria papel na educação? Esse é um dos pontos de consideração de Nietzsche ao processo educacional, pois ele considera que o sofrimento é parte integrante da possibilidade de se ter liberdade. Ser educador é trazer uma forma de sofrimento ao seu educando, não de forma sádica, mas através da sua possibilidade de sublimação, ou seja, como forma de fazer com que o aluno possa redirecionar suas energias para poder realizar atividades criativas com sua própria existência, finalmente chegando à sua liberdade. Assim, o verdadeiro mérito do aluno reside em sua capacidade de transformar desafios em oportunidades criativas, pois coube ao aluno “que aprendeu a controlar e sublimar seus impulsos, aproveitando-os para a criação de belas ideias e ações” (Sharp, 1975, p. 99).

Essa sublimação, portanto, é um processo de redirecionamento das capacidades do educando. Porém, Sharp entende que em Nietzsche essa liberdade só pode existir através do sofrimento, que o aluno tem que vivenciar para conseguir conquistá-la. A autora entende que essa ênfase no sofrimento é renegada pelas pedagogias tradicionais que estão preocupadas com aspectos técnicos e burocráticos, sem perceber que aprender deve sim envolver um misto de sofrimento:

O sofrimento envolvido na busca incessante pelo autodomínio é muitas vezes mitigado ou ignorado, como se falar sobre tais coisas não fosse de bom gosto. A ênfase é colocada em tudo (o currículo, as técnicas didáticas, a configuração da sala de aula), exceto na luta envolvida em toda autodisciplina, em todo adiamento da gratificação de algo mais (Sharp, 1975, p. 99).

Sharp dimensiona em Nietzsche uma crítica ao momento pedagógico contemporâneo, pois considera que isso mascara um problema de falta de responsabilidade de si para a realidade existencial de que não é possível tudo ser prazeroso, e que a liberdade de se autofazer perpassa pelo sofrimento de saber aguardar, esperar, de necessitar sublimar determinados momentos e prazeres em direção a um objetivo maior.

Aliás, o desejo de fazer algo maior de si é precisamente o ponto que conecta a visão da autora a Nietzsche, pois ela deseja que seus alunos se tornem críticos e realizem algo além das expectativas que a sociedade tem para eles, algo que Sharp irá chamar de “VONTADE DE SER MAIS” (Sharp, 1975, p. 100). Para Sharp, é essa “vontade de ser mais” que faz com que a criança abandone um prazer

momentâneo por algo que só a longo prazo, e talvez só pessoalmente, dê a ela forças para superar a si, sendo uma forma de sublimação oposta à concepção de negação ou autoagressão. Mas um amor total por si mesma, ao reconhecer que existem objetivos mais elevados do que um prazer imediato, o qual poderia justamente limitar sua capacidade de se tornar mais do que é. Segundo Sharp, é por isso que o “aluno se compromete com a dor infinita de abrir mão de tudo que irá atrapalhar seu crescimento e criatividade” (Sharp, 1975, p. 100).

O sofrimento é, então, parte da construção do caminho para a liberdade. Sem sofrimento nem sequer há liberdade, uma vez que o maior sofrimento seria justamente não ter a possibilidade de exercer o melhor de si. Assim, a liberdade é uma autoafirmação que passa pela “vontade de ser mais”, mas também uma autolimitação, pois, para realizar esse desejo de ser mais, é necessário às vezes limitar determinados prazeres. Nesse ponto, poderíamos pensar que Sharp esteja negando a própria vida por um suposto crescimento que pode nunca acontecer, algo que seria claramente um erro para Nietzsche. Mas, na verdade, isso seria um erro também segundo Sharp, pois esses instintos, esses prazeres, longe do que ao primeiro momento podem parecer, não afirmam a vida, mas a rejeitam, e não no sentido metafísico, mas de existência factual:

É tarefa do educador criar condições que demonstrem ao aluno que dar rédea solta aos instintos não é mal, mas contra a vida. Os nossos instintos “contradizem, perturbam e destroem-se um ao outro” (Nietzsche, 2006, p. 91). As paixões, a menos que sejam sublimadas, podem impedir o crescimento do ser humano e, no entanto, todo o crescimento na racionalidade e na criatividade é marcado pela própria paixão do tipo mais intenso (Sharp, 1975, p. 101).

Então, essa sublimação justamente evoca mais a vida, pois ela exige do aluno não a negação completa de um prazer, mas, pelo contrário, a afirmação vívida de uma paixão por se tornar melhor, que faz com que ele se prive por alguns momentos para se deliciar na conquista de ser quem ele realmente é, com todas as potencialidades que sua realidade e classe social podem ter retirado. Isso quer dizer que, “em última análise, a liberdade é antítese de dar rédea solta aos próprios sentimentos; em vez disso é uma ‘autolimitação criativa’” (Sharp, 1975, p. 101).

Dessa maneira, Nietzsche não considera que exista uma forma de educação correta baseada em uma visão de liberdade do aluno, pois este ainda

estaria preso a aspectos confusos de si. Para melhor elucidar esse ponto, Nietzsche considera que ser livre é ser autêntico e isso passa pelo reconhecimento de si e pela autocriatividade, os quais não existem em alguém que está imerso em valores sociais que lhe foram empurrados como verdade, sem que houvesse capacidade plena de julgamento (Nietzsche, 2006, p. 98). Aliás, este seria, de certa maneira, o papel das instituições educacionais que Nietzsche vê em seu tempo, que, além de privarem os alunos de uma visão crítica da realidade, possuem valores puramente utilitaristas para formar pessoas a necessidades financeiras (Zuben; Medeiros, 2013, p. 76; Biesta, 2012).

Como é possível, então, acreditar que a criança e o jovem teriam a capacidade de escolher a sublimação para fazer algo melhor de si, quando todo o sistema se preocupa unicamente com a utilidade da educação como possibilidade de se conseguir algo, como, por exemplo, um emprego ou a compra de algo, que são prazeres muito mais fáceis e imediatistas do que o entendimento da necessidade de superação e autodeterminação?

Esse ponto justamente reforça a visão que Sharp encontra tanto em Nietzsche quanto em Marcuse, pois o primeiro sustentou a ideia de que as escolas alemãs de seu tempo tinham negado o papel da sublimação como “uma tática subversiva do Estado para manter as rédeas da autonomia individual” (Sharp, 1975, p. 103)⁷. Já o segundo via essa forma de agir dos estabelecimentos de ensino como uma dessublimação repressiva, que funcionava por dar a ilusão de liberdade através das correntes dos prazeres banais instintivos, pois isso era uma forma de garantia de inércia da sociedade de massa (Sharp, 1975, p. 104).

Essas críticas levam Sharp a ter um ideal educacional que não se concentra unicamente em um método de ensino ou em uma revolução estrutural, mas também em um olhar sobre a formação do professor e sobre a necessidade deste em assumir uma atitude mais crítica no processo de pensar e de se relacionar com o sofrimento, para que possa utilizar racionalmente sua força para “ser mais” e alcançar a libertação.

Para Sharp, o educador seria alguém que passou por essa metamorfose educacional, se criando e se adaptando justamente como a criança (Sharp, 1976, p. 389). Assim, esse educador já passou pelo processo de sublimação e possui

⁷ Ver também Sharp, 2018c.

autodisciplina e cultura, bem como valores que ele mesmo tem criado para si, pois “ele próprio, necessariamente, deve ser um ser humano que luta constantemente pela liberdade e pelo autoaperfeiçoamento” (Sharp, 1975, p. 104), o que mostra que a visão nietzschiana do educador é de que este deve ser justamente alguém que se põe perante a vida com o ideal metamórfico do *Übermensch* (Tedesco; Oliveira; Lacerda, 2024).

É importante notar que desde o começo o educador de Nietzsche tem que enfrentar o desafio do que significa ensinar em um contexto institucional que não refletisse esse novo ser que ele mesmo é. Aliás, esse ser não pode ser ensinado como uma forma de métrica e é nesse ponto que Sharp identifica em Nietzsche um educador do amor (Sharp, 1976, p. 390-399), pois a postura desse educador seduz o aluno a imitá-lo, mesmo ele tendo consciência de que essa operação não seja isenta de uma certa manipulação:

Embora tenha consciência de que está manipulando o meio ambiente para a produção de seres humanos livres, o educador também tem consciência de que a educação exigia mais do que isso. De alguma forma deve ser capaz de seduzir o aluno para a vida da criatividade e liberdade. É somente através do seu amor criativo e transbordante que ele é capaz de seduzir outra pessoa para o sofrimento que toda autodisciplina envolve em prol da liberdade (Sharp, 1975, p. 104-105).

Em que sentido o aluno tem que ser “seduzido”? Sharp acredita que, quando o educador mantém uma atitude genuinamente ética, os alunos percebem que estão diante de alguém que vive em sua existência aquilo que ensina e isso mostra para eles o verdadeiro respeito que esse professor possui para o ensino, pois não replica apenas palavras vazias, mas exercita a sua própria existência como testemunho daquilo que ele mesmo quer para o mundo:

O compromisso que se busca dos alunos deve se manifestar no comportamento diário do professor. O entusiasmo por saber, o apego sério aos procedimentos de investigação, uma repulsa por qualquer coisa falsa, a capacidade de suportar a busca incessante e o modo disciplinado de viver diariamente que é pré-requisito para qualquer empreendimento intelectual sério – tudo deve ser mostrado. Falar sobre essas características diretamente é moralizar e geralmente contraproducente. As crianças percebem muito rapidamente se um professor possui ou não essas virtudes. É como se tivessem um sentido especial para detectar algo ou alguém falso ou enganoso (Sharp, 1984, p. 4).

O que se evidencia para Sharp é que a ênfase na liberdade e na sublimação de Nietzsche é um objetivo que funciona como um ideal norteador em uma

sociedade que possui até educadores passivos em relação às suas próprias vidas, o que reflete diretamente no compromisso desses profissionais com o ensino.

Para o educador que a filósofa concebe, a sublimação acontece porque ele está disposto a experienciar esse processo de superação do humano para o *Übermensch*, um amante tão grande da transformação pela qual passou, que deseja ardentemente imprimir isso naqueles que educa, o que exige uma forte disciplina para sempre procurar formas educacionais inovadoras, e não apenas a repetição de um conceito ou conteúdo que muitas vezes não diz respeito ao aluno (Sharp, 1975, p. 105).

Esse educador também não se sente satisfeito enquanto não conseguir aplicar em seus alunos o desejo pela sublimação e isso, voltamos a enfatizar, não por causa de um mero método ou prazer cínico, mas faz parte da própria constituição do modo de ser desse educador, que não aceita que seus alunos não consigam exercitarem o que de fato eles são:

Por meio do contato cotidiano com os seus alunos, o educador busca despertar a *dor* que surge quando se percebe que ainda não é você mesmo e, portanto, deve buscar novos conhecimentos e experiências para satisfazer o impulso de libertação. O educador espera incessantemente que o aluno desperte para o impulso de liberdade (Sharp, 1975, p. 105).

Nietzsche percebe que um educador desse tipo não é bom para um Estado que procura, de fato, uma ampliação do ensino, mas não às custas daquilo que considera ideal e, por isso, recorre aos aspectos mais baixos dos prazeres dos alunos, para que estes tenham a sensação de aprendizado, mas que apenas fiquem presos à inércia de suas existências, porque pessoas livres e criativas têm uma capacidade infinita de gerar novas ideias, novas alternativas ao que já existe.

O papel do educador para Sharp é, portanto, o papel de quem está criando um mundo novo, pois passou ele mesmo pela metamorfose de seu espírito, conforme o Zaratustra nietzschiano (Sharp, 1976; Tedesco; Oliveira; Lacerda, 2024). E esse educador que já foi camelo, leão, e que agora é criança, quer levar seus alunos ao deserto através da sublimação e, como uma criança amorosa, deseja ver esse aluno se transformando não em mais um modelo engessado, mas em uma criança construindo o próprio mundo e trazendo a inocência de novas brincadeiras (Sharp, 1976).

Sharp, portanto, vê que “Nietzsche pode servir como um equilíbrio importante para pesquisadores da educação na sua busca por uma teoria educacional significativa” (Sharp, 1975, p. 106) e que a concepção de sublimação e sofrimento é aquilo que pode trazer não uma falsa liberdade, mas deve ser entendido em seu papel dual, pois é “revigorante e ao mesmo tempo reconfortante” (Sharp, 1975, p. 106).

Nietzsche entende que essa dualidade é necessária, pois, caso contrário, não haveria possibilidade de finalmente a pessoa conseguir gozar com a alegria de ser quem ela é, pois, para Nietzsche,

uma vez que alguém se dedica a tornar-se livre, afirma-se, por necessidade, o sofrimento inevitável envolvido no próprio processo. Toda conquista, toda dor, toda alegria e toda criação envolve uma luta com a natureza e uma superação dessa natureza (Sharp, 1975, p. 106).

Dessa maneira, a sublimação e o sofrimento possuem esse propósito claro de permitir ao aluno uma felicidade gigantesca que ele não tem como entender sem ter passado por ela. É como a própria ideia das três metamorfoses do ser, pois o camelo sofre, o leão luta, mas a criança ri, constrói, esquece; e esse esquecimento é justamente porque ela agora possui tamanho prazer de ser o que é, que ela não reconhece mais o camelo no deserto ou o leão lutando contra o dragão, mas apenas se reconhece como um ser que sempre tem a “vontade de ser mais”. Por isso, Sharp diz que os “pesquisadores educacionais atuais fariam bem em não mitigar a dor envolvida na libertação e a *tensão* essencial que deve existir na relação aluno-professor para que o crescimento ocorra” (Sharp, 1975, p. 106).

Logo, segundo Sharp, a libertação e a busca pelo conhecimento visam desenvolver pessoas completas e bem-sucedidas. Através de uma educação que visa o melhoramento do indivíduo, conseqüentemente existirá um mundo mais justo e igualitário. Nessa feita, a junção de uma perspectiva nietzschiana com a vindoura FPC ocasionará um programa que alcançará com mais ênfase a educação dos jovens e será pautado no “processo de crescimento” da liberdade como o “cultivo do poder sobre si mesmo” e como “o processo de REDIRECIONAR ATIVAMENTE a energia básica da vida humana” (Sharp, 1975, p. 99).

Esse redirecionamento transformativo deve envolver não apenas o discente, mas também o professor, cujo papel não deve limitar-se apenas a focar os conteúdos educacionais. Mais do que isso, ensinar exige a capacidade de adotar

abordagens capazes de promover a libertação intelectual e relacional dos discentes. O “bom educador”, afirma Sharp com base em Nietzsche, “é um artista que está envolvido na arte mais delicada que existe, a arte de ensinar” (Sharp, 1975, p. 102).

Essa ideia se tornou clara na década de 1970 ao desenvolver-se da FPC, a qual se baseou na capacitação dos professores com habilidades de investigação e facilitação filosófica. De acordo com Lipman e Sharp, a função do facilitador devia ser dupla: “(1) modelar e exigir bons movimentos de diálogo (cognitivos e sociais), e (2) ajudar os participantes a acompanhar o progresso do diálogo através dos estágios do processo de investigação” (Gregory, 2008, p. 23-24). Em vez de simplesmente dar aulas aos alunos, esperava-se que o professor/facilitador adotasse uma postura filosófico-pedagógica capaz de orquestrar o diálogo libertador em sala de aula e promover movimentos como identificar suposições ignoradas pelo grupo, identificar pontos de vista alternativos importantes não levantados pelo grupo e estimular o grupo a passar de um estágio de investigação para o outro (Lipman, 2003; Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994). Portanto, a formação do professor/facilitador foi concebida para que ele se tornasse “filosoficamente sensível”, ou seja, capaz de “*ouvir* a dimensão filosófica” (Sharp, 2018a, p. 89) do que os alunos estavam dizendo e detectar o que estava faltando, com o intento de orientá-los para a libertação e a autonomia intelectual.

Todavia, antes de prosseguir é preciso ainda destacar um aspecto da investigação de Sharp no pensamento de Nietzsche que terá repercussões no vindouro programa da FPC. Ao apresentar a relevância educacional das três metamorfoses nietzschianas, Sharp coloca as diferenças entre elas em relação ao processo de desenvolvimento e de libertação do discente. Esse último passa de uma atitude de reverência e obediência, correspondente à primeira fase do camelo, na qual o educador tem que disciplinar e estimular o discente para que este vença o medo e a preguiça (Sharp, 1976), para finalizar seu desenvolvimento com o terceiro estágio da criança, no qual o discente “é totalmente afirmativo, positiva e plenamente responsivo e, portanto, capaz de criatividade” (Sharp, 1976, p. 413). Todavia, junto com o discente, o que se transforma significativamente é também a própria relação educacional, pois, de “modelo e líder” (Sharp, 1976, p. 400), o educador torna-se “amigo” (Sharp, 1976, p. 418). Isso significa que, ao invés de

vertical, a relação educacional torna-se mais horizontal e, ao invés de assimétrica, mais simétrica e recíproca. O que se observará nas futuras reflexões educacionais de Sharp será a pluralização deste processo para além da simples relação entre dois indivíduos (o educador e o discente) e a caracterização justamente plural e comunitária do movimento em direção à horizontalidade e à reciprocidade⁸. A esse respeito, foi através do envolvimento com Nietzsche que Sharp amadureceu sua convicção de que a libertação é “o objetivo de um processo de subjetivação no qual a pessoa se torna quem ela é por meio do diálogo com os outros” (Oliverio, 2018, p. 69).

libertação e cuidado

A decisão de Lipman e Sharp de se envolverem com a educação baseou-se em suas preocupações de que as crianças poderiam estar recebendo uma educação inadequada, o que se devia, por um lado, às desigualdades dentro do sistema escolar estadunidense e, por outro, à ineficácia do caráter individualista, reducionista, unidirecional, dispensador e de transmissão de conteúdo da educação tradicional, e à imagem errônea da mente humana como “um recipiente passivo e vazio que deve ser preenchido com informações e conteúdos, para poder ser *educado*” (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994, p. 119). Em vez disso, sua pergunta era como as crianças poderiam se tornar mais “razoáveis” graças a uma educação mais interativa e como isso poderia levar à renovação democrática tanto das escolas quanto da sociedade (Lipman, 2023, p. 120). Assim, Lipman começou a imaginar como a filosofia poderia contribuir para promover essa libertação e florescimento das crianças, ao mesmo tempo que as ajudaria a lidar com as ambiguidades relacionadas à propaganda e à publicidade cada vez mais poderosas do consumismo (Lipman, 2012, p. 26). Sharp estava igualmente preocupada com as “mensagens políticas, econômicas, sexuais e morais que se infiltram em grande parte do nosso espaço e tempo por meio das tecnologias de comunicação de massa” (Sharp; Gregory, 2018, p. 147). Ela também foi sensível à seguinte questão de gênero:

⁸ Ao oferecer sugestões para educadores e professores que desejam fazer filosofia com seus alunos, Sharp aponta justamente as possíveis diferenças entre turmas incipientes e experientes, tanto em relação aos objetivos didáticos, quanto às capacidades e atitudes dos alunos quanto às opções de facilitação por parte do educador/professor (Sharp, 2018a, p. 90-91).

O sucesso comercial das indústrias da moda e de cosméticos atesta a eficácia da mídia comercial que incentiva as mulheres a pensarem que a boa vida é uma vida de sensações, consumismo e devoção à projeção de uma determinada imagem para o olhar público (masculino) (Sharp; Gregory, 2018, p. 147).

Assim, ela concordou plenamente com a ideia de Lipman de fornecer às crianças os meios para lidar com essa ameaça e confrontar sua força, a fim de obter “crescimento cognitivo e moral” (Sharp; Gregory, 2018, p. 147) e, dessa maneira, libertar-se.

A ideia principal de Lipman e Sharp era que, por meio do diálogo cooperativo com os colegas de classe e do conjunto de ferramentas que a filosofia ocidental havia desenvolvido ao longo do tempo, seria possível estimular o desejo de conhecimento das crianças, bem como aprimorar sua capacidade de pensar por si mesmas em vez de serem manipuladas, o que acabaria resultando em uma sociedade pluralista e democrática. Em outras palavras, conforme analisado na seção 2, sendo a relação educacional entre professor/educador e discente capaz de gerar um movimento que de vertical torna-se recíproco e horizontal, esta relação conseguiria não apenas libertar ambos os indivíduos, mas poderia também ser pluralizada e ampliada para a turma toda, graças ao potencial gerador e libertador da própria “Comunidade de investigação filosófica” (Lipman; Sharp, 1978b), que envolvia uma pluralidade de discentes investigando juntos com o professor/facilitador e que era um ambiente peculiar capaz de promover a cooperação em vez da competição entre os indivíduos⁹. Lipman e Sharp estavam convencidos de que era assim que o paradigma individualista e de visão estreita que caracteriza a sociedade consumista poderia ser superado (Sharp, 2018h, p. 237).

Portanto, a concepção de uma proposta para “filosofar juntos” tornou-se a pedra angular de seus esforços educacionais. Sharp deu o toque final a essa reflexão retomando e renovando, em sentido relacional e comunitário, seu interesse pela libertação e evidenciando a importância do “cuidado” (*care*) como o elemento afetivo-avaliativo que acompanha tanto o florescimento de um

⁹ Vale a pena destacar o relato autobiográfico segundo o qual Ann Sharp aprendeu pela primeira vez o que significava “comunidade de investigação” quando, no final da década de 1960, ela e o marido Vincent se tornaram educadores de um grupo de adolescentes com problemas mentais. Ann envolveu-se em atividades inovadoras de “ensino indireto” baseadas em interações dialógicas e discussões comunitárias (Sharp, 2018b, p. 18-23).

indivíduo centrado em si para uma pessoa livre enquanto capaz de relacionar-se, como de uma sociedade competitiva para uma comunidade de investigação caracterizada por um espírito aberto e construtivo:

Essa comunidade pressupõe cuidado: cuidado com os procedimentos de investigação, cuidado uns com os outros como pessoas, cuidado com a tradição que herdamos, cuidado com as criações uns dos outros. Portanto, há um componente afetivo no desenvolvimento de uma comunidade de investigação em sala de aula que não pode ser subestimado. As crianças precisam passar de uma postura de cooperação, na qual obedecem às regras da pesquisa porque querem ganhar mérito, para uma postura na qual consideram a pesquisa um processo colaborativo. Quando elas realmente colaboram, é uma questão de nós, não apenas de sucesso pessoal [...]. Elas realmente se importam umas com as outras como pessoas, e esse cuidado permite que conversem de uma forma que nunca fizeram antes (Sharp, 2018i, p. 45).

Devido a sua participação no processo de construção do cuidado reflexivo e relacional promovido pela comunidade de investigação filosófica, as crianças mudam ao desenvolver novas habilidades. Em outras palavras, elas implementam o próprio significado de “educação”, que foi entendido por Sharp como “um processo de crescimento na capacidade de reconstruir a própria experiência, de modo que se possa viver uma vida mais plena, mais feliz e qualitativamente mais rica” (Sharp, 2018i, p. 45). O envolvimento na investigação comunitária oferece aos participantes uma oportunidade de libertação e autotransformação. Como resultado, quem participa de uma sessão filosófica em sala de aula e investiga junto com outros é caracterizado por

uma consciência moral e política sempre em desenvolvimento que tempera o subjetivismo e o conservadorismo, por um lado, e uma tolerância frouxa para qualquer coisa, por outro. Esse processo de bom discernimento envolve um compromisso com as particularidades. [...] [A] jornada em direção ao bem não é vivenciada apenas nos modos cognitivos e verbais de investigação; ela também é vivenciada em nossos relacionamentos mais íntimos com o mundo, em que nossas percepções das menores coisas [...] são capazes de se tornar cada vez mais profundas e de desenvolver em nós uma atitude de cuidado (Sharp, 2018e, p. 52).

Lipman e Sharp especificaram o papel do cuidado na comunidade de investigação filosófica de uma forma única. Eles desenvolveram uma “abordagem de pensamento multidimensional” (Lipman, 2003, p. 197), baseada em uma tríade de “modos de pensar” (“crítico”, “criativo” e “cuidadoso”)¹⁰, que correspondiam respectivamente aos eixos gnosiológico, estético e ético do pensamento (Lipman,

¹⁰ No original inglês o terceiro modo de pensar se chama “*caring thinking*” e pode ser traduzido como “pensamento cuidadoso” ou “atencioso”.

1995c, p. 62). Especialmente o esclarecimento do significado da locução inovadora de “pensamento cuidadoso” e de sua relação com a esfera moral exigiu notáveis esforços de reflexão¹¹. A esse respeito, a hipótese de Sharp era que o “pensamento cuidadoso”, enquanto essencialmente relacionado com a “prática do cuidado”, desempenhasse um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade e dos relacionamentos interpessoais (Sharp, 2018g, p. 209-210).

Em um artigo publicado pela primeira vez em 1991, sob o título “The Community of Inquiry: Education for Democracy”, Sharp afirmou o seguinte:

Um certo *cuidado* se manifesta no grupo, não apenas o cuidado com os procedimentos lógicos, mas com o crescimento de cada membro da comunidade. Esse cuidado pressupõe a disposição de estar aberto, de ser capaz de mudar seus pontos de vista e suas prioridades para cuidar do outro. Em um sentido real, cuidar pressupõe uma disposição para ser transformado pelo outro – para ser afetado pelo outro. Esse cuidado é essencial para o diálogo [...]. O cuidado, então, torna possível uma concepção do mundo como um jogo no qual se pode moldar os resultados e criar beleza onde não existia antes (Sharp, 2018f, p. 242).

De acordo com Sharp, o “cuidado” era o pivô relacional que possibilitava o pensamento comunitário, a investigação filosófica e a transformação e a libertação do eu. Além disso, ele se revelou por meio dos comportamentos sociais e proativos dos coinvestigadores, que desfrutavam de relacionamentos mutuamente generativos e confiáveis. Ela complementou essas reflexões com uma reavaliação da noção cosmológica de Peirce de “agapismo” ou “amor evolutivo” (Sharp, 1993, p. 57). Sharp estava em busca de “uma compreensão mais abrangente da experiência humana” (Sharp, 1993, p. 56) e estava convencida de que a filosofia de Peirce poderia fornecer essa visão. Como resultado, a natureza dinâmica, evolutiva, apreciativa, criativa e agapística do “desenvolvimento mais elevado da razão humana”, de acordo com Peirce (Sharp, 1993, p. 57), levou-a a uma trindade de formas de investigação promulgadas na prática da filosofia, que era muito semelhante à de Lipman (1995a): “A filosofia para crianças se concentra na investigação ética, estética e lógica” (Sharp, 1993, p. 59). Vale a pena observar que, tanto para Sharp quanto para Lipman, o cuidado era caracterizado como

¹¹ É interessante notar que já em suas primeiras obras nietzschianas, Sharp menciona a relevância educacional do pensamento crítico e da criatividade (Sharp, 1976, p. 401, 413). Aliás, esses conceitos têm sido objeto de estudo há algumas décadas, ao contrário da novidade do “pensamento cuidadoso”.

sendo intrinsecamente relacionado a valores e não apenas ao sentimento, muito menos à polidez ou à simples “gentileza”.

O fio do cuidado que perpassa as meditações de Sharp ganhou maior esclarecimento devido ao seu diálogo ao longo dos anos com o feminismo, que representou o ponto de referência explícito das obras acima mencionadas (Sharp, 1993, 1994). Para fins da presente análise, é importante destacar alguns aspectos básicos da visão de Sharp sobre o feminismo. Ela estava bem ciente da pluralidade de posições entre as pensadoras feministas, algumas das quais estavam mais inclinadas ao essencialismo, destacando as diferenças irreduzíveis entre homens e mulheres, enquanto outras se concentravam mais na crítica da cultura patriarcal e argumentavam a favor da transformação de homens e mulheres (Sharp, 1994). Sharp estava mais próxima dessa segunda abordagem, que enfatizava que uma perspectiva de gênero e uma visão mais ampla poderiam promover a mudança cultural por meio da crítica construtiva das estruturas de poder existentes (Garza, 2018; Sharp; Gregory, 2018). No entanto, ainda mais relevante para a análise educacional atual foi que a autêntica sensibilidade feminista de Sharp permitiu a ela acrescentar nuances inovadoras à visão de Lipman sobre o “pensamento cuidadoso” e o avaliasse de uma maneira ligeiramente diferente.

Por exemplo, no ensaio “The Other Dimension of Caring Thinking” (Sharp, 2018g), Sharp evidenciou três características do cuidado: a característica “ôntica”, que envolve a pessoa como um todo; a “intencionalidade”, que envolve nossos relacionamentos com outras pessoas; e a “comunalidade”, enquanto ambiente relacional em que as pessoas podem se comprometer com a prática. Embora não haja pensadoras feministas entre as fontes deste artigo, fica claro que as três características básicas do cuidado evidenciadas por Sharp se baseiam em seus trabalhos anteriores, nos quais o emprego de uma abordagem feminista ajudou a trazer para o primeiro plano a dimensão corporal, relacionada à percepção e ao cuidado. Isso não estava em desacordo com os aspectos do pensamento cuidadoso destacados por Lipman, já que ambos os pensadores concordavam que o cuidado contribuía de maneira única para a incorporação afetiva do pensamento e para sua “intensidade e compromisso com a ação” (Sharp, 2007, p. 251).

No entanto, também é verdade que a visão de Sharp sobre o pensamento cuidadoso difere da de Lipman: enquanto para Lipman todos os aspectos do pensamento, inclusive o cuidadoso, tinham a mesma importância, para Sharp, a consciência relacional, que estava especificamente relacionada ao pensamento cuidadoso, era dotada de uma preeminência antropológica e de uma natureza mais abrangente se comparada ao pensamento crítico e criativo. É à luz dos relacionamentos interpessoais que a existência e o pensamento humanos adquirem significado e, portanto, são capazes de orientar o julgamento, as escolhas e os comportamentos. Sharp desenvolveu essa primazia relacional tanto do cuidado quanto do pensamento cuidadoso a partir de seu diálogo com o feminismo e, especialmente, com a chamada “ética do cuidado” (Cf. Sharp, 1994, 2018d, p. 118). Como resultado, sua compreensão da FPC resulta centrada na experiência da relação: “Comprometida com a narrativa como uma forma de se tornar consciente da dimensão filosófica da experiência, ela [a FPC] enfatiza as relações não apenas entre ideias e disciplinas, mas entre pessoas” (Sharp, 1994, p. 27). Isso porque as outras dimensões do pensamento (aquela crítica e aquela criativa) estavam envoltas no pensamento cuidadoso (Chesters, 2012; Morehouse, 2018)¹².

conclusões

Neste artigo abordamos a filosofia educacional de Ann Margaret Sharp, cujo pensamento e cuja contribuição para o desenvolvimento da “Filosofia para Crianças” (FPC) ainda não são suficientemente conhecidos. A partir de seu interesse para o pensamento educacional de Friedrich Nietzsche, Sharp enfocou o papel transformador da educação tanto para alunos como para professores. Essa transformação relaciona-se com a reavaliação para fins formativos e existenciais de conceitos e práticas como a sublimação e o sofrimento, que a educação tradicional desconsidera ou rejeita. Ao contrário, a renovação dinâmica e criativa da educação

¹² Alguns comentadores (Chetty; Suissa, 2017; Kohan, 2019; Morehouse, 2018; Wurtz, 2024) salientam que a prática filosófico-educacional proposta por Lipman e Sharp, mesmo que inovadora, na verdade não consegue tematizar e desconstruir de maneira suficientemente eficaz distorções socioculturais sistemáticas, entre as quais o racismo. Trata-se de uma questão de suma importância, especialmente no contexto brasileiro, mas que não podemos aprofundar aqui. Estamos, no entanto, convencidos do papel crítico e desconstrutivo que pode ainda desempenhar o *caring thinking* comunitário, especialmente se alimentado por um olhar humilde, vigilante, atencioso e sensível às diversidades e às nuances relacionais. Ann Sharp desenvolveu este olhar dialogando com autoras feministas e o aplicou à formação docente (Sharp, 2018a).

proposta por Nietzsche e Sharp está pautada na transformação e no florescimento humano graças ao esforço e à tensão relacionados com a operação de redirecionamento ativo da existência. É nisso que consta a libertação de cada indivíduo, ou seja, na conquista de quem cada um realmente é.

Contudo, ao desenvolver o programa educacional da FPC junto com Matthew Lipman, Sharp integrou suas reflexões nietzschianas, as quais ainda estavam pautadas na centralidade do indivíduo (tanto discente como docente), com um olhar mais comunitário e relacional, em sentido amplo. A esse respeito, o seu antigo interesse pela libertação se desenvolveu ao ponto de caracterizar não apenas indivíduos, mas uma pluralidade de discentes que investigam juntos com o professor/facilitador. Essa nova maneira de vivenciar a filosofia é o que Sharp e Lipman chamaram de “Comunidade de investigação filosófica”, enquanto experiência capaz de promover a libertação por meio de cooperação em vez de competição entre os indivíduos. Ao longo das décadas, tanto Lipman como Sharp engajaram-se no esclarecimento teórico-prático dos componentes dessa experiência e individuaram uma tríade de modos de pensar (crítico, criativo e cuidadoso), que correspondiam respectivamente aos eixos gnosiológico, estético e ético do pensamento humano. Todavia, especialmente a reflexão acerca do pensamento cuidadoso ou atencioso (*caring thinking*) revelou-se particularmente interessante tanto em termos teóricos, como práticos. E foi justamente na sua interpretação do *caring thinking* que Sharp revelou não apenas a sua criatividade filosófica, como também a especificidade de sua contribuição para o desenvolvimento da FPC. A sua sensibilidade para questões de gênero, dentre as quais se destacava a centralidade das relações interpessoais, fez com que a FPC e a comunidade de investigação filosófica se moldassem e se construíssem à luz norteadora do pensamento cuidadoso e relacional.

referências

- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, p. 808-825, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Psv5yk47BGSXB5DDFXy59TL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2025.
- CHESTERS, Sarah. *The Socratic Classroom*. Rotterdam: Sense, 2012.
- CHETTY, Darren; SUISSA, Judith. ‘No Go Areas’: Racism and Discomfort in the Community of Inquiry. In: GREGORY, Maughn.; HAYNES, Joanna; MURRIS, Karin

- (orgs.). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. London: Routledge, 2016. p. 11-18.
- FRANZINI TIBALDEO, Roberto. *Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp*. Philosophy for Children's Educational Revolution. Cham: Springer, 2023.
- GARZA, María Teresa. Education for Liberation. In: GREGORY, Maughn; LAVERTY, Megan (orgs.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. New York: Routledge, 2018. p. 133-144.
- GREGORY, Maughn (org.). *Philosophy for Children*. Practitioner Handbook. Montclair: IAPC, 2008.
- GREGORY, Maughn; LAVERTY, Megan (orgs.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. New York: Routledge, 2018.
- KOHAN, Walter. *Paulo Freire mais do que nunca*. Uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- LAVERTY, Megan; GREGORY, Maughn. Ann Margaret Sharp: A life teaching community. In: GREGORY, Maughn; LAVERTY, Megan (orgs.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. Nova Iorque: Routledge, 2018. p. 1-17.
- LIPMAN, Matthew. *A descoberta de Ari dos Telles*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1990.
- LIPMAN, Matthew. An Intellectual Biography. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Upper Montclair, v. 20, n. 1-2, p. 22-32, 2012.
- LIPMAN, Matthew. Caring as Thinking. *Inquiry*, Abingdon, v. 15, n. 1, p. 1-13, 1995a.
- LIPMAN, Matthew. *Harry Stottlemeier's Discovery*. Upper Montclair: Montclair State College, 1974.
- LIPMAN, Matthew. *Issao e Guga*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.
- LIPMAN, Matthew. *Luísa*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1995b.
- LIPMAN, Matthew. Moral Education Higher-Order Thinking and Philosophy for Children. *Early Child Development and Care*, Abingdon, v. 107, n. 1, p. 61-70, 1995c.
- LIPMAN, Matthew. *Pimpa*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995d.
- LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. 2. ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2003.
- LIPMAN, Matthew. *Uma vida ensinando a pensar*. Rio de Janeiro: NEFI, 2023.
- LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann. *Growing up with Philosophy*. Philadelphia: Temple University Press, 1978a.
- LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann. *Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery*. Upper Montclair: Montclair State College, 1974.
- LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann. Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children. *Oxford Review of Education*, Oxford, v. 4, n. 1, p. 85-90, 1978b.
- LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann; OSCANYAN, Frederick. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- MOREHOUSE, R. Caring thinking, education of the emotions and the community of inquiry. A psychological perspective. In: GREGORY, Maughn; LAVERTY, Megan (orgs.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. Nova Iorque: Routledge, 2018. p. 197-208.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- OLIVERIO, S. The teacher as liberator: Ann Margaret Sharp between philosophy of education and teacher education. In: GREGORY, Maughn; LAVERTY, Megan (orgs.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. Nova Iorque: Routledge, 2018. p. 63-75.
- SHARP, Ann. A Letter to a Novice Teacher: Teaching 'Harry Stottlemeier's Discovery'. In: GREGORY, Maughn; LAVERTY, Megan (orgs.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. Nova Iorque: Routledge, 2018a. p. 88-95.

- SHARP, Ann. Ann Margaret Sharp in conversation with Peter Shea. In: GREGORY, Maughn; LAVERTY, Megan (orgs.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. Nova Iorque: Routledge, 2018b. p. 18–25.
- SHARP, Ann. Education and Culture: A Nietzschean Perspective. In: GREGORY, Maughn; LAVERTY, Megan (orgs.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. Nova Iorque: Routledge, 2018c. p. 76-87.
- SHARP, Ann. Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry. *Gifted Education International*, Thousand Oaks, v. 22, n. 2-3, p. 248-257, 2007.
- SHARP, Ann. Feminism and Philosophy for Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Upper Montclair, v. 11, n. 3-4, p. 24-28, 1994.
- SHARP, Ann. *Geraldo*. Camberwell: Acer Press, 1999.
- SHARP, Ann. *Hannah*. Saint-Nicolas: Presses de l'Université Laval, 2005.
- SHARP, Ann. Nakeesha and Jesse (pilot version). *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, v. 16, n. 2, p. 4-8, 2002.
- SHARP, Ann. Nietzsche's View of Sublimation in the Educational Process. *The Journal of Educational Thought*, Calgary, v. 9, n. 2, p. 98-106, 1975.
- SHARP, Ann. *O hospital das bonecas*. Lisboa: Dinalivro, 2008.
- SHARP, Ann. Peirce, Feminism, and Philosophy for Children. *Analytic Teaching*, La Crosse, v. 14, n. 1, p. 51-62, 1993.
- SHARP, Ann. Philosophical Teaching as Moral Education. *Journal of Moral Education*, Abingdon, v. 13, n. 1, p. 3-8, 1984.
- SHARP, Ann. Philosophy for Children and the Development of Ethical Values. In: GREGORY, Maughn; LAVERTY, Megan (orgs.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. Nova Iorque: Routledge, 2018d. p. 109-119.
- SHARP, Ann. Philosophy for Children: An Educational Path to Philosophy. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Upper Montclair, v. 20, n. 1-2, p. 33-43, 2012.
- SHARP, Ann. Self-Transformation in the Community of Inquiry. In: GREGORY, Maughn; LAVERTY, Megan (orgs.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. Nova Iorque: Routledge, 2018e. p. 49-59.
- SHARP, Ann. The Community of Inquiry: Education for Democracy. In: GREGORY, Maughn; LAVERTY, Megan (orgs.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. Nova Iorque: Routledge, 2018f. p. 241-250.
- SHARP, Ann. *The Doll Hospital*. Camberwell: Acer, 1998.
- SHARP, Ann. The Other Dimension of Caring Thinking. In: GREGORY, Maughn; LAVERTY, Megan (orgs.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. Nova Iorque: Routledge, 2018g. p. 209-214.
- SHARP, Ann. The Role of Intelligent Sympathy in Educating for Global Ethical Consciousness. In: GREGORY, Maughn; LAVERTY, Megan (orgs.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. Nova Iorque: Routledge, 2018h. p. 230-240.
- SHARP, Ann. The Teacher as Liberator: A Nietzschean View. *Paedagogica Historica*, Abingdon, v. 16, n. 2, p. 387-422, 1976.
- SHARP, Ann. What Is a 'Community of Inquiry?' In: GREGORY, Maughn; LAVERTY, Megan (orgs.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. Nova Iorque: Routledge, 2018i. p. 38-48.
- SHARP, Ann; GREGORY, Maughn. Towards a Feminist Philosophy of Education. In: GREGORY, Maughn; LAVERTY, Megan (orgs.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. Nova Iorque: Routledge, 2018. p. 145-158.
- SHARP, Ann; REED, Ronald (orgs.). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. Philadelphia: Temple University Press, 1992.
- SHARP, Ann; REED, Ronald (orgs.). *Studies in Philosophy for Children: Pixie*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996.
- SPLITTER, Laurance; SHARP, Ann M. *Teaching for Better Thinking*. Camberwell: Acer, 1995.

- TEDESCO, Anderson Luiz; OLIVEIRA, Jelson; LACERDA, Tiago Eurico. Assim falou Zaratustra como “poema de auto-trans-formação”: por uma nova tarefa educativa. *Educação temática digital*, Campinas, SP, v. 26, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8673041/34625>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- WURTZ, Jonathan. Looking a Trojan horse in the mouth: problematizing philosophy for/with children’s hope for social reform through the history of race and education in the us. *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 20, p. 1-27, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/80069>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- ZUBEN, Marcos C.; MEDEIROS, Rodolfo R. Nietzsche e a educação: autonomia, cultura e transformação. *Trilhas Filosóficas*, Caicó, RN, v. 6, n. 1, p. 71-93, 2013. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1803>. Acesso em: 16 mar. 2025.

gabrielle barbosa da silva santos

Graduada em Filosofia (curso de licenciatura) na PUCPR. Professora PSS pelo estado do Paraná. Participou de um Projeto de Iniciação à Docência (PIBID), finalizou dois projetos de iniciação científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase no pensamento de Wittgenstein e na filosofia para crianças

roberto franzini tibaldeo

Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCPR. Possui doutorado em Filosofia (Torino, 2011). Realizou estágio pós-doutoral na Scuola Superiore Sant’Anna (Itália, 2010-2015) e na Universidade de Louvain-la-Neuve (Bélgica, 2015-2018). É membro do GT Hans Jonas e vice-coordenador e membro do núcleo de sustentação do GT Filosofia da saúde da ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia).

como citar este artigo:

ABNT: SANTOS, Gabrielle Barbosa da Silva; FRANZINI TIBALDEO, Roberto. Da libertação à prática do cuidado: a filosofia educacional de Ann Margaret Sharp. *childhood & philosophy*, v. 27, p. 1-27, 2025. Disponível em: _____. Acesso em: _____. doi: 10.12957/childphilo.2025.90050

APA: Santos, G. B. S., & Franzini Tibaldeo, R. (2025). Da libertação à prática do cuidado: a filosofia educacional de Ann Margaret Sharp. *childhood & philosophy*, 27, 1–27. 10.12957/childphilo.2025.90050

créditos

- **Reconhecimentos:** Não aplicável.
- **Financiamento:** O presente trabalho foi realizado com apoio da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) no programa PIBIC.

- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
 - **Aprovação ética:** Não aplicável.
 - **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável
 - **Contribuição dos autores:** Conceitualização; Redação, revisão e edição do texto.; Análise formal; Investigação; Metodologia; Recursos; Supervisão; Validação: SANTOS, G.; FRANZINI TIBALDEO, R.
 - **Imagem:** Não aplicável.
 - **Preprint:** Não houve publicação de *preprint*.
-

artigo submetido ao sistema de similaridade **Plagius**

submetido em: 20.02.2025

aprovado em: 17.03.2025

publicação: 26.03.2025

editor: walter omar kohan

revisores: laurance splitter; maughn gregory