

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNESP - Campus de Marília
Faculdade de Filosofia e Ciências

MARTHA LUCÍA ATEHORTÚA RENDÓN

**Filosofia para crianças: do desenvolvimento das habilidades do pensar bem à
formação de atitudes**

Marília - SP

2015

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNESP - Campus de Marília
Faculdade de Filosofia e Ciências

MARTHA LUCÍA ATEHORTÚA RENDÓN

**Filosofia para crianças: do desenvolvimento das habilidades do pensar bem à
formação de atitudes**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como pré-requisito para a obtenção de título de Doutor em Educação.
Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni

Marília - SP

2015

Atehortúa Rendón, Martha Lucía.

A864f Filosofia para crianças: do desenvolvimento das habilidades do pensar bem à formação de atitudes / Martha Lucía Atehortúa Rendón. – Marília, 2015

113 f. ; 30 cm.

Orientador: Pedro Angelo Pagni.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015.

Bibliografia: f. 106-110

1. Educação de crianças. 2. Filosofia – Estudo e ensino (Primeiro grau). 3. Pensamento. 4. Ensino fundamental. 5. mudança de atitude. I. Título.

CDD 372.8

MARTHA LUCÍA ATEHORTÚA RENDÓN

Filosofia para crianças: do desenvolvimento das habilidades do pensar bem à formação de atitudes

Marília, 12 de junho de 2015

BANCA EXAMINADORA

1º Prof. Dr. PEDRO ÂNGELO PAGNI (Orientador)

Departamento de Administração e Supervisão Escolar/ Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília e Programa de Pós-graduação em Educação/ Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília.

2º Prof. Dra. LEONI MARIA PADILHA HENNING

Departamento de Educação/ Universidade Estadual de Londrina.

3º Prof. Dr. SINÉSIO FERRAZ BUENO

Departamento de Filosofia/ Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília e Programa de Pós-graduação em Educação/ Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília.

4º Prof. Dra. PAULA RAMOS DE OLIVEIRA

Departamento de Ciências Da Educação/ Faculdade de Ciências e letras de Araraquara.

5º Prof. Dr. VANDEÍ PINTO DA SILVA

Departamento de Didática/ Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília.

MEMBROS SUPLENTE:

1º Prof. Dr. RODRIGO PELLOSO GELAMO

Departamento de Didática/ Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília e Programa de Pós-graduação em Educação/ Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília.

2º Prof. Dr. WALTER OMAR KOHAN

Departamento de Estudos da Infância/ Universidade Estadual de Rio de Janeiro.

3º Prof. Dr. DIVINO JOSÉ DA SILVA

Departamento de Educação/ Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente.

Marília, 12 de junho de 2015 .

Dedico aos meus pais, Amparo e Gabriel, por seu amor, apoio e incentivo. Por sempre estarem ao meu lado, não medindo esforços para que eu pudesse realizar minhas escolhas de vida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de prestar meus agradecimentos a todos os que estiveram envolvidos na realização deste trabalho e que permaneceram a meu lado, tanto brasileiros como minha família, amigos e colegas da Colômbia. É uma tarefa difícil, porque parece que às vezes ficam algumas pessoas no caminho, mas que, da mesma forma, foram importantes para cumprir este grande sonho.

Como pessoa católica, dou graças a Deus pela oportunidade que pôs em meu caminho e que, mesmo com dúvidas iniciais, me fortaleceu para viver plenamente esta experiência.

Em especial, gostaria de agradecer a meu orientador, Pedro Pagni, pelas orientações precisas, pela paciência acolhedora e pela atitude responsiva, para que eu pudesse tomar a consciência da importância dos conceitos necessários para o amadurecimento do trabalho.

Ao professor Walter Kohan, por compartilhar com tanta bondade seu conhecimento, pelas conversações interessantes, por me ensinar que a filosofia serve também para ampliar as possibilidades em relação ao que temos com o mundo, com os outros e conosco mesmos.

À banca examinadora, em especial a Leoni Padilha e Sinésio Ferraz, pelas contribuições no Exame de Qualificação.

Agradeço profundamente aos meus pais, Amparo e Gabriel, a meu irmão Mauricio e a minha sobrinha Sara, por sempre estarem ao meu lado, por sua companhia incansável e seu apoio incondicional.

A minha tia Rosalba, meu anjo, que está no céu e que sempre estará presente em minha vida, que foi parte fundamental deste processo. Agradeço a ela, a seu amor eterno, a sua incessante ternura e a seu amor de mãe.

A meu tio Rodrigo, por ser meu apoio na obtenção de todas minhas conquistas: seu entendimento, força e persistência para comigo são coisas que não têm preço.

A todos os membros de minha família em geral, avó, primos e tios, que, apesar da distância, sempre me deram a energia de que precisava, por meio de suas mensagens ou telefonemas.

À família Lopera García, por sua preocupação constante; a David, por seu imenso e incondicional amor, a dona Ângela, por seu amor de mãe e ternura infinita, e a Yuly, por sua alegria e afeto.

A meus colegas de Maria Cano (Colômbia), que nunca se esqueceram de mim, em especial a Zulay, Sorany, Paola, Ângela, Memo, Mónica, Gildardo, Sebastián e à reitora da instituição dona Yolanda.

A meus amigos de Coração, Sergio, Janeth, Lida, mas muito especialmente a Elizabeth Mejía, porque seus conselhos, persistência, companhia e alegria sempre foram elementos fundamentais para dar o passo seguinte.

Ao professor Fredy Fernández, por seu acompanhamento, especialmente na última etapa do doutorado: seu conhecimento filosófico e atitude bondosa possibilitaram aprofundar muitos conceitos deste trabalho.

A meus amigos colombianos e de outras nacionalidades, que, por meio das comunicações e visitas a diferentes cidades, conseguimos formar uma “família” no meio de nossas condições de estrangeiros.

Aos colegas de doutorado, Ulisses, José Roberto, Carla e Luana, pela amizade, e aos colegas do grupo de pesquisa Gepef e seu subgrupo, Larissa, Jonas, Patrick, Angélica, Cintia, pelas discussões e aprendizagens, e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, Claudio, Divino, Rodrigo, Alonso, Adrian, Sinésio, que contribuíram com seus ensinamentos, no decorrer das disciplinas oferecidas. Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação, pelas constantes informações e orientações.

A Paula Linhares Angerami, por sua amizade e carinho incondicional, assim como por sua família, especialmente a sua mãe, Iara, por sua ternura e delicadeza.

A minha amiga e irmã brasileira Simone, pelas aventuras, os sorrisos, as lágrimas compartilhadas e pela sua amizade sincera.

A todas as pessoas da pensão, por acolher esta colombiana, que inicialmente parecia uma estranha, porém, no final, conseguimos consolidar uma família; a eles, Ana Paula, Bia, Ilana, Renan, Nayara, João, Edilio, Felipe, Vanderlei, mas muito especialmente a minhas mães brasileiras, dona Maria e Suely, por seu carinho e constante companhia.

Agradeço ao CNPq, pela concessão da bolsa de doutorado.

Ao Brasil, país maravilhoso, no qual vivi grandes aventuras, conheci pessoas fantásticas, com as quais aprendi grandes lições para a vida.

O que está surgindo agora é que o pensamento está se tornando o verdadeiro fundamento do processo educacional.

(Matthew Lipman)

RESUMO

Esta tese identificou, nas propostas desenvolvidas por Matthew Lipman e Walter Kohan, referentes ao trabalho de Filosofia para ou com crianças, elementos muito interessantes para serem convertidos em um projeto educativo concreto, que se ocupam de tentar desenvolver o pensamento das crianças e jovens, no contexto das escolas de educação infantil e de ensino fundamental.

Tanto Lipman como Kohan sugerem, nesse programa, desenvolver uma educação para o pensar, uma visão muito particular da educação que envolve professores e estudantes, situando a pesquisa como meio de reflexão, o qual consegue estabelecer uma comunicação direta entre o saber e a comunidade educativa, isto é, essa proposta procura fazer do conhecimento e de transformações de ensino que se vivem, no interior da escola, um processo de investigação constante, capaz de possibilitar mudanças e atualizações permanentes.

O desenvolvimento desta tese permitiu evidenciar a importância e a necessidade de vincular aos processos educativos e, especialmente na população colombiana, espaços de formação os quais possibilitem o desenvolvimento de atitudes por meio de uma educação para o pensar. Filosofia para crianças é uma ferramenta que favorece os docentes e estudantes a pensar por si mesmos, no que concerne às experiências do diário viver, acolhendo a Filosofia como um estilo de vida, o qual sugira outras maneiras e motive a busca constante pelo saber.

Por meio deste trabalho, pretende-se oferecer aos docentes, com análises e comparações, alguns indicativos predominantes, os quais convidam a ampliar o panorama pedagógico concernente ao que pode ser uma educação para o pensar fundamentada no desenvolvimento de habilidades e, principalmente, na formação de atitudes.

Palavras-chave: Educação. Pensamento. Filosofia. Atitudes. Escola. Infância.

ABSTRACT

Using the proposals developed by Matthew Lipman and Walter Kohan with regard to the work of Philosophy for or with boys, this thesis has identified very interesting elements for a concrete educational project, which aims to develop the thinking of boys and teenagers in the context of the schools of infant childhood education and fundamental philosophical education.

Lipman as well as Kohan suggest developing an education for thinking, a very particular vision of the education that involves professors and students, situating the research as a means for reflection to establish a direct communication between knowledge and the educational community. That is to say, this proposal looks for turning knowledge and the educational transformations within schools into a process of constant research enabling changes and permanent updates.

The development of this thesis permitted to evince the importance and the need to link educational environments, which make possible the development of attitudes by means of one education for thinking, to the educational processes especially in the Colombian population. Philosophy for boys children is a tool that favors teachers and students to think on their own taking into account their daily life experiences and embracing the Philosophy as a lifestyle that teaches other ways and motivates the constant search for knowledge.

By means of this work, we intend to offer teachers, through analysis and comparisons, some predominant signs that encourage expanding the pedagogical panorama concerning an education for thinking based on both the development of skills and shaping attitudes.

Keywords Education, thought, philosophy, attitudes, school, infancy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DeSeCo	Projeto de Definição e Seleção de competências
ICFES	Instituto Colombiano para a Avaliação da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos
PEI	Projetos Educativos Institucionais

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA COLÔMBIA.....	234
1.1 Documentos oficiais.....	230
1.2 Educação por competências	263
1.3 As competências no contexto social e laboral.	17
1.4 A Educação Infantil no contexto colombiano.	373
1.5 Os professores de Filosofia nas escolas da Colômbia.	396
1.6 A experiência da Filosofia para crianças na Colômbia.	29
CAPÍTULO II - FILOSOFIA PARA OU COM CRIANÇAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A TEORIA ELABORADA POR MATTHEW LIPMAN E WALTER KOHAN.....	484
2.1 Filosofia para Crianças segundo Matthew Lipman.....	484
2.1.1 Objetivos da Filosofia para crianças	37
2.1.2 As comunidades de investigação	38
2.1.3 As novelas filosóficas	42
2.1.4 Importância do professor no programa.....	41
2.1.5 Influência de Dewey no programa de Lipman	42
2.2. Filosofia com crianças desde Walter Kohan.	605
1. Atividade prévia ao trabalho textual.....	47
2. Apresentação (leitura) de um texto.	49
3. Problematização do texto.....	49
4. Discussão filosófica	661
5. Atividade posterior à discussão	672
2.3 Semelhanças e diferenças das propostas.....	694

2. 4 Importância da Filosofia na escola	782
CAPÍTULO III - FORMAÇÃO DE ATITUDES FILOSÓFICAS NA ESCOLA.....	67
3.1 Atitudes comportamentais valorativas	67
3.2 Formação ética e moral	69
3.3 Condutas e comportamentos	70
3.4 Atitudes filosóficas	71
3.5 Relevâncias da formação de atitudes no contexto escolar	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	960
REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

Analisar o desenvolvimento do pensar, nos processos de educação das escolas e, especialmente, da educação infantil, tem sido uma de minhas maiores motivações e interesses, desde que comecei minha formação acadêmica. A ressignificação da formação de professores para a primeira infância, na Licenciatura de Educação Pré-Escolar da Universidade de San Buenaventura, foi a pesquisa que desenvolvi no Mestrado, com o objetivo de evidenciar a pertinência do programa da licenciatura para o pré-escolar, no que se refere aos programas estabelecidos para a educação infantil, de sorte a poder enfrentar as mudanças políticas e sociais que atravessava a cidade de Medellín, na Colômbia.

Na ocasião, era coordenadora pedagógica de um projeto educativo que tinha por objetivo fundamental a oferta de uma educação de qualidade à primeira infância, nas zonas mais carentes da referida cidade. Em decorrência dessa pesquisa, surgiram muitas questões quanto ao tipo de educação propiciada às crianças pelos profissionais que saíam das Faculdades de Educação, as quais se encarregavam de difundir os processos de aprendizagem, em geral, prescritos nas políticas públicas governamentais, em tese, para melhorar a qualidade de vida das pessoas que vivem nas periferias da cidade. No entanto, uma série de situações analisadas colocaram em dúvida a eficácia e, principalmente, a validade desses processos e, conseqüentemente, a política educacional colombiana ofertada às presentes gerações de crianças.

Durante o Mestrado, o trabalho com os grupos focais, constituídos por alunas da Faculdade de Educação, permitiu visualizar mais de perto essas inquietudes, baseadas em suas experiências, práticas e projeções, as quais expressam limitações por parte da universidade quanto ao campo de ação de suas práticas pedagógicas, realizadas, em geral, no interior da cidade, sem abranger o meio rural. Elas evidenciavam também os limites de seu trabalho com crianças menores de 3 ou 4 anos, isto é, do primeiro período do nascimento até os 3 anos, conhecido como o período sensório-motor, e a intervenção que deveriam fazer junto às suas famílias. Em geral, diziam que tais limites

se deviam aos poucos trabalhos de pesquisa que desenvolviam, pois essa preocupação não era privilegiada em suas graduações, além da pouca atenção dada a essa faixa etária, em disciplinas responsáveis por trabalhar os processos de aprendizagem.

Essas e outras limitações circunscritas pela dissertação fizeram-me aprofundar tais questionamentos em relação ao trabalho pedagógico realizado com as crianças nas escolas de Medellín e, sobretudo, duvidar do compromisso efetivamente assumido pela atual política educacional colombiana, justamente porque tal política procurou abranger essa faixa etária, para tornar acessível às comunidades mais carentes e ao meio rural os processos de educação ou, mesmo, a fim de que os cursos superiores de formação do professorado preparassem os profissionais para trabalhar com esse público. Seguramente, diagnosticou-se a urgência em contar com programas de educação superior apropriados e contextualizados, os quais possibilitassem uma participação mais ativa e oportuna dos professores nesse meio. Contudo, o que se fez importante, motivada pelas minhas experiências anteriores, foi o trabalho em uma escola pública, chamada “María de los Ángeles Cano Márquez”, que atendia a uma população vulnerável e enfrentava diversos problemas sociais. Essa escola, localizada no bairro Granizal – leste da Cidade, na comuna um, das dezesseis que fazem parte de Medellín, ocupava uma zona de alto risco, numa parte alta em que os deslizamentos são constantes e a população lá permanece, por falta de alternativa viável para moradia.

Aproveitando para situar o leitor, posso asseverar que Medellín é uma cidade de contrastes, que pouco a pouco conseguiu transformar-se, ao longo da história, devido aos múltiplos fatos que a golpearam nos níveis político, educativo e cultural. Não à toa, essa cidade tem sido considerada como uma das mais violentas do país, tal como demonstram as notícias em circulação na imprensa e os relatórios internacionais. Hoje em dia, em contrapartida, há uma tendência em reconhecê-la como uma das cidades mais inovadoras do mundo, ao assumir outros posicionamentos diante do terror, da morte ou do narcotráfico. Em março de 2013, o diário *Wall Street Journal* e o *Citi Group* reconheceram Medellín como a cidade ganhadora do concurso *City of The Year*, superando centros como Tel Aviv ou Nova York. Esse galardão foi outorgado à cidade

graças a sua política de meio ambiente, aos seus museus, às suas bibliotecas, aos seus centros culturais, à construção de escolas de qualidade e ao seu moderno sistema de transporte. Os seus habitantes, dessa forma, vêm tentando superar um passado atroz, ao procurar novas oportunidades que favoreçam a renovação do presente.

Tendo em conta as mudanças da cidade e a necessidade da comunidade de Granizal, por ter realmente algo que fosse seu, como pode ser a aprendizagem, comecei meus estudos de Doutorado esperando elaborar uma contribuição relevante a essa população, marginalizada pela sociedade e pelos seus sistemas de controle, depois de ter enfrentado uma difícil situação de violência. Quando iniciei o trabalho nessa instituição, percebi a importância que os resultados da pesquisa poderiam trazer à educação para as crianças da primeira infância, pensando em propor uma nova dinâmica para as salas de aula e modificar a rotina que se dá na escola. Mas também percebia que o que buscava não tinha a ver só com uma situação prática ou a criação de uma metodologia de ensino, porém, ao contrário, tratava-se de fazer dos encontros acadêmicos um espaço oportuno para ultrapassar os programas educativos institucionais e proporcionar às crianças uma educação baseada na oportunidade do questionamento constante, na possibilidade de procurar outras alternativas, de ter dúvidas, de pensar por si mesmas. Afinal, essa forma de educação que começaria com as crianças poderia constituir, num futuro próximo, mais do que pessoas capazes de ocupar um lugar no mercado, cidadãos decididos a participar autonomamente das definições do destino dessa cidade, sobretudo quanto às políticas públicas que poderiam, mais do que modernizá-la, também atender às demandas da população mais carente.

De fato, a educação foi um aspecto de destaque nas mudanças ocorridas nessa cidade. Os seus últimos governantes preocuparam-se em disponibilizar novas e melhores opções para os cidadãos de Medellín, propondo políticas públicas destinadas ao atendimento das crianças, dos jovens, dos idosos, oferecendo oportunidades aos diferentes tipos de família. No plano da política educativa, a criação de novos projetos pedagógicos em escolas e colégios de qualidade, comprometidos com o desenvolvimento da nação, constitui eixos que esperam propiciar os elementos

necessários para eliminar as barreiras, que anteriormente impediam as crianças e suas famílias de terem acesso ao sistema educativo.

Numa cidade como Medellín, que tem obrigado seus habitantes a viverem constantemente entre muitos altos e baixos, no que tange à esfera política, econômica ou social, é importante se seguir lutando pelo conceito de uma cidade humana, bela, vivível. Contudo, essa visão, um tanto utópica, tem permitido gerar efeitos e produzir novos processos de transformação na cidade, especificamente no campo educativo, especialmente na medida em que se procura modificar as propostas vigentes, pretendendo contribuir, favoravelmente, aos processos de formação das crianças e jovens das comunas, vítimas diretas dos conflitos mais amplos e do recrudescimento das políticas públicas de Estado contra as milícias e o narcotráfico.

Diante de tais circunstâncias, sabemos que não é um trabalho fácil desenvolver o pensamento reflexivo por meio das mais diversas ações educativas, particularmente aquelas que se levam a cabo em instituições como as escolas. Trabalhar, por conseguinte, por uma educação para o desenvolvimento do pensamento requer bem mais que estratégias ou tarefas cognitivas fundadas na repetição de conceitos, noções ou dados.

Atualmente, existem muitas teorias referentes ao tema do desenvolvimento do pensamento. L. S. Vigotsky¹, A. N. Leontiev², N. F. Talizina³, J. Piaget⁴, J. Bruner⁵, D. Ausubel⁶, H. Gardner⁷, S. L. Rubinstein⁸, entre outros relevantes pesquisadores, têm apresentado numerosas contribuições científicas, ao estudar sobre essa questão. Entretanto, a ideia fundamental desta pesquisa não é encontrar uma receita ou uma resposta rápida para esse assunto; é achar uma possibilidade para trabalhar na escola

¹ VIGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Pueblo y Educación, 1982.

² LEONTIEV, A.N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. 1. ed. México: Cartago, 1984.

³ TALÍZINA, N. F. *Procedimientos iniciales del pensamiento lógico*. Las Villas, 1987. [Conferencia impartida en la Universidad Central de Las Villas].

⁴ PIAGET, P. *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Madrid: Paidós, Madrid, 1965.

⁵ BRUNER, J. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988.

⁶ AUSUBEL, D. *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1980.

⁷ GARDNER, H. *La mente no escolarizada*. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Traducción de Ferran Meler-Ortiz. Barcelona, España: Paidós, 1993.

⁸ RUBINSTEIN, S.L. *El proceso del pensamiento*. La Habana: Editorial Universitaria, 1996.

por uma educação que forme o pensamento, que permita realizar ações críticas racionais frente às situações cotidianas, que tente aumentar as capacidades de raciocínio diante das escolhas e da resolução de problemas.

Diferentes tipos de literatura poderiam orientar essa preocupação de minha tese de Doutorado, mas, particularmente, identifiquei-me mais com as propostas desenvolvidas por Matthew Lipman⁹ e Walter Kohan¹⁰, referentes ao trabalho de Filosofia para ou com crianças, que se ocupam de tentar desenvolver o pensamento das crianças e jovens no contexto das escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Como vi nessas propostas elementos muito interessantes para serem convertidos em um projeto educativo concreto, elegi-os como referenciais para a pesquisa de doutoramento. Pensando detalhadamente sobre o assunto que me envolve, então, procuro refletir aqui sobre o seguinte questionamento: em que medida trabalhar Filosofia para ou com crianças contribui no desenvolvimento do pensamento com relação à formação de atitudes na educação infantil?

Em alguns contextos educativos, especificamente na Colômbia, o tema da Filosofia para crianças converteu-se em um elemento inovador, o qual tem incrementado, por assim dizer, a matrícula dos alunos nas escolas ou dos colégios, de maneira análoga ao que ocorreu há algum tempo com a informática ou a aprendizagem de algum idioma. Dessa maneira, um interesse verdadeiro e inesperado por atividades como essa tem auxiliado as novas gerações a se comprometer com o desenvolvimento do pensamento nas crianças. Nesse sentido, tem grande influência a motivação e o compromisso dos professores, que podem promover encontros reflexivos com seus alunos, por meio de suas propostas educativas, abrangendo a intenção de proporcionar a eles conhecimentos sobre um saber específico e, particularmente, oferecendo-lhes a possibilidade de refletir sobre os acontecimentos de suas vidas, sobre suas escolhas ou

⁹ Matthew Lipman (24 de agosto de 1922 - 26 de dezembro de 2010). Filósofo, educador e pesquisador sobre a pedagogia dos Estados Unidos. Iniciador e líder no desenvolvimento do programa de Filosofia para crianças.

¹⁰ Walter Omar Kohan. Nasceu o 25 de novembro de 1961, em Buenos Aires, Argentina. Concluiu o Doutorado em Filosofia na Universidad Iberoamericana, em 1996, e, entre 2005 e 2007, realizou Pós-Doutorado na Universidade de Paris VIII. Atualmente, é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Prociência (UERJ/FAPERJ).

sobre as consequências que podem ocasionar seus atos. Foi esse interesse a propósito da reflexividade ética dos alunos da educação infantil, assim concebido, que nos mobilizou a conhecer e a discutir o eventual papel da Filosofia para ou com crianças, nesta pesquisa.

Esta tese surgiu da reflexão de um exercício prático pedagógico baseado, inicialmente, nas concepções educativas relativas à infância, no contexto educativo colombiano, especificamente na cidade de Medellín. Num primeiro momento, recorri à revisão de documentos oficiais que sustentam esta proposta e da qual se pretendem obter contribuições renovadoras, no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento nas crianças com relação à tomada de decisões, à necessidade de fazer escolhas que as levem a pensar e a viver bem. Considero que a educação infantil é primordial para o ser humano, por se estabelecerem nela as bases individuais, emocionais, sociais, cognoscitivas e demais aspectos associados ao desenvolvimento integral de todo indivíduo. Por essa razão, essa etapa da vida não é comparável a nenhuma outra e requer especial atenção e acompanhamento.

Além disso, de forma objetiva, propusemo-nos analisar as metodologias apropriadas para incorporar elementos representativos referentes ao trabalho com Filosofia para crianças, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes dos alunos da educação infantil; desse modo, a partir da literatura, desejamos comparar como essa temática vem sendo concebida no trabalho escolar colombiano e brasileiro.

A revisão de literatura realizada para este trabalho permitiu visualizar diversos autores e pesquisadores que utilizam a obra de Matthew Lipman, para continuar encontrando o sentido filosófico das práticas educativas. Livros, teses e artigos de revistas têm evidenciado o notável interesse dos estudantes, pesquisadores e docentes, especialmente brasileiros, por implementar um programa de Filosofia para crianças, nas escolas. Por meio dessa busca preliminar, percebeu-se que, na Colômbia, a temática é um pouco mais difusa do que no Brasil, pois o balanço bibliográfico efetuado através de *sítes* e de revistas não indicou uma linha tão marcada quanto à formulação, estudo ou estabelecimento de propostas educativas ligadas com a Filosofia para crianças, tampouco a sua variação enquanto o filosofar com as crianças.

Em decorrência dessa constatação inicial, na sequência, procurei alguns elementos fundamentais dessas propostas de educação para o pensar, enfocando a importância de trabalhar Filosofia para ou com crianças, na escola, de sorte a ensejar a iniciação da investigação filosófica em relação a sua formação humana e intelectual, facilitando a aproximação ou possibilidade que as crianças têm de dirigir seu pensamento, ao pensar melhor o que as rodeia.

Na pesquisa que resultou nesta tese, utilizei uma metodologia hermenêutica, realizando a interpretação e reflexão dos dados bibliográficos e das experiências vividas nas instituições e em alguns encontros de Filosofia para crianças. No momento de fazer a leitura dos textos e de aprofundar a temática central, foram desenvolvidos os dados e conceitos, procurando-se apresentar uma interpretação capaz de levar ao contexto a compreensão de significados correspondentes ao programa de Filosofia para crianças, quanto à importância de propor uma educação para o pensar, na escola atual.

Nesse sentido, entendemos a hermenêutica como a arte da interpretação dos textos. Hans-Georg Gadamer formulou a teoria hermenêutica e descreve esse conceito como a teoria da verdade, que se constitui no procedimento que favorece a expressão da universalização da capacidade interpretativa. Trata-se igualmente de uma procura de estabelecer um processo de interpretação referente ao sentido, o qual que se lhe possa dar a qualquer fenômeno, o que, por sua vez, concretiza o entendimento do mesmo. Afinal, salienta Schmidt: “O objetivo da hermenêutica é compreender a verdade que o texto contém. A tarefa da hermenêutica é integrar essa verdade em nossa vida. A compreensão significa chegar a um acordo em relação a algum assunto” (2013, p.142).

O problema central desta investigação parte de uma questão surgida de uma prática educativa real, pretendendo-se, por intermédio dele, fazer reflexões teóricas que permitam realizar exercícios interpretativos a partir dos programas de Filosofia para ou com crianças propostos por Mathew Lipman e Walter Kohan. Pensando nisso, recorre-se à hermenêutica como um método qualitativo que permite interpretar ou compreender os diversos comportamentos do ser humano, onde a escola se apresenta como um espaço excepcional para implementar ações comunicativas e interpretativas que

aperfeiçoam a linguagem e facilitam o aproveitamento dos recursos e os diversos níveis de experiências que ali têm lugar. Mais do que uma simples apropriação, o método hermenêutico possibilita a interpelação das propostas dos autores estudados que, neste caso, consiste em perguntar se o programa de Filosofia para crianças de um ou a proposta de Filosofia com crianças de outro ocupam, além do desenvolvimento da habilidade do pensar (bem), da formação de atitudes nos alunos. Seguramente essa não era uma preocupação original dos autores estudados, mas se fez uma questão para eles a partir do problema que emergiu de minha atuação como professora de educação infantil, num contexto bastante específico, como o descrevi anteriormente.

Quando recorremos ao método hermenêutico, a fim de analisar as propostas de educação para o pensar, nesse contexto, esperamos problematizar alguns fundamentos da política educacional colombiana, os quais restringem a preocupação com os aspectos do aprendizado na educação infantil às teorias das competências e que se ocupa somente com o desenvolvimento de capacidades e o treinamento de habilidades nos alunos desse nível de escolarização. Interessa-nos interrogar em que medida, para além desses processos de capacitação e de habilitação e, conseqüentemente, de moralização esperados, essas propostas de educação para o pensar propiciariam também a formação de atitudes. Particularmente, discutiremos também quais dessas propostas se ocupam efetivamente dessa formação de atitudes, nos alunos da educação infantil, facultando a eles uma formação cidadã concernente aos desafios lançados às novas gerações que vivem na Colômbia e, em especial, na cidade de Medellín.

O percurso do nosso trabalho será o seguinte: no primeiro capítulo, abordaremos o tema da educação filosófica, no contexto colombiano, ilustrando algumas das situações que acontecem dentro das escolas e a confrontação com os documentos oficiais os quais governam esse sistema educativo. No segundo capítulo, trataremos do tema de Filosofia para ou com crianças, desde as teorias de Matthew Lipman e Walter Kohan, analisando em que medida esses autores convergem ou guardam diferenças, com suas propostas filosóficas. Nosso objetivo será assinalar os elementos mais relevantes desses programas, para difundir uma educação para o pensar na infância.

Finalmente, no terceiro capítulo, focaremos no tema da formação de atitudes filosóficas na escola, fazendo uma reflexão a respeito da postura que cada ser humano assume diante dos diversos acontecimentos, considerando-os como atos de aprendizagem ou busca constante, tomando uma postura crítica e reflexiva, favorecendo um diálogo de respeito e tolerância com os demais, considerando seus argumentos, criando novos saberes e pensando por si mesmo.

CAPÍTULO I - FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA COLÔMBIA

1.1 Documentos oficiais

A Lei Geral de Educação da Colômbia considera a Filosofia como uma área fundamental e obrigatória para o ensino médio nas escolas e colégios¹¹. Os estabelecimentos educativos na Colômbia se classificam em escolas públicas e colégios privados e incluem os níveis de ensino explicitados na sequência.

A educação pré-escolar principia aos cinco anos, posteriormente passa ao processo da educação primária, começando aos seis anos de idade no grau primeiro e terminando no grau quinto, aos onze anos. Depois, dá-se passo à educação secundária, iniciando-se aos onze anos no sexto grau e finalizando aos quinze anos, no nono grau. Por último, nas escolas e colégios, passa-se à educação média, dos quinze anos, no décimo grau, aos dezessete anos, em undécimo grau. Após os dezoito anos, os jovens iniciam o processo de educação superior nas universidades ou Instituições Técnicas Profissionais.

Pretende-se que, com essa disciplina, os estudantes enfrentem muitos dos questionamentos dos quais o homem se tem estado indagando desde sempre e que assumam uma atitude reflexiva frente aos diversos problemas de cultura, conhecimento ou pensamento.

Considerando esse regulamento colombiano, encontramos que não se faz referência ou recomendação de uma metodologia específica para trabalhar Filosofia nas salas de aula. Nesse caso, são os docentes que, na elaboração de seus planos, decidem quais são as formas ou os métodos indicados para desenvolver as temáticas propostas. Tradicionalmente, essa área tem sido trabalhada nas instituições nos últimos graus da secundária (10° e 11°), por meio de conversações ou exposições orais dos professores, os quais se encarregam de fornecer os dados necessários sobre as personagens, as épocas ou os acontecimentos sugeridos no plano de área.

¹¹ Disponível em: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292> Acesso em: 09 set. 2011.

En el caso de Colombia, tanto en la Ley General de Educación 115 de 1994, como en la resolución 2343 de 1996, no existe una propuesta metodológica para la asignatura de Filosofía, ya que la misma concepción de autonomía de los procesos curriculares, citada anteriormente, deja abierta la posibilidad de que sean las mismas instituciones educativas las que determinen, de acuerdo con sus proyectos educativos, las pautas a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (OEI, 1998, p.189).

Desde o marco legal em nível normativo e curricular, existe uma intenção delimitada que sustenta os planos de área; o decreto 1860, de 1994, em seu artigo 14,¹² expressa o conteúdo do projeto educativo institucional e visa a atingir os fins da educação definidos pela lei, considerando os aspectos sociais, econômicos e culturais do meio. As instituições educativas colombianas, através dos *Projetos Educativos Institucionais* (PEI), elaboram internamente seus planos ou projetos de trabalho pedagógico institucional, os quais se direcionam de acordo com a sua identidade institucional (Missão, Visão), constituindo os fundamentos curriculares a trabalhar em dito contexto.

La autonomía que poseen las instituciones educativas para construir su currículo, y por tanto sus planes y programas de estudios específicos, es entendida como la facultad para tomar decisiones, sólo posible y efectiva mediante el desarrollo de la capacidad para orientar procesos, para atender sus propias necesidades, para participar, comprometerse y concertar, para asumir desafíos, manejar tensiones y proponer metas y para realizar evaluaciones permanentes, con el objetivo de que el currículo propuesto y efectivo sea pertinente y los aprendizajes alcanzados sean significativos. (OEI, 1998, p. 185).

No ano de 1991, com a definição da constituição política, o Estado colombiano assumiu seu compromisso de desenvolver, nas escolas e colégios, práticas democráticas nos processos de aprendizagem orientados a uma formação de respeito, paz e democracia. Com essa intenção explícita, surgem as competências cidadãs, as quais, a partir de conhecimentos e habilidades, permitiriam formar nos estudantes uma sã convivência com eles mesmos e com seu contexto imediato. O fomento dessas competências procurou viabilizar processos de aprendizagem focados na formação de

¹² Disponível em: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf Acesso em: 10 jan. 2012.

peças críticas e reflexivas, as quais, em suas ações, assumissem as apropriadas responsabilidades e o sério reconhecimento de seus valores e capacidades.

A diretriz do roteiro número 14 do Ministério de Educação Nacional da Colômbia¹³ é um documento-guia que propõe algumas orientações gerais para o desenvolvimento da Filosofia, na educação média. Esse texto divide-se em três capítulos; no primeiro, sugere a importância da formação filosófica para o desenvolvimento de competências e o propõe como uma preocupação central da Filosofia e da Pedagogia; no segundo, aborda o tema das perguntas centrais da tradição filosófica em relação ao conhecimento humano, a estética e a ética, enquanto, no terceiro e último capítulo, alude à proposta curricular, didática e à implementação da área para o ensino e a aprendizagem da Filosofia, nas escolas.

Esse documento tem servido como ponto de referência nas instituições para pensar, criar ou realizar os planos de área requeridos pelo currículo, e fundamenta os parâmetros curriculares nacionais, conteúdos e competências necessários para o desenvolvimento dessa disciplina. A importância desse documento baseia-se em que segue sendo uma ferramenta fundamental para o trabalho de qualquer disciplina, nas escolas; no momento em que se elaboram os planos de área, deve existir clareza quanto ao tempo e duração da cada uma das temáticas, indicando visivelmente qual é a forma de avaliação e os sucessos que os estudantes atingirão, ao finalizar o projeto.

De acuerdo a lo dispuesto en el artículo 77 de la Ley General de Educación 115 de 1994, las instituciones educativas son autónomas en la elaboración de su currículo y por los mismo, en la estructuración de los programas de estudio de cada una de las asignaturas obligatorias y fundamentales que componen la educación media, siempre y cuando se mantengan en el contexto de los lineamientos generales de los procesos curriculares y de los indicadores de logros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. (OEI 1998, p.187).

Na revisão bibliográfica desta pesquisa, além dos marcos oficiais da educação, também foram encontradas 27 revistas da *Sociedade Colombiana de Filosofía*, estando cada uma detalhada nos anexos deste trabalho. Dessas revistas, somente quatro apresentam resultados de estudos relativos ao trabalho de Filosofia para crianças,

¹³ Guia 14 orientaciones generales para el desarrollo de la Filosofía en la educación media. Ministerio de Educación Nacional. Primera edición. Bogotá, Colombia, 2010. Disponível em: www.mineducacion.gov.co. Acesso em: 11 out. 2011.

sendo que um desses textos é de Walter Kohan. Possivelmente, nem todas as instituições ou bibliotecas analisadas congregaram pesquisadores que investigam esse assunto na Colômbia ou veiculam seus escritos em meios eletrônicos.

Essa revisão permitiu evidenciar a ausência de pesquisas sobre o pensar reflexivo na escola e especialmente no contexto colombiano, que a educação infantil e os níveis de primária e secundária se regulam pela teoria das competências, a qual se debate com base nas observações de acadêmicos e profissionais da educação referentes à sua fundamentação, passando pelas metodologias e as aprendizagens básicas, os quais analisam, valorizam ou questionam os procedimentos ou as intencionalidades da educação colombiana em relação à formação dos estudantes e à sua posterior vinculação com o mundo do trabalho.

No que respeita ao tema de Filosofia para crianças, ainda na Colômbia, continua sendo um assunto de pouca exploração, envolvendo a pessoas que têm estudado a teoria e decidem fazer algumas tentativas nas instituições onde trabalham ou têm contatos os quais lhes facultam realizar provas ou estudos. Tudo isso demonstra a importância de desenvolver nas escolas currículos que valorizem o pensamento reflexivo, procurando a possibilidade de acolher desde os primeiros anos da escolaridade. O programa de Filosofia para crianças e seu enfoque crítico-reflexivo pode ser essa oportunidade de propor um currículo com uma ênfase no desenvolvimento integral dos estudantes, formando cidadãos que levem em conta as ideias dos outros, que argumentem propostas, sustentem decisões, que tenham uma visão cooperativa na solução de problemas e uma interação social baseada no respeito, na cooperação e no raciocínio.

1.2 Educação por competências

O trabalho por competências, na Colômbia, foi um tema considerado relevante em diferentes campos. Do ponto de vista da pedagogia, especificamente, realizaram-se diversos tipos de reflexões, com o propósito de melhorar a qualidade da educação,

tendo em vista os aspectos políticos e filosóficos como questões fundamentais na organização dos currículos.

Nos anos 1990, o conceito de competência foi assumido completamente pela educação colombiana. No governo do então presidente Cesar Gaviria (1990-1994), decide-se sugerir a avaliação na educação como parte de um plano de abertura educativa. Tal decisão teve uma repercussão na Lei Geral de Educação de 1994, onde se estabeleceram políticas que favoreceram a implementação da formação em competências no território nacional. Assim, em 1996, a Resolução 2343 decreta a avaliação das competências através de progressos. Finalmente, em 1998, produz-se uma renovação curricular definitiva, a qual sugere o desenho e a aplicação de diversas provas capazes de avaliar o desenvolvimento de competências nos diferentes graus que fazem parte da educação básica primária e secundária.

Esses fatos legislativos viabilizam uma série de ações múltiplas na Educação. O capítulo 7 do *Plano Decenal de Educação*¹⁴, em seu parágrafo sobre os “Fins e qualidade da educação no século XXI (globalização e autonomia)”, expressa:

Los PEI deberán desarrollar todo tipo de competencias en escenarios interculturales, que nos lleven a humanizar al hombre y a la educación en medio de y a través de la tecnología, las TIC (Tecnología de Información y comunicación) y la sociedad globalizante, y que fomente el arraigo e identidad cultural como nación, como latinoamericanos y como ciudadanos del mundo. (COLOMBIA, 2006, p.54).

Por sua vez, o Instituto Colombiano para a Avaliação da Educação (ICFES)¹⁵ por meio de seus pesquisadores, considera o conceito de competência como “[...] saber fazer num contexto particular” e, em sua página de *internet*, o enuncia da seguinte maneira:

¹⁴ O Plano Decenal de Educação é o conjunto de propostas, ações e metas que expressam a vontade educativa do país, a enfrentar nos seguintes 10 anos. Seu objetivo primordial é que se converta num pacto social pelo direito à educação que, com o concurso da institucionalidade e da cidadania em geral, possa identificar e tomar as decisões pertinentes para avançar nas transformações de que a educação precisa. Disponível em: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-propertyvalue-43510.html>. Acesso em: 12 maio 2012.

¹⁵ ICFES - Instituto Colombiano para a Avaliação da Educação – é uma empresa estatal de caráter social do setor de Educação Nacional, entidade pública descentralizada da ordem nacional, de natureza especial, com autonomia administrativa e patrimônio próprio, vinculada ao Ministério de Educação Nacional.

Capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente). Las competencias se construyen, se desarrollan y evolucionan permanentemente. (ICFES, 2013, p.1).¹⁶

O professor e pesquisador colombiano Sergio Tobón¹⁷ concebe as competências como processos complexos de desempenho com idoneidade, num determinado contexto com responsabilidade. Essa definição é ampliada, em seu texto *Formação baseada em competências*, da seguinte maneira:

A formação em competências constitui uma proposta que parte da aprendizagem significativo e se orienta à formação humana integral como condição essencial de todo projeto pedagógico; integra a teoria com a prática nas diversas atividades; promove a continuidade entre todos os níveis educativos e entre estes e os processos laborais e de convivência; fomenta a construção da aprendizagem autônomo; orienta a formação e o aprofundamento do projeto ético de vida; busca o desenvolvimento do espírito empreendedor como base do crescimento pessoal e do desenvolvimento socioeconômico; e fundamenta a organização curricular com base em projetos e problemas, transcendendo desta maneira o currículo baseado em assinaturas compartimentadas. (TOBÓN, 2005, p. 16).

Diante dos resultados dessa revisão da literatura, pode-se afirmar que o trabalho por competências supõe quatro componentes fundamentais, os quais vitalizam e dão sentido aos processos de aprendizagem: as aptidões intelectuais, as habilidades procedimentais, os conteúdos e as atitudes. Esses componentes atuam entre si, almejando uma formação instituída no ser, no pensar, no fazer e no saber, correspondendo à intencionalidade de atingir aprendizagens significativas por meio de experiências e conhecimentos.

O termo *competência*, na educação colombiana, tem sido apropriado para incrementar a qualidade educativa e, dessa maneira, fortalecer os processos sociais do país. Os professores das escolas e colégios projetam o trabalho por competência como o desenvolvimento de diversas habilidades, as quais conduzem à construção de

¹⁶ Disponível em: <http://www.icfes.gov.com>. Acesso em: 25 mar. 2012.

¹⁷ Dr. Sergio Tobón Tobón – Diretor científico de CIFE (Centro de Investigación em Formação e Avaliação), que realiza projetos de melhoramento da qualidade da educação superior em diversos países da América Latina, com base no modelo de competências. Doutor (Ph.D.) da Universidade Complutense de Madrid, em Modelos Educativos e Políticas Culturais na Sociedade do Conhecimento. Sua tese de doutorado foi intitulada: “Estratégias para melhorar a qualidade da educação em Colômbia desde o enfoque das competências”. Pós-doutorado em competências docentes, na Espanha.

conhecimentos em múltiplas áreas do saber, de sorte a obter uma aprendizagem significativa nos estudantes. É um trabalho que tem permitido modificar as práticas pedagógicas existentes nas salas de aula, implementando atividades ou propostas mais animadas ou participativas para desenvolver com as crianças e jovens.

No contexto internacional, muitos países fazem parte da *Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos* (OCDE),¹⁸ entre os quais se encontram os que conformam a União Europeia e que se interessaram por incluir e reformular suas propostas pedagógicas em torno do tema das competências. Esses países consideraram necessário ampliar o horizonte de competências de que as crianças e jovens precisam para enfrentar os desafios vigentes no mundo de hoje. O *Projeto de Definição e Seleção de competências* (DeSeCo)¹⁹ da OCDE, formulado pelas instituições e profissionais de múltiplas áreas, tem identificado diferentes tipos de competências para aplicar nos contextos escolares. Enfatiza Diaz (2011):

A su vez, el consorcio Programme of International Student Assessment (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se ha orientado en sus últimos informes a incorporar el término competencias en vez del que originalmente había utilizado en los reportes iniciales, en particular los del año 2001, donde su referencia era aprendizaje de habilidades y destrezas para la vida. En particular, a partir de 2007, utiliza la denominación de adquisición de competencias. Así se está incorporando esta noción para la educación en el mundo global. (DIAZ, 2011, p. 5).

A proposta do trabalho na esfera das competências vem indicando a participação de diversos contextos, como o educativo e o laboral, os quais têm manifestado a intenção de fundir seus interesses para desenvolver uma proposta pedagógica que projete elementos significativos e importantes na interação com a sociedade ao longo da vida e, principalmente, com o mercado de trabalho. Às escolas e às universidades

¹⁸ “La OCDE fue fundada en 1961, es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) agrupa a 34 países miembros (Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia, Suiza, Turquía) y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Países en proceso de adhesión a la Organización: Rusia, Colombia y Letonia. En 2015 comenzarán las conversaciones de adhesión de Costa Rica y Lituania. Colaboración con países clave: Brasil, China, India, Indonesia, Sudáfrica”. Disponível em: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>. Acesso em: 15 ago. 2012.

¹⁹ Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) da OCDE.

desses países colocou-se a tarefa de revisar e analisar a criação de novas reformas educativas que permitiriam acolher essa forma de trabalho, cumprindo com a missão de adaptar o enfoque de competências em suas propostas pedagógicas e, dessa maneira, contribuir com as inovações educativas que atualmente o meio exigiria.

Considero que uma das finalidades da educação é a de gerar um bem comum para a sociedade, de sorte a preparar as crianças e jovens, como pessoas ativas, para que sejam capazes de participar e propiciar novas criações em seu meio. É assim que a educação, em sua função social, deve garantir aos alunos os elementos necessários para fazer deles melhores cidadãos, favorecendo o exercício de seus deveres e direitos. Os processos de educação têm possibilitado o acesso dos estudantes ao mundo econômico e ao trabalho, mas a ideia fundamental é que esses processos de aprendizagem lhes ajude a solucionar problemas, encontrar novas respostas, tomar decisões apropriadas que tentem romper com os dilemas da sociedade atual, como a corrupção, a injustiça, a ignorância, entre outros, procurando formas diferentes de atuar que beneficiem uma comunidade em geral.

1.3 As competências no contexto social e laboral

A sociedade atual tem transformado o conhecimento num elemento-base para o desenvolvimento social e econômico. Atualmente, os estudantes que saem das escolas e passam à universidade ou centros de capacitação tecnológicos, ao finalizar seu processo de formação, são os encarregados de socializar seus conhecimentos, mas, ademais, são chamados também a contribuir na qualidade de vida e no crescimento econômico da sociedade, enfrentando o mercado de trabalho que cada vez exige mais ou melhores níveis de competitividade.

Indudablemente como lo plantean los modelos económicos de última generación, la educación y el conocimiento son factores importantes de la productividad y la competitividad de un país. La educación debe estar planteada en términos de calidad o si no corremos el elevado riesgo de quedar marginados a perpetuidad de los mercados internacionales. (OLIVARES, 2009, p. 112).

É inevitável refletir a respeito do trabalho por competências e da forma como se dedicou especial interesse para sua implementação, nas mais diversas nações, sociedades e escolas. Todavia, esse enfoque não deve ser a única via ou a opção simplificada para conseguir aprendizagens significativas; a meu ver, concebê-la como única alternativa parece ser um dos problemas de sua adoção em um país como a Colômbia, porque entendo que há outras formas ou alternativas para gerar novos espaços de aprendizagem e de reflexão, os quais impliquem o ser humano e o façam transcender para além de suas limitações atuais. Se se têm em conta os múltiplos conceitos ou definições que surgem em torno dessa temática das competências, veremos o ambiente cambiante e confuso instaurado em torno delas. Tudo isso permite criar novos espaços reflexivos, onde se visiona ou se possibilite aceder a outras formas de aprendizagem. A esse respeito, Diaz (2006) afirma:

Entre sus principales aportaciones se encuentra el volver a plantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar. Cuál es la finalidad de lo que se enseña: llenar la cabeza de información que se retenga y sea reproducida en los esquemas y textos mostrados en la escuela, o formar un individuo. (DIAZ, 2006, p.33).

Sabemos que nem toda a sociedade compreende plenamente a importância da educação e a relevância que tem convertê-la num assunto primordial para todos; isso se relaciona aos que fazem parte do sistema educativo e aos que adquirem benefícios diretos ou indiretos dela, desde diversos campos. A educação cumpre um papel estratégico no desenvolvimento político, econômico e social ao qual almeja um país, porque é um instrumento que procura qualificar a todas as pessoas. Tudo isso permite constatar a transcendência de se ter um sistema educativo que esteja na capacidade de formar as atuais e futuras gerações, a fim de que assumam responsabilmente os compromissos direcionados à construção de uma nova sociedade. Refletir sobre o trabalho por competências dado nas escolas, conhecer exatamente a que pontos se referem, quando convidam uma comunidade a experimentar um tipo de educação escolar em que ele é priorizado, definir os pontos de partida e focar coerentemente as ideias são elementos que raras instituições consideram como essenciais. Os contextos econômicos, políticos, sociais, em geral, indicam a maneira como os membros de uma

sociedade podem se comportar dentro dela, atendendo a suas exigências, possibilitando nos indivíduos uma adequação ideológica e funcional das demandas impostas pelo sistema, uma vez que, habitualmente, as instituições e as pessoas terminam cumprindo as exigências que dito sistema lhes impõe.

Tem sido uma preocupação das instituições que assumem essa perspectiva teórica educar os estudantes para o aprendizado de uma arte ou de um ofício, tais como a mecânica, as vendas, a recreação, a panificação etc. Estes são alguns dos exemplos das atividades que os adolescentes assumem em termos de ofício, após deixarem a escola, na Colômbia. Possivelmente uma das prioridades na educação dada por competências seja formar sujeitos prontos para atuar em relação ao trabalho na sociedade após o término de seus estudos de ensino médio. É visível o baixo interesse dos jovens na procura de estudos universitários, em países como a Colômbia, porque muitos deles consideram estar prontos para encontrar um trabalho, ganhar dinheiro, em função de suas necessidades básicas de sobrevivência. Em países como a Colômbia, a questão pode ser assim colocada:

La movilización social en torno a la educación está asociada, en primera instancia, a la necesidad de que los ciudadanos ejerzan sus derechos y facultades a través del reconocimiento y desarrollo de los consensos sociales que, en el pasado inmediato, se han traducido en leyes, normas y planes que constituyen el norte del desarrollo educativo y que tienen por propósito responder a las necesidades sociales e individuales de los colombianos. Todos los sectores e individuos comprometidos directamente en la oferta educativa, los usuarios, padres y madres de familia, empresarios y empleados deben asumir la educación como el eje de la construcción del futuro de Colombia. (COLOMBIA, 2001, p. 21).

Especificamente, o trabalho por competências na Colômbia tem estado focado no aspecto laboral e na formação técnica. A integração de suas exigências permite a ação de várias intencionalidades, como ter em conta o contexto e a cultura, incorporando a ética como um elemento que faz parte do desempenho competente na sociedade. O trabalho por competências, nas escolas colombianas, procura a apropriação do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades na vida prática, que propicia aos estudantes a oportunidade de se apropriar das teorias e dos conceitos

adaptados dentro dos níveis de complexidade, procurando interpretar, argumentar e explorar as possibilidades de solucionar os problemas.

Desde a teoria e das propostas educativas até as orientações que se fazem em referência à ampliação e ao fortalecimento das competências básicas, especificamente da área de Filosofia, nas instituições educativas colombianas, encontra-se uma intenção em promover o uso das operações mentais que favoreçam a orientação no campo do saber. Supõe-se que, através da indagação, a explicação de fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, em geral, serão propostas novas alternativas para a resolução de conflitos e a criação de espaços próprios para o debate e a geração de outras opções para desenvolver as salas de aula. Da realidade ao interior das instituições educativas, percebem-se elementos que confundem tais intencionalidades, o tempo, os currículos, as diretrizes administrativas e até as infraestruturas, os quais são limitantes e transformam esses propósitos em ideias que não passam de ser aspirações de um grupo de pessoas focadas na reestruturação das ditas propostas.

Quanto ao projeto de Filosofia para crianças e o desejo de desenvolver atitudes filosóficas desde os currículos tradicionais de educação, especificamente na situação colombiana e sua estreita relação com o desenvolvimento de competências dentro dos planos de área de Filosofia, há uma grande dificuldade de articular a chamada educação com qualidade, aquela que propõe que as crianças e jovens consigam desenvolver as competências básicas sob algumas diretrizes e orientações pedagógicas para os docentes e os estudantes, onde se fomenta a curiosidade, a indagação constante, que estimula e desenvolve o pensamento complexo, conforme os termos das comunidades de investigação. Vemos como a educação por competências e o programa de Filosofia para crianças têm diferentes intencionalidades e, com a ideia de trabalhar numa educação para o pensar que possibilite o desenvolvimento de atitudes filosóficas, faz-se complexo aceder a um currículo que pretende formar cidadãos capazes de contribuir para a sociedade, em face de uma mirada laboral. Educar para o pensar é mediar entre a educação em valores, como a solidariedade, a equidade, o respeito pela vida, a convivência pacífica e o desenvolvimento atitudes

filosóficas que ajudem a formar melhores seres humanos, pessoas éticas, solidárias e responsáveis.

Tobón (2005) ressalta que existem muitos conceitos os quais se podem confundir com a definição de competências, como, por exemplo, inteligência, habilidades, aptidões, entre outros, mas assegura que tais conceitos, embora diferentes, requerem sua presença no trabalho pedagógico por competências. Centrando-nos em sua definição de atitudes, encontramos-nos com a seguinte ilustração:

As atitudes são disposições afetivas à ação. Constituem o motor que impulsiona ao comportamento nos seres humanos. Induzem à tomada de decisões e a despregar um determinado tipo de comportamento conforme com as circunstâncias do momento. Não são observáveis de forma direta. Detectam-se a partir de como se comportam as pessoas, que dizem e como é sua comunicação não verbal. (Gestos, posições corporais, sinalizações, etc.) (TOBÓN, 2005, p. 58).

A educação por competências sugere o desenvolvimento de capacidades que podem ser verificadas na escola, mediante o cumprimento dos desempenhos ou conquistas, relacionados às diversas disciplinas que se dão dentro do currículo escolar e que são determinados num contexto específico. Esses resultados não são consequência das aprendizagens que os estudantes obtêm nos encontros das salas de aula, mas também das diferentes experiências que podem viver, a partir da relação dos conteúdos com seu diário viver. Uma educação por competências é aquela que está focada na aquisição de conhecimentos que permite o desenvolvimento de diversas habilidades e destrezas, as quais serão úteis para os estudantes, no momento em que tentem se desenvolver autonomamente, em sua vida cotidiana.

As competências compõem-se de três saberes: Saber ser, saber conhecer e saber fazer. O saber ser ao mesmo tempo está integrado por valores, estratégias psicoativas e atitudes. Portanto as competências são um processo de acentuação amplo onde as atitudes são somente um de seus componentes. (TOBÓN, 2005, p. 58).

Procurar que o aluno aprenda a partir de sua própria experiência é uma das intenções básicas da educação por competências; mas, para além desse propósito, deve ter um compromisso em desenvolver atitudes que procurem formar estudantes como pessoas dispostas a fomentar exercícios de reflexão constantes, que propiciem o

assombro, o questionamento, a contemplação, como exercícios cotidianos vinculados às experiências com a realidade e, dessa maneira, possam falar de um específico modo de vida. Se a educação é uma mediadora entre a liberdade e as mudanças pessoais, a Filosofia deveria estabelecer-se como a base de diferentes posturas, através de sua prática educativa como a busca incansável do verdadeiro conhecimento. Por meio das reflexões filosóficas, pode-se encontrar um melhor entendimento da vida, do mundo e das situações específicas que enfrentamos, no cotidiano. A Filosofia nos processos educativos auxilia a conseguir os conhecimentos teóricos fundamentais para as práticas educativas, ampliar a visão do mundo e fazer uma busca constante da intencionalidade de formar pessoas com uma oportuna capacidade pensante, a fim de tomar suas próprias decisões fundamentadas na verdade e na análise das experiências vividas.

Una maravillosa señal de que el hombre filosofa en cuanto tal originalmente son las preguntas de los niños. No es nada raro oír de la boca infantil algo que por su sentido penetra inmediatamente en las profundidades del filosofar. Quien se dedicase a recogerla, podría dar cuenta de una rica filosofía de los niños. La objeción de que los niños lo habrían oído antes a sus padres o a otras personas, no vale patentemente nada frente a pensamientos tan serios. (TABARES, 2010, p. 33).

Tendo clara a teoria da educação por competências na Colômbia, chegamos a um momento propício para refletir: até que ponto essa espécie de educação permite desenvolver nas crianças habilidades do pensar? Ainda que todos nasçamos com verdadeiro potencial, com ou sem influência da educação, já pensamos de determinada maneira. Habitualmente, somos capazes de tirar conclusões, formular hipóteses, argumentar e outras coisas mais, que podem ser consideradas como atos do pensar sem necessidade de ter uma formação acadêmica específica; não me refiro com isso a que efetivamente realizemos esses atos de uma forma perfeita, nem muito menos tirar-lhe o valor no sentido que tem um processo educativo, mas, de algum modo, a informação e os estímulos que nos chegam do meio nos possibilitam realizar tais coisas. É como uma característica do ser humano, temos a capacidade de pensar e a vivemos em todo momento, sem a evitar. A educação por competências, dessa forma, tenta desenvolver diversos tipos de habilidades nos estudantes, contribuindo para a produção de resultados que, no futuro, serão valorizados pela sociedade.

É verdade que a escola deve preparar seus estudantes para enfrentar a realidade social, mas, além de ter uma educação tão preocupada com o campo econômico e laboral, deveria também ter um interesse em melhorar os planos curriculares neste caso, na educação colombiana, é apropriado pensar em uma proposta que procure outras formas de avaliação, não só aquela focada na quantidade de desempenhos que um aluno possa obter, em uma área específica, como também uma que concilie a predileção desses objetivos técnicos e instrumentais com os propósitos que possui uma educação interessada em formar cidadãos os quais pretendam um bem comum, nas transformações sociais, tanto no crescimento dos alunos quanto dos professores e pessoas que trabalham no setor educativo.

Considera-se que um indivíduo é competente para algo, quando reúne as exigências necessárias para fazer ou conseguir determinada coisa; no contexto educativo, a competência representa a reação privilegiada do conhecimento em determinado campo, vinculando as aptidões, as habilidades e as destrezas como aquelas manifestações do saber procedimental. Contudo, esse tipo de educação que incorpora conhecimentos e competências impede o ensino e aprendizagem dos mesmos, em seu esforço de ser explicados, pensados ou relacionados entre si. Isto é, é um tipo de educação que altera os objetivos do ensino, ao depender da avaliação, se converte numa das características principais desse tipo de aprendizagem. A avaliação tomada por esse ponto de vista impõe o uso do conhecimento já organizado enquanto base ao critério de sua essencial utilização, que procura pessoas competentes, descuidando a aprendizagem e problematizando os conhecimentos, os quais facultariam o desenvolvimento integral da inteligência.

A educação por competências deixa de lado aquela educação participativa que permite aos alunos ser protagonistas de seu processo de aprendizagem, por meio de diferentes experiências metodológicas, do entendimento de seu mundo natural e social, procurando chegar reflexivamente ao conhecimento. Na educação por competências, oculta-se o interesse pelos conhecimentos, buscando-se um interesse no aproveitamento das técnicas, dos recursos, em sua ideia de ensinar aos alunos um

saber-fazer, para, no futuro, ter pessoas competitivas na sociedade que atendam às diferentes demandas do mercado.

1.4 A Educação infantil no contexto colombiano

A educação Infantil colombiana interessou-se por fortalecer seus processos, ao integrar a comunidade, a família e os docentes ou agentes educativos. Através dos anos, as condições que se oferecem à primeira infância para participar nos processos de ensino foram melhoradas: a infraestrutura dos centros infantis, a dotação de materiais lúdicos para a realização de diversos tipos de atividades, os modelos pedagógicos e as modalidades de atenção foram eixos essenciais, em decorrência dessa transformação. A ideia fundamental foi a de proporcionar uma melhor atenção às crianças, projetando fortalecê-las em relação às dimensões de seu desenvolvimento, buscando uma educação capaz de respeitar suas etapas de desenvolvimento, que garanta seus direitos e que favoreça suas potencialidades, tanto em nível socioafetivo como em nível cognitivo.

Durante alguns anos, buscou-se mudar o curso ou o sentido da educação colombiana, que, em diversas experiências, mostrou que sua base teria sido sustentada no ensino e não exatamente na aprendizagem, enfatizando o professor como protagonista principal desses processos de ensino-aprendizagem. Tradicionalmente, os estudantes acostumaram-se a uma educação pouco participativa, onde constantemente se recorre à memorização como componente necessário dos exercícios promovidos nos encontros escolares. Atualmente, em razão das diretrizes da lei 1324, de 13 de julho de 2009, do Ministério de Educação Colombiana, pretendeu-se propor uma educação em que há maior concessão ao protagonismo do estudante, em seu processo de formação, almejando dessa maneira permitir que se conheça a si mesmo, que conheça seu meio imediato, que atue reciprocamente com seus conhecimentos, indagando as formas ou as alternativas mais adequadas para chegar a eles. Isso requer processos de aprendizagem mais autônomos, em que as crianças ou os jovens aprendam a aprender, elemento fundamental da educação que se dá por

competências, como veremos a seguir, e que foi o principal modelo pedagógico adotado pela política educacional colombiana na Lei Geral de Educação 115, de 1994, nos últimos vinte anos.

Na Colômbia, um dos desafios mais claros referentes à educação diz respeito a orientar, com sentido, os processos que se desenvolvem na educação infantil, como considera o plano decenal de educação 2006-2015. O Ministério de Educação Nacional, atualmente, implementa uma política educativa que privilegia uma atenção integral à primeira infância no cumprimento do código de infância e adolescência²⁰, buscando, desse modo, garantir os direitos das crianças nessa fase de desenvolvimento.

Em Medellín, especificamente, foram feitas tentativas de contribuições relevantes à construção de políticas públicas para a primeira infância, apreciando-a como “uma infância de direitos”. É, por isso, inevitável olhar o processo de escolarização e a forma ou qualidade como as crianças de 0 a 5 anos estão sendo escolarizadas, criando ações capazes de valorizar os recursos disponíveis e as potencialidades da infância. Em 2004, criou-se, no Conselho de Medellín²¹, um programa que tem como propósito atender, de forma integral, a população infantil da cidade, especialmente aquela que se encontra em condição de vulnerabilidade, da gestação aos 5 anos de vida. Essas crianças vivem em zonas periféricas da cidade em que, juntamente com suas famílias, enfrentam problemas de insegurança e encaram situações de analfabetismo, desnutrição ou desemprego. Nesse projeto, há uma equipe de profissionais nas áreas de Pedagogia, Psicologia, Nutrição, Fonoaudiologia e Medicina que atendem a essas crianças e suas famílias, no sentido de orientá-las e de lhes indicar os caminhos para o acesso à escolarização. Entretanto, ainda que haja uma intenção clara por parte do Estado nessa direção, percebe-se que parte dessas inovações educativas se baseiam em modificações de infraestrutura, de incrementos ou de orçamento para a saúde e

²⁰ UNICEF, escritório da Colômbia (2007): Código da infância e a adolescência. Bogotá, D.C. Disponível em: <http://www.cinde.org.co/PDF/codigo-infancia-comentado.pdf> Acesso em: 11 out. 2011.

²¹ O conselho de Medellín é uma corporação administrativa de eleição popular, composta por 21 conselheiros eleitos para um período de quatro anos e cujo funcionamento tem como eixo diretor a participação democrática da comunidade. Disponível em: <http://www.concejodemedellin.gov.co> Acesso em: 07 fev. 2012.

alimentação, mas, objetivamente, é necessário perguntarmo-nos, primeiramente, se essas propostas educativas produzem os efeitos esperados no interior das escolas. Posteriormente, se é possível que a oferta de uma alimentação saudável ou acompanhamento militar, a fim de evitar “dificuldades” com o deslocamento das crianças às escolas, são suficientes para garantir a aquisição de processos relevantes de aprendizagem. Ou, ainda, se tem sido suficiente o incremento da capacitação docente para que as propostas educativas corroborem o desenvolvimento das habilidades de pensamento das crianças e que estas, a seu tempo, lhes ajude a tomar as decisões apropriadas para viver um presente ou um futuro melhor. Seriam muitas as perguntas ou questionamentos diante da realidade educativa vivida nas escolas dessa cidade ou, mesmo, quanto à eficácia de sua política educacional.

É nesse contexto que parece ser importante se interrogar sobre as contribuições do programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman e do professor Walter Kohan, no que se refere às possibilidades de uma educação para o pensar. Mais precisamente: seria imprescindível se perguntar se tal educação para o pensar ocorre no sentido de corroborar as inovações almejadas pelas ações educativas, nessas instituições, por um lado, e auxiliar os professores que a desenvolvem, por outro, a promover a formação de cidadãos, por meio de uma educação reflexiva que privilegie a formação ética e reflexiva, mais do que uma simples moralização, preparando-os para respirar e para fazer circular os novos ares presentes na cidade, com o momento de abertura que atravessa.

1.5 Os professores de Filosofia nas escolas da Colômbia

Os educadores, estudantes ou pessoas que se dedicam a estudar ou a realizar reflexões por meio da Filosofia poderiam estar enfrentando uma crise que afeta os diversos meios pelos quais tentam divulgar suas ideias. Em sua intenção por melhorar os processos de aprendizagens dos estudantes, suas possibilidades pessoais, profissionais e sociais, pretendem por meio do modelo educativo de competências, desenhar ou pensar em a implementação de um novo modelo ou mais bem, uma nova

forma de educar, que lhes permita criar novos critérios educativos a partir do fortalecimento de uma educação centrada no desenvolvimento do pensamento.

Na sociedade atual, é difícil obter apoio ou reconhecimento por parte do governo ou das instituições em geral que poderiam ajudar a difundir ou transcender processos de aprendizagem ou de sensibilização através do pensamento reflexivo. Os estudantes das faculdades enfrentam no dia a dia novos desafios e mudanças constantes, em suas perspectivas, assim como os estilos de ensino atuais se deparam com contínuos debates e questionamentos e, ainda que se vislumbrem mudanças necessárias, são mínimos os níveis de controvérsia ou disputa que se observam, por parte dos professores e estudiosos da área.

En Colombia, las herramientas están, pero parece que los filósofos no. En un rápido sondeo realizado con ayuda del profesor de Zubiría, una decena de estudiantes de últimos semestres de filosofía fueron interrogados sobre su concepción y uso de herramientas como los blogs, las redes sociales e Internet en general para divulgar, debatir y leer contenidos filosóficos. Los resultados son, por decir lo menos, alarmantes. Cinco de los diez proyectos de filosofía no usa Internet con fines filosóficos sino para casos estrictamente necesarios — consultar el diccionario latín-español o buscar algún libro que no se encuentra en las bibliotecas—. Apenas tres usan Facebook para compartir ideas filosóficas y sólo dos exploran la red —esto es, blogs y Youtube— como un recurso válido de investigación. (RESTREPO, 2011, p.1).

Aparentemente, percebe-se uma intenção clara nos professores que ministram essa disciplina, quanto ao seu desejo de orientar os estudantes em espaços reflexivos os quais propiciem a formação de sua personalidade, a possibilidade de assumir uma postura definida e precisa diante dos diversos acontecimentos, valorizando as críticas das demais pessoas e permitindo que os estudantes tomem um posicionamento claro de suas ideias e pensamentos, frente à sociedade em que vivem. Essa situação atual tem conseguido criar diferentes estratégias de trabalho nos desenvolvimentos das aulas, para cumprir com essas projeções e, dessa maneira, as tarefas, discussões, trabalhos individuais ou em equipe ajudariam pedagogicamente a realização desse propósito.

Mas, infelizmente, há um panorama muito diferente nas instituições educativas da cidade e especialmente nas escolas públicas. Por razões possivelmente de funcionalidade, essa disciplina é ministrada por professores que pertencem a outras

áreas e que, de uma ou outra maneira, se consideram aptos para trabalhar as temáticas filosóficas com os estudantes. Muito constantemente, os professores que pertencem às disciplinas das ciências sociais (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas, Ética, Religião) são os encarregados de desenvolver o programa de Filosofia, nas escolas ou colégios. Essa situação causa invisibilidade à importância da Filosofia, nos processos pedagógicos existentes nas instituições educativas, pois cada vez mais se tornam escassos os espaços de reflexão, discussão, debate, no que se refere à resolução dos problemas de sua cotidianidade, com vistas a formar os estudantes, tornando-os pessoas com a intenção de transformar as condições sociais, econômicas ou políticas em que vivem, ultrapassando as demandas imediatas das sociedades atuais.

Se a boa educação é cara, a má educação é ainda mais cara. Por isso, é vital convencer a sociedade da importância da educação. A educação exige um desembolso econômico considerável, exige uma boa preparação dos professores, exige todo um compromisso social. Não temos nenhuma alternativa. Dizer que as coisas são difíceis quando não temos mais remédios para fazê-las não é a solução. (SAVATER, 2011, p.1).

As mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas enfrentadas pela população colombiana, em decorrência de sua história, necessitam de modificações contundentes nos diversos processos educativos e de formação que se dão nas instituições. Porém, é evidente a necessidade de oferecer novas respostas ou possibilidades aos questionamentos surgidos desde os diversos contextos de interação; os currículos colombianos continuam sendo tradicionalistas, guardam seus modelos convencionais e faz-se difícil favorecer o trabalho científico ou a busca autônoma do conhecimento, tendo como limitante os planos de estudo e os horários das disciplinas ou matérias.

Ainda que a educação colombiana esteja em constante processo de mudança, percebe-se um interesse mais claro por parte do governo atual para fazer contribuições relevantes nesse âmbito. O desenvolvimento de projetos educativos gerados nas instituições, agora, conta com mais autonomia dos professores e órgãos administrativos, proporcionando um nível participativo mais alto por parte de toda a

comunidade educativa. A capacitação dos professores e o investimento em infraestrutura também são aspectos que se fortaleceram. No entanto, a forma como se implementa o desenvolvimento curricular parece ser a mesma, não se demonstrando muitas mudanças no modo como são encaminhados os encontros com os estudantes e muito menos nas reformas curriculares internas, pois ainda são evidentes os temores no momento de enfrentar riscos importantes capazes de mudar as dinâmicas institucionais.

Melhorar a qualidade na educação é um desafio constante, nas projeções de todos os atores que participam, nos diferentes contextos de formação, de sorte que os impulsos para tentar conseguir que os estudantes desenvolvam a maioria de seus talentos, capacidades, conhecimentos, devem estar elevados à máxima potência e é necessário que se apresentem como um desafio vigente em todo momento.

La educación demanda nuevos fines. Para lograrlo se requiere de nuevas competencias en los maestros y los directivos. Y para que las logren, se requieren nuevos programas de capacitación. Sólo así, será posible un nuevo rumbo en la calidad de la educación colombiana. Si creemos que con los mismos currículos, y con las mismas facultades de Educación, es posible un cambio en la educación colombiana, lo más seguro es que estemos próximos a una nueva frustración en el anhelado cambio en la educación en nuestro país. (ZUBIRIA, 2010, p. 54).

Mas, realmente, seria importante que a área de Filosofia ou a formação filosófica pudesse propiciar essas mudanças pedagógicas que se projetam? É apropriado dar visibilidade a essa disciplina dos currículos escolares? Acho que todos os seres humanos, em diferentes momentos da vida, procuram exteriorizar ou partilhar com outras pessoas os pensamentos, sentimentos, inclinações, reflexões, preocupações. No cenário educativo, a educação filosófica permite o trabalho interdisciplinar que articula diretamente a Filosofia com os saberes ou disciplinas existentes na escola.

La necesidad de encontrar el camino para acercar al joven al pensamiento filosófico y desde allí formar su actitud crítica, reflexiva y analítica, no es un problema exclusivo de la Filosofía, también lo es de la educación en general. En efecto, uno de los problemas fundamentales de la educación es cómo lograr que los estudiantes mejoren sus competencias para el aprendizaje. En general, el problema de la enseñanza y el aprendizaje está presente en todas las inquietudes del docente. (MEN, 2010, p.103).

Vivemos num mundo materialista que pouco valoriza as contribuições geradas em torno da formação integral das pessoas, as reflexões profundas que surgem quanto ao conhecimento, à cultura, à política, às inquietudes das minorias ou à confrontação de mentalidades que emergem das discussões elaboradas desses diversos cenários. Possivelmente, se desse prioridade a trabalhar por uma educação centrada no desenvolvimento do pensamento nos currículos escolares, seriam facilitadas as discussões pedagógicas por meio de espaços de reflexão dialógica, auxiliando as crianças e os jovens a considerarem mais detalhada e pontualmente pensamentos em referência a nós mesmos, ao mundo e aos numerosos acontecimentos vividos nos diversos contextos que nos rodeiam.

1.6 A experiência da Filosofia para crianças na Colômbia

Considero que a infância é uma etapa fundamental na vida de todo ser humano, porque é nesse momento onde se conformam as bases intelectuais e afetivas da pessoa, as quais marcarão o presente como criança ou o futuro como adulto. Filosofia para crianças é um programa de muita importância para a escola atual e, mais ainda, um projeto que pode ser desenvolvido desde os anos iniciais.

Na Colômbia, esse programa tem encontrado motivação em instituições, docentes e pessoas dedicadas à busca do conhecimento, que veem nessa proposta uma opção clara e viável para aplicar nos processos educativos e de formação que se dão no país. As ações transmitidas por meio desses professores têm sido ações particulares que não têm gerado um eco maior na comunidade acadêmica, no entanto, vale a pena citar algumas pessoas ou instituições que se dedicam e tentam trazer contribuições claras para a consolidação de projetos educativos orientados ao trabalho de Filosofia para crianças.

Diego Antonio Pineda (PINEDA, 2010) é um dos grandes líderes que, na Colômbia, toma como referência o trabalho de Filosofia para crianças. Atualmente, o professor Pineda é decano da Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Javeriana, na cidade de Bogotá. Ele fez a tradução e adaptação para a Colômbia de

todas as novelas do Programa "Filosofia para crianças", de Matthew Lipman; ademais, tem publicado algumas novelas filosóficas para crianças de sua autoria (*Checho e cami*, o medo é para os valentes e outros contos para a reflexão ética). Esse pesquisador colombiano tem tentado propagar a importância ou relevância que tem esse programa nas escolas e muito especialmente na Faculdade de Filosofia da Universidade Javeriana, pois é aí onde se preparam os docentes para ensinar Filosofia, de modo a propiciar às crianças um tipo de aprendizagem que permita potencializar suas capacidades.

El buen maestro comparte con sus alumnos no sólo lo que "ya sabe", lo que tiene demostrado, sino algo más fundamental: La aventura del saber, el drama de la comprensión, las propias incertidumbres que todo buen investigador va construyendo a medida que ahonda en sus problemas. Sólo así se logrará despertar en el alumno una disposición adecuada para la investigación: Aquella en la cual empiezan a surgir también en él las preguntas, las dudas, la posibilidad de comprensión crítica. (PINEDA, 2010, p. 50).

O trabalho de Pineda (2010) tem convocado professores de vários lugares da Colômbia, que, por sua vez, têm mostrado um interesse especial em conhecer a proposta de Filosofia para crianças e tentar realizar adequações curriculares do tema, nas instituições educativas. *San Bartolomé La Merced y Santo Ángel* são Colégios localizados na capital do país (Bogotá) que têm realizado contribuições ao currículo escolar, implementando as comunidades de indagação dentro de suas estratégias pedagógicas, fomentando o pensamento crítico.

Filosofia para crianças, na Colômbia, é um programa que, de acordo com o interesse de múltiplas instituições, pesquisadores, estudantes, pedagogos e demais pessoas do meio acadêmico, tem sido visto como uma alternativa firme no desenvolvimento do pensamento dos jovens e crianças e na oportunidade de vivenciar uma educação inovadora. Obviamente, a educação não só se vivencia na escola, mas ela precisa de uma oportunidade clara para os estudantes, para se atribuir um lugar privilegiado à pergunta e à possibilidade de ter iniciativas quanto à expressão de suas ideias, credos, pensamentos, sentimentos, entre outros aspectos, que favoreçam a obtenção da aquisição e apropriação de conhecimentos, por meio de experiências individuais e sociais.

Filosofía para niños constituye una de las propuestas más novedosas a nivel mundial en lo que se refiere a programas orientados hacia el desarrollo de diversas habilidades cognitivas y sociales. Dicho proyecto intenta dar una respuesta integral a muchos de los problemas educativos más relevantes en el mundo contemporáneo (la formación del pensamiento analítico, crítico y reflexivo, el desarrollo de la comprensión ética, el crecimiento personal e interpersonal, el fomento de la creatividad, el desarrollo de diversas habilidades lógico-lingüísticas, la formación de valores cívicos para la convivencia democrática, etc.) a partir de la integración de la reflexión filosófica en el currículo y mediante la práctica de una metodología dialógica, constructiva y metacognitiva conocida como la comunidad de indagación. (PINEDA, 2002, p. 81).

A Universidade Uniminuto, desde sua criação, almejou promover o desenvolvimento integral das pessoas e especialmente das comunidades marginalizadas, em nível tanto urbano como rural. Essa instituição difunde seu compromisso cristão constante com os pobres. O Departamento de Filosofia dessa universidade tem evidenciado seu interesse em realizar um projeto de investigação que identifique as contribuições oferecidas pelo programa de Filosofia para crianças, nesses contextos tão carentes. Complementarmente a esse projeto, realizou-se o curso “Pensamento, infância e sociedade”, com diferentes intervenções referentes a essa temática nas aulas, práticas e trabalhos de investigação feitos pelos estudantes. Ademais, há quatro anos, promove o seminário Internacional de Filosofia para crianças.

No ano de 2010, quando se realizou o III seminário internacional de Filosofia para crianças, surge a ideia de criar a Rede Colombiana de Filosofia para Crianças, tendo como objetivo fundamental a reunião das contribuições das diversas instituições ou pessoas dedicadas a estudar essa temática e a discussão sobre a reflexão filosófica e educativa.

Na Cidade de Medellín, também houve algumas aproximações interessantes tanto da literatura quanto do estudo de diferentes práticas focadas no trabalho de Filosofia para crianças. A *Universidade de Antioquia*, por meio do Instituto de Filosofia, tem oferecido um curso de especialização em Filosofia para crianças, proposto para pesquisadores, docentes, estudantes e demais pessoas interessadas em aprofundar ou conhecer a finalidade desse programa. Seu enfoque sugere a aproximação à metodologia e à possível transformação curricular que se pode estender nas

instituições educativas, de modo a oferecer uma educação filosófica que possibilite contribuir com inovações pedagógicas quanto à transformação dos processos de aprendizagem e à capacidade de criticar a vida cotidiana baseada em argumentos críticos e reflexivos.

Algumas instituições educativas da Cidade, como o *San José de las Vegas* e o *Colégio San Ignacio*, se motivaram a fazer intervenções no desenvolvimento de suas aulas de Filosofia. Seu objetivo foi estabelecer uma metodologia didática que cumpra com os requerimentos técnicos dos planos educativos os quais se devem desenvolver, propostos pelo Ministério de Educação, e que motivem os estudantes a indagar ou reclamar uma educação capaz de levá-los a pensar por si mesmos em relação ao mundo que os rodeia.

Nos dias 24 e 25 de abril de 2014, realizou-se em Medellín a segunda jornada de Filosofia para crianças, no *Colégio San Ignacio*, evento organizado pelo *Instituto de Filosofia da Universidade de Antioquia*. Basicamente, foi um encontro em que os professores de diferentes instituições da cidade, que se interessavam por se aprofundar no tema, efetuaram a socialização de suas experiências ou intervenções feitas nas escolas e que há algum tempo têm sido implementadas nas práticas pedagógicas levadas a cabo em seu contexto escolar.

Esse encontro permitiu evidenciar o grau de compromisso e motivação dos professores participantes, por tentar fazer mudanças curriculares dentro das escolas e propor outras alternativas para fazer modificações significativas no meio, mediante reflexões dos acontecimentos do presente e do futuro, fundamentadas em todo o trabalho que se pode realizar por uma comunidade de indagação.

Outra experiência ocorrida na Colômbia foi o Projeto de Filosofia para crianças do *Colégio do Santo Angel*, em Bogotá. Essa proposta conseguiu implementar o currículo, oferecendo às crianças outra opção para apropriar-se de seu processo de aprendizagem e gerar mudanças importantes em seu meio, quanto aos eventos ou acontecimentos de seu cotidiano. Esse Colégio socializou essa experiência num texto cujo título é *Filosofar com crianças na escola*, onde se enfocam os detalhes desse trabalho. Em seus três capítulos, expõe os argumentos teóricos, o desenvolvimento da

proposta e como funciona dentro dessa instituição, deixando para o fim o depoimento de algumas pessoas acerca das coisas que puderam presenciar, quando assistiram a alguns encontros.

Digamos que la Filosofía es un camino y que su atractivo consiste en el camino mismo más que en la meta. En tal camino el hombre aprende a pensar problemas. Esta afirmación incluye la enseñanza dentro de la filosofía y no la yuxtapone. El filósofo enseña, hasta donde es posible, el hábito de la pregunta. En efecto es difícil encontrar un filósofo que no haya sido educador en el mejor sentido del término. (GÓMEZ, 2007, p. 45).

Todas essas experiências, no contexto colombiano, evidenciam uma motivação evidente por parte de alguns professores diante do ensino da Filosofia, área que tem sido relegada a um segundo plano, nos currículos das instituições educativas. A ideia fundamental com a reflexão dessas formas tradicionais de educação e a implementação de novas propostas é a de continuar com a busca de espaços que favoreçam os processos de socialização, por meio de estratégias ou alternativas que possibilitem o acesso a novas propostas holísticas, para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e sua interação com a cultura.

CAPÍTULO II - FILOSOFIA PARA OU COM CRIANÇAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A TEORIA ELABORADA POR MATTHEW LIPMAN E WALTER KOHAN

Neste capítulo, serão expostos alguns elementos fundamentais da proposta de Matthew Lipman e de Walter Kohan, focalizando a importância de se trabalhar Filosofia para ou com as crianças na escola e, dessa maneira, proporcionar a iniciação da investigação filosófica em relação à sua formação humana e intelectual, facilitando a aproximação ou a possibilidade que as crianças têm de dirigir seu pensamento para a consideração de pensar melhor tudo o que as rodeia.

2.1 Filosofia para Crianças segundo Matthew Lipman

Iniciamos a revisão teórica da Filosofia voltada para crianças, na escola, comentando brevemente a biografia de Matthew Lipman, filósofo e pesquisador nascido em 24 de agosto de 1923, em Vineland, Nova Jersey, e falecido em 26 de dezembro de 2010, em West Orange, Nova Jersey. Lipman é reconhecido como o fundador do programa de Filosofia para crianças.

Lipman cresceu humildemente em num ambiente de escassas oportunidades de educação, com uma situação econômica complexa. Em 1939, o país atravessava uma grande crise econômica e inicia-se a Segunda Guerra Mundial. Tudo isso faz que ele interrompa seus estudos e comece a trabalhar numa granja. No ano de 1940, decide retomar seus estudos, especialmente de matemática, disciplina fundamental para seus estudos de engenharia. Depois, em 1943, com seus 20 anos de idade, Lipman ingressa no serviço militar, mas, por um problema de visão, não é admitido como voluntário na Aeronáutica e é recrutado na Infantaria. Terminada essa etapa, volta novamente à Universidade de Stanford, procurando terminar seus estudos de engenharia.

Do campo de batalha, Lipman é enviado para ter um treinamento em Coast Ranges, Califórnia. Um fim de semana vai a uma livraria e compra alguns livros, dentre

os quais está *Inteligência no mundo moderno*, de John Dewey. Nos momentos livres da guerra de 1945, aproveita para ler esse texto.

No ano de 1948 se inscreve no programa de pós-graduação, em 1950 conclui seu doutorado com a tese *Problems of art inquiry*. Terminado o doutorado viaja a Paris com uma bolsa da fundação Fullbright de pós-doutorado e realiza um curso na Universidade de Sorbonne e conhece alguns filósofos, como G. Marcel, Yvon Beval, Merleau Ponty; é ali onde percebe que a Filosofia francesa estava cheia de questionamentos, em sua argumentação, contudo, mesurada e solene em sua atitude com o mundo, e é ali onde reconhece o compromisso com a Filosofia francesa, por sua intenção de chegar a ser algo realmente relevante, de sorte que tenta tomar alguns pontos importantes dessa Filosofia para integrar a seu país. Em 1954, começa como professor na Universidade de Nova York, no campus Brooklyn College, depois trabalha como professor em diferentes centros universitários da mesma cidade, especialmente na Universidade de Columbia.

Lipman, nos anos 1960, nota a falta de interesse da sociedade norte-americana pelo desenvolvimento do pensamento e que a educação naquele país, especificamente a secundária, carecia de um modelo educativo que forjasse esse interesse que diz respeito a como aprender a pensar e, a partir disso, quando aprender a pensar. Brocanelli (2010) expressa:

Em 1969 Lipman começa um projeto de Filosofia para crianças, que depois será chamado Programa de Filosofia para crianças. Inicia a redação de um livro que é chamado por Lipman, de *Novela Filosófica*, com o título *Harry Stottleimeier's Discovery*; em português recebeu o nome da descoberta de Ari dos Telles. Essa novela seria destinada a crianças de 11 a 12 anos. Termina sua redação no seguinte ano. A partir desse momento Lipman se terá que dedicar quase que exclusivamente a esses estudos, aplicações de teste em escolas e a redação de outras novelas filosóficas para ser aplicadas em outras idades. O projeto tornou-se o Programa de Filosofia para crianças. (BROCANELLI, 2010, p. 22).

No ano de 1968, ele ministrava aulas de lógica na Universidade de Columbia e percebeu que os estudantes que ingressavam na universidade apresentavam um baixo nível acadêmico. Observou que os alunos conseguiam aprender os conceitos da lógica

que ele lhes ensinava, todavia, exibiam grandes dificuldades para os relacionar com sua vida cotidiana. O professor interessou-se por encontrar os métodos e as estratégias adequadas para ligar os conteúdos trabalhados na escola com as expectativas intelectuais dos jovens. Esse foi o ponto de partida do seu programa de Filosofia para crianças, pois, dessa maneira, se evidenciava em suas aulas a situação educativa em que viviam os estudantes, na atualidade.

A proposta educativa de Mathew Lipman surge da defesa do poder transformador que tem a Filosofia, não só para as pessoas em sua individualidade, como para a sociedade, possibilitando converter o trabalho nas escolas em comunidades de investigação, onde os participantes, desde a etapa infantil, sejam partícipes ativos de seu próprio processo de aprendizagem, procurando potencializar o pensamento complexo que fará dar sentido à diversidade da experiência humana em sua relação com o mundo e onde participem ativamente na construção das formas razoáveis de convivência.

2.1.1 Objetivos da Filosofia para crianças

A proposta de Lipman tem várias intencionalidades, as quais é preciso nomear e que, de um modo geral, revelarão a importância desse programa nos currículos escolares, que, por intermédio da Filosofia e, especificamente, do pensamento filosófico, busca encontrar imersa a arte de elaborar perguntas e a de como recuperar o ato cognitivo para usar o pensamento reflexivo. Também pretende favorecer a atitude crítica e criativa dos estudantes, defendendo que o professor não seja o responsável por dar uma aula magistral, porém, aquele que procure a participação por meio da narração de experiências e opiniões justificadas. Procura, ademais, desenvolver destrezas de raciocínio através da leitura das novelas filosóficas e de diversos materiais baseados no diálogo e na reflexão, que abordam temas como a verdade, o amor, a justiça, facilitando nas crianças e jovens a aquisição de conhecimento de diversas disciplinas, contribuindo com ferramentas básicas para a vida. Além disso,

busca familiarizar os estudantes com os componentes éticos que fazem parte da experiência humana, mediante uma reflexão filosófica e ética, a qual almeja ajudar as crianças a encontrar melhores razões e mais sólidas, que as incentivem a crer naquelas coisas que, após fazer um exercício de reflexão profunda, lhes ajude a crer e defender com certeza suas escolhas. Esse programa apresenta-se como uma proposta metacognitiva capaz de desenvolver as capacidades do pensamento complexo sobre a reflexão do próprio pensamento, reforçando os aspectos emocionais e cognitivos.

Uma aula de sucesso é geralmente, aquela em que os estudantes se envolvem numa animada discussão que lida com uma ou outra coisa do livro, embora a conversação possa distanciar-se bastante do tema inicial. Essas discussões são capazes de provocar impressões duradouras nas crianças. (LIPMAN, 1994, p. 144).

Finalmente, dentro dos objetivos essenciais, está implementar um ambiente que motive a aprendizagem, convertendo as aulas em comunidades de investigação, animando as crianças e os jovens a pensar filosoficamente, assumindo compromissos diretos e sérios com a investigação e as técnicas apropriadas que reconheçam a abertura entre a evidência e a razão. O programa de Filosofia para crianças gerou mecanismos motivacionais e lúdicos quanto à forma de usar o pensamento, de sorte a ser mais criador, imaginativo e simbólico.

2.1.2 As Comunidades de Investigação

Lipman, em seu programa, preocupou-se em envolver as interações do diálogo e a investigação nas salas de aula; e isso não dependia, necessariamente, do trabalho com textos de história da Filosofia, senão da aplicação de temas filosóficos que seriam implementados nas discussões grupais, denominadas “Comunidades de investigação”. Através dessas comunidades, as crianças poderiam amadurecer seu pensamento, melhorando suas habilidades de pensamento, procurando utilizar o raciocínio em cada um de seus atos ou reflexões.

As comunidades de investigação definidas por Ann Margaret Sharp (1995) são comunidades que cultivam as habilidades do bom julgamento, a investigação, o

questionamento e o diálogo. Sua característica fundamental é o diálogo cooperativo, no qual seus integrantes realizam intervenções racionais.

Um grupo de crianças que investigam juntas sobre questões problemáticas comuns de uma maneira tal que as faz construir idéias a partir das idéias umas das outras, oferecer contra-exemplos umas às outras, questionarem as inferências umas das outras a gerar visões alternativas e soluções para o problema tratado, além de seguir com a investigação para onde quer que ela leve. Com o tempo, elas passam a se identificar com o trabalho do grupo, ao construir significados cooperativamente e ao se comprometerem a uma reconstrução em andamento autoconsciente da própria visão de mundo enquanto a investigação procede. Esta construção e reconstrução de visões de mundo é algo com a qual todo isto engajado consciente ou inconscientemente (SHARP, 1995, p.121).

As salas de aula transformadas em comunidades de investigação comprometem a alunos e professores por igual, de sorte que o professor será o encarregado de guiar e acompanhar as discussões, favorecendo as novas ideias ou caminhos para chegar a possíveis conclusões, transformando dessa maneira as práticas pedagógicas tradicionais em diálogos originados da possibilidade de compartilhar as experiências próprias e ampliar as ideias ou conceitos, gerando reflexões e/ou análises críticas de diferentes pontos de vista ,a partir da escuta e o respeito pelo outro.

2.1.3 As novelas filosóficas

Pensando nessas comunidades de investigação, Lipman e seus colaboradores criaram um programa em nível de uma disciplina curricular, chamada Filosofia para crianças, desenvolvido por meio de novelas filosóficas, que, quando lidas nas salas de aula, proporcionam temas para o diálogo nas mesmas. As novelas foram elaboradas baseando-se em temas próximos às crianças. Seus protagonistas têm a mesma idade delas, experimentam suas mesmas inquietudes e podem ser identificadas em algumas das situações narradas pela história. Lipman (2014) expõe o seguinte:

Los libros son obras de ficción en las que los personajes extraen por sí mismos las leyes del razonamiento y descubren puntos de vista filosóficos alternativos que han sido presentados a lo largo de los siglos. El método de descubrimiento de todos los niños en las novelas es el diálogo combinado con la reflexión. Este diálogo con compañeros, profesores, padres, abuelos y parientes, alternando con reflexiones acerca de los que se ha dicho, es el cauce básico a través del

cual los personajes en las historias llegan a aprender. Y es así también como los estudiantes reales llegan a aprender: Hablando y pensando las cosas. (LIPMAN, 2014, p. 2582).

O Programa de Filosofia para crianças implica as habilidades cognitivas compreendidas nas áreas filosóficas: política, lógica, estética, linguagem e ética. As áreas são trabalhadas por Lipman através das Novelas Filosóficas. Cada área tem uma história, que vai acompanhada de um manual instrucional, com exercícios para o desenvolvimento dos conceitos próprios das habilidades cognitivas e dos capítulos.

Quadro 1: Esquema do currículo desenvolvido por Lipman e colaboradores (KOHAN, 2000, p. 52).

Novela filosófica	Elfie	Issao e Guga	Pimpa	Nouns	A descoberta de Ari dos Telles	Luísa	Satie	Marcos
Ano de publicação 2. Ed.	1988	1982/1986	1981	1996	1974/1982	1976/1983	1978	1980
Manual	Colocando juntos nossos pensamentos	Maravilhando-se com o mundo	Em busca do sentido	Decidindo o que fazer	Investigação filosófica	Investigação Ética	Investigação Estética	Investigação social
Idade	5-6 anos	7-8 anos	9-10 anos	11-12 anos	13-15 anos	13-17 Anos	13-17 anos	13-17 anos
Série escolar	Pré-escolar	1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries	3ª e 4ª séries	5ª e 6ª séries	7ª e 8ª séries	Ensino médio	Ensino médio
Temas	Comunidade de investigação filosófica	Filosofia da natureza	Filosofia da linguagem / ontologia	Formação o ética	Lógica/ Teoria do conhecimento o/ Filosofia da educação	Ética	Estética	Filosofia social e política

As habilidades cognitivas, que são trabalhadas como um exercício num capítulo determinado, voltam a apresentar-se em outro capítulo ou história, pois são revisadas e aprofundadas com o passar dos dias e dos encontros. Esses manuais servem também de estímulo para o surgimento de elementos novos a serem considerados ou

esclarecidos nessas Comunidades de investigação. A estrutura básica para desenvolver uma aula de Filosofia para crianças, segundo Lipman (2014), seria a seguinte:

- 1) Inicialmente, as crianças sentam-se em círculos, procurando que todos possam se olhar e que a lousa fique à vista.
- 2) Principia-se a aula com a leitura de um capítulo de uma das novelas.
- 3) Encerrada a leitura, o professor começa a anotar na lousa as questões que os alunos elaboram.
- 4) A partir dessas questões, é iniciada a discussão.

O trabalho por intermédio das comunidades de investigação e das novelas filosóficas faculta, segundo Lipman, viver uma educação experiencial, fazendo da Filosofia uma experiência existencial mais que uma situação meramente conceitual, focada a um currículo escolar específico. Lipman (1994) salienta:

Em vez de conhecer a mente como um recipiente passivo e vazio que deve ser preenchido com informações e conteúdos, para poder ser educado, pressupõe-se que as crianças aprendem ao estarem envolvidas ativamente em uma exploração, bem como que o conhecimento não é algo que se aprende automaticamente, mas sim algo que se domina através da interação com o ambiente e solucionando problemas que são importantes para as crianças. (LIPMAN, 1994, p. 119).

Nesse sentido, a ideia fundamental, para a proposta de Lipman, é criar um pensamento racional a partir de atividades que promovam a discussão filosófica através do estudo dessas novelas filosóficas. Essa proposta permitiria, mais que aumentar as habilidades acadêmicas das crianças e jovens, desenvolver o pensamento crítico e reflexivo em cada indivíduo, o qual finalmente garantiria a liberdade de pensamento, a formação de melhores cidadãos conscientes dos acontecimentos da vida cotidiana.

Com todas as suas diferenças, a concepção de Lipman da infância tem pelo menos dois pontos em comum muito fortes com a de Platão: a fase inicial da vida é, em ambos os casos a possibilidade de um vir a ser, é a potência do que será no futuro: as crianças são potencialmente razoáveis, democráticas, ajuizadas, tolerantes. Mas também são potencialmente seus contrários. (KOHAN, 2003, p. 110).

Atualmente, a escola mostra às crianças formas específicas de aprendizagem que têm sido adquiridas e experimentadas por outras pessoas e que reprimem a ideia de elaborar novos discursos. Lipman, em sua proposta, sugere que se deva ensinar as crianças através da narrativa, de modo a ensinar novas expressões de pensamento que, por meio da problematização, gerem novas aprendizagens. Em acréscimo, essa proposta procura oferecer novos caminhos para o sistema educativo, capazes de possibilitar uma mudança relevante ao funcionamento das escolas.

La filosofía para niños, debe enfatizar la interacción armónica de los textos y la metodología filosófica con el fin de desarrollar la destreza lógica, la sensibilidad estética, el “insight” epistemológico y la comprensividad metafísica. Los niños que practican estos procedimientos son niños cuyos juicios morales podrán ser mejorados a lo largo de su proceso educativo. (LIPMAN, 2014, p.18).

O enfoque dialógico e o encontro com a literatura procuram conseguir a integralidade do ser, através do desenvolvimento da razão, da ética e da linguagem. Procurar o desenvolvimento do pensamento de ordem superior, pela fusão do pensamento crítico e criativo, é uma das intencionalidades de Lipman, em seu programa, o qual procura afirmar e atingir uma aprendizagem com base na boa atitude de escuta, na qual se raciocine por meio da experiência, das vivências e da linguagem.

2.1.4 Importância do professor no programa

De acordo com os escritos de Lipman, um elemento importante que vale a pena realçar é a importância que tem o professor para essa proposta e sua atuação fundamental nas comunidades de investigação que constituem as salas de aula, pois é um espaço privilegiado no qual as crianças discutem não só temas filosóficos, mas também problemas que ocorrem dentro de sua cotidianidade.

La enseñanza de la filosofía exige profesores que estén dispuestos a examinar ideas, a investigar a través del diálogo y a respetar el espíritu de los niños que están aprendiendo. Los métodos actuales de preparación del profesorado no son muy valiosos para desarrollar estas disposiciones. (LIPMAN, 2014, p.1455).

A importância do trabalho com as novelas para os professores era utilizá-las como facilitadores nas comunidades de investigação e que as crianças atuassem como

coautores, quando se veem obrigadas a pensar o mundo por meio de perguntas e a procurar respostas, apresentando-lhes alternativas. Dessa perspectiva lógico-filosófica, o professor pretendia fazer com que a criança aprendesse a dialogar com o outro, vendo-o como uma pessoa que se encontra diante de si e que merece respeito para ser ouvido.

Lipman foi, portanto, o pioneiro na criação do programa de Filosofia para crianças. Posteriormente, numerosos professores e pesquisadores acolheram sua proposta, realizando diferentes tipos de intervenções no campo educativo. Os achados de múltiplos textos são provas irrefutáveis a esse respeito. Kohan (2003) expressa:

Em função dessa potencialidade quase ilimitada, a infância é o material dos sonhos políticos que uma educação bem-entendida saberá produzir. Por isso é tão importante para Lipman levar a Filosofia às escolas. (KOHAN, 2003, p. 111).

Seus escritos têm permitido evidenciar a importância de se implementar, nas escolas, currículos que valorizem o pensamento crítico, acolhendo-o desde os primeiros anos de escolaridade. Sua concepção de infância é muito específica. Por tal perspectiva, falar de Filosofia para crianças é basicamente falar de Matthew Lipman.

2.1.5 Influência de Dewey no programa de Lipman

No percurso de sua vida acadêmica e na criação do programa, Lipman teve a influência de grandes autores, mas é possível afirmar que a de John Dewey é uma das maiores, pois sua proposta educativa de trabalhar o pensamento criativo nas crianças e jovens surge de Dewey. Walter Kohan (1999), num dos capítulos de seu texto *Filosofia para crianças*, afirma²²: “Foram escolhidas passagens de diferentes escritos de Dewey focados nas três palavras que exerceram mais influência sobre Lipman e portanto na Filosofia para crianças: Educação, Filosofia e democracia”.

Dewey tem na base de seu pensamento a prioridade de uma educação dialógica, a qual se baseia na experiência. Seu objetivo foi compreender o significado que tem a

²² KOHAN, W.; WUENSCH, A. M. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. (135). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

experiência para a aquisição de conhecimentos. Sua concepção epistemológica é construída com base na crítica dos sistemas filosóficos. A importância filosófica da doutrina de Dewey consistiu em distinguir que o ser vivo só adquire segurança por meio da experiência, isto é, a interação do sujeito com o meio, quando o sujeito consegue se identificar intelectualmente com os elementos que o rodeiam.

La experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formularla se requiere salirse fuera de ella, verla como la vería otro, considerar los puntos de contacto que tiene con la vida de otros, para que pueda adquirir tal forma que aquél sea capaz de apreciar su sentido. (DEWEY, 2004, p.17).

Uma das preocupações de John Dewey era pesquisar e melhorar o processo reflexivo, aspectos fundamentais no melhoramento de toda a sociedade e de todo o sistema educativo que causam interesse na obra de Lipman. Esse tipo de concepção de educação tem um elemento de vital importância para esse autor e é um dos eixos primordiais em sua obra: o conceito de experiência. Para ele, as disciplinas trabalhadas na escola são experiências. Assegura que as crianças têm uma experiência infantil que necessariamente passa por um processo de reconstrução contínua, porque elas refletem à sua maneira a experiência da humanidade e tentam reconstruí-la, através de sua própria experiência. Nesse ponto, Dewey chama a atenção para a educação tradicional, asseverando que ela tenta comparar a imaturidade das crianças com em relação a dos adultos. Por isso, é possível dizer que os interesses infantis devem ser vistos como estímulos a sua capacidade de potencialidades, como um compromisso que devem manter para sua disposição constante de aprender.

Cuando la adquisición de información y de destreza intelectual técnica no influye en la formación de una disposición social, la experiencia vital ordinaria no logra adquirir sentido, mientras que la escolaridad sólo crea cultos "ingeniosos", es decir, especialistas egoístas. (DEWEY, 2004, p. 19).

Os estudos educacionais de Dewey são desenvolvidos por meio da argumentação filosófica; para ele, a Filosofia e a Educação formam um todo impossível de dividir. A experiência é um constante ir e vir dos corpos, numa inter-relação que se estabelece permanentemente. De acordo com o filósofo, a experiência é o agir de um corpo sobre outro e o receber dele uma reação, e seu uso se dá num processo recíproco. O ser humano, em sua continuidade da espécie humana, implica uma

reprodução de hábitos, crenças e ideias de uma geração para outra, e uma renovação desse conjunto de elementos define a cultura.

Todos esses elementos permitem a Lipman (2006) refletir sobre a realização desse tipo de proposta é de sua possível realização, mediante uma metodologia pedagógica específica e uma formação de professores a ela correspondente, preparando dessa forma um currículo especial e tendo a seu lado professores especialmente dispostos a contribuir para que as crianças atinjam um desenvolvimento filosófico criativo. O objetivo fundamental desse programa é que as crianças aprendam a pensar por si mesmas, não convertê-las em grandes filósofos. A ideia é que sejam, elas mesmas, a raciocinarem e refletirem diante dos acontecimentos cotidianos, da tomada de decisões, valorizando o exercício de suas ações em cada situação.

Esse programa sugere, por conseguinte, a Filosofia como elemento essencial aos processos educativos. Sua ideia tem sido incluir temas e conceitos da Filosofia clássica, a partir do trabalho nas salas de aula dos diversos níveis que formam cada etapa escolar. Essa ideia tem sido gerada com a intenção de aproximar a história das crianças, fazê-la acessível a elas, entendê-la como uma ciência que ajuda e guia nossos conhecimentos e que nos auxilia a expressar, livremente, nossos pensamentos.

A elaboração desse programa advém de suas múltiplas e profundas experiências em escolas e universidades, que problematizaram as formas atuais do ensino. A proposta de Filosofia para crianças tem alguns elementos importantes, os quais podem ser implementados inicialmente na educação infantil. As crianças contam com uma grande capacidade de assombro e de questionamento sobre si mesmas, sobretudo o que veem ao seu redor, tentando dar uma resposta mediante algum conto de fadas ou história, criando símbolos, fazendo interpretações ou formulando novas perguntas. Todos esses elementos, inatos nelas, devem ser aproveitados dentro do processo educativo e, tal como o propõe o projeto, preparar as crianças para pensar por si mesmas, aproveitando suas capacidades, deixando-as expressar livremente suas ideias e respeitando o pensamento dos outros. Tendo em conta as instalações da escola, os recursos e a motivação dos professores por fazer coisas novas, seria possível transformar as salas de aula em um momento reflexivo e de encontro consigo

mesmo e com os demais, o que pode ser uma contribuição fundamental no sentido de procurar uma educação que ajude a formar pessoas capazes de conduzir sua vida e de se expressar de forma reflexiva ante as outras pessoas.

A iniciativa de Matthew Lipman foi elaborar um programa de Filosofia na escola, apresentando-o como parte do currículo – e não como uma tarefa pesada para os alunos –, defendendo a importância que tem a discussão filosófica na sala de aula. Pensando na educação colombiana, que ainda tem tantas leis tradicionais, seria possível retomar essa proposta de Filosofia para crianças, referente à opção de brindar os professores com novas ferramentas para realizar os encontros com os estudantes, motivá-los quanto à interpretação, argumentação, análise, observação, de sorte a fomentar neles e em seus alunos a criatividade e a possibilidade de comprometer-se com seu próprio processo de aprendizagem. Igualmente, na escola, é possível procurar outros espaços para realizar os encontros ou visitar os lugares científicos, culturais, artísticos, entre outros, que tem a cidade.

2. 2. Filosofia com crianças desde Walter Kohan

Walter Kohan é um professor de Filosofia argentino, que tem publicado livros, capítulos de livros e diversos artigos a respeito de temas relacionados ao ensino da Filosofia, Filosofia para crianças e Filosofia da Educação. Fez o Doutorado na Universidade Ibero-Americana do México e o Pós-Doutorado na Universidade de Paris VIII. Atualmente, é professor titular de Filosofia da Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no Brasil.

Ampliar o horizonte do pensamento é uma das premissas na proposta de Kohan, relativamente ao trabalho com a Filosofia nas escolas. Sempre há outras opções, sempre é possível pensar a partir de outras perspectivas, examinar outras opiniões e critérios, não nos deter na superficialidade das coisas, é necessário tentar chegar até as últimas consequências de nossos pensamentos, para encontrar a essência das coisas; eleger entre diversas opções provoca a problematização e o questionamento constante que abre as possibilidades ante o mundo. Cerletti e Kohan (1996) compartilham a seguinte ideia:

La filosofía no sólo implica pensar de determinadas maneras, no sólo implica ciertos cómo, supone disposiciones, ciertos por qué y también proyecta sentidos, ciertos para qué. La filosofía se propone pensar el fondo de lo que estamos viendo. Poner atención en lo que puede no ser visible pero si fundante. Examinar los cimientos de ese edificio que llamamos realidad. Desplegar una tarea eminentemente crítica. No aceptar lo dado sin su previo examen y puesta en cuestión. (CERLETTI; KOHAN, 1996, p. 4).

A proposta que Walter Kohan faz sobre esse trabalho da Filosofia na escola parte de uma denominação “Filosofia com crianças”, um detalhe possivelmente ínfimo, mas que assinala alguns contextos e algumas condições diferentes da proposta de Lipman, em *Filosofia para crianças*. Em uma entrevista que o professor Kohan concedeu ao *Diário de Cujo*, da Argentina, no ano de 2007, afirmou:

Puede parecer un detalle, pero filosofía “para” niños supone una relación exterior de la filosofía respecto de la infancia. En cambio, filosofía “con” niños implica que se trabaja junto a ellos y para ellos. Con ellos. Yo conocí un programa de filosofía para niños que creó un filósofo en EE.UU. (N de la R: se trata de Matthew Lipman; Kohan se doctoró con él) que trabaja con los chiquitos

desde el jardín de infantes hasta la secundaria. Es una posibilidad interesante, buena, pero después descubrí en las escuelas que el desafío mayor era trabajar con los docentes, que son en realidad quienes más cambios pueden propulsar. (KOHAN, 2007, p.1).

A proposta metodológica feita por Kohan, por sua vez, sugere algumas considerações específicas em relação ao tempo, ao espaço, às regras e ao desenvolvimento das aulas de Filosofia com crianças. Vamos comentar cada uma delas, com suas características determinadas, para especificar um pouco mais a visão do professor Kohan, fazendo algumas referências a partir do seu texto *Filosofia para crianças na prática escolar*.

Ao tratar do tempo a ser designado às aulas de Filosofia para as crianças, o autor argumenta que este deve ser constante e estipulado conforme as idades de seus participantes. Aqueles com menor idade teriam tempos menores de intervenção e mais variados, no tocante à diversidade de atividades lúdicas propostas.

É conveniente que as aulas de filosofia – uma ou duas semanais - estejam inseridas nas práticas habituais das crianças e que não sejam excepcionais como “atividades extracurriculares”. Esta inserção propiciará uma melhor integração com as outras atividades da escola. (KOHAN, 2000, p.87).

Um dos elementos importantes no trabalho de Filosofia com crianças na escola é o trabalho cooperativo. Trabalhar em grupo, tarefa que não só envolve seus integrantes – as crianças, mas também o professor, pois é por meio desse tipo de dinâmica que se consegue estabelecer relações substanciais entre essa comunidade, através do respeito e da valorização da diversidade. Entender e respeitar os pontos de vista dos outros, seus pensamentos e questionamentos possibilita, além de uma participação ativa no grupo, um momento ótimo para o pensar e para construir saberes.

É conveniente que todos os participantes de uma classe de filosofia estejam acomodados e não ocupem assentos privilegiados. Em geral, é recomendável fazer um círculo e o professor seja mais um integrante dele. (KOHAN, 2000, p.89).

Nessa ordem de ideias, outro aspecto importante nessa proposta é o que faz referência aos espaços para desenvolver as aulas, dentro ou fora da sala de aula. Todos os membros do grupo devem ter as mesmas oportunidades, por isso se procura

uma acomodação espacial com iguais condições para todos, inclusive o professor; ninguém deverá ter lugares privilegiados.

Quanto mais diversificado for o aproveitamento espacial, melhores possibilidades se hão de explorar daquilo que o espaço tiver para contribuir para os autores da discussão filosófica. (KOHAN, 2000, p.90).

Para fazer Filosofia com crianças, há algumas regras específicas em jogo que o professor Kohan explicita. Dentro da dinâmica que se leva a cabo na sala de aula, deve ser privilegiado um trabalho através de comunidades de investigação, similarmente ao que defende Lipman, isto é, uma espécie de sociedade pequena, construída segundo algumas normas fixadas por intermédio da participação de todos seus integrantes. Nessa comunidade, procura-se fazer deliberações referentes à forma de pensar dos assistentes, a um tema, a uma situação etc. Sob diferentes pontos de vista, procura-se um fim comum que permita avanço por meio das contribuições recebidas e das interações que vão surgindo entre os participantes.

Estas regras procurarão estabelecer o contexto mais adequado para uma prática social ali onde os limites- explícitos ou não-, de qualquer maneira, terão lugar. (KOHAN, 2000, p. 90).

A seguir se nomeará uma espécie de esquema. Trata-se de cinco passos com os quais se trabalha normalmente Filosofia com crianças, alguns dos quais diferentes dos de Lipman. A ideia de Kohan (2000), com essas sugestões, não é oferecer um desenho rígido para se trabalhar nas salas de aula, porém, é destacar alguns elementos que podem ser ponto de partida para a criação de novas propostas elaboradas coletivamente pelo grupo.

1. Atividade prévia ao trabalho textual

A partir da proposta do professor Lipman, sugere-se ter um ponto de partida para o desenvolvimento dos diálogos, por exemplo, algumas das novelas filosóficas; mas, além disso, o professor Kohan comenta que podem ser consideradas outras opções,

que, desde sua textualidade, motivem as inquietudes filosóficas, tais como uma imagem, uma dramatização, uma produção artística etc.

Uma atividade prévia ao trabalho com o texto poderá facilitar ou enriquecer a relação das crianças com o texto oferecido e a discussão filosófica que surja de sua problematização. (KOHAN, 2000, p. 94).

A problematização leva as crianças a desenvolver seu pensamento através de diferentes procedimentos. Observar, comparar, classificar, ordenar, formular hipótese, extrair conclusões são atividades que promovem nas crianças esse desenvolvimento de pensamento e de atitudes, favorecendo o encontro com os significados e com sua coesão da realidade, integrando a razão em seus comportamentos. É um momento para oferecer-lhes a mediação entre as crianças e sua coerência, em relação a seus pensamentos, seus desejos e seus atos. É também um espaço que tenta transformar os conhecimentos numa oportunidade que anime o desenvolvimento de habilidades e atitudes, pela interpretação do mundo e da expressão livre de ideias.

Recorrer aos espaços de problematização dentro da sala de aula é melhorar, nos alunos, sua linguagem e sua capacidade discursiva. No contexto escolar, procurar o desenvolvimento de habilidades de pensamento nos estudantes implica ter espaços ou atividades que aperfeiçoem esse pensamento desde a linguagem, procurando fomentar e estimular o raciocínio. Nesse caso, os docentes deverão propiciar atividades que desenvolvam essas habilidades e atitudes, convertendo a sala de aula num espaço próprio para a exploração, onde sua função mais importante seja permitir que os alunos pensem por si mesmos, que sejam capazes de produzir e socializar seus próprios pensamentos e ideias, gerando uma reflexão contínua.

Procura-se, com esse espaço, realizar uma atividade lúdica que retire as crianças da rotina, a fim de que manifestem novas disposições para participar desse trabalho, que estimulem sua motivação por criar novas coisas e recorrer a diferentes formas expressivas para enriquecer os encontros. O lúdico e a comunidade de investigação unem-se, possibilitando às crianças o desejo pelo conhecimento, o desenvolvimento de atitudes e de variadas dimensões, como a corporal, sociocultural, artística, entre outras. Nesse sentido, permitir aos meninos participar de seu processo

de aprendizagem e transformá-lo num “jogo a pensar” (SÁTIRO, 2010, p. 10) é uma oportunidade de levá-los a pensar no transcendente que pode chegar a ser as atividades, quando com a intencionalidade docente, se pensa em ferramentas como o raciocínio, a busca de alternativas ou a imaginação para planejar os encontros.

2. Apresentação (leitura) de um texto

Assim, pode-se fazer a opção pela leitura de algumas das novelas filosóficas de Lipman, neste caso, a proposta de Kohan, tendo em conta o contexto latino-americano, conforme a idade das crianças, mas também pode ser considerada a possibilidade de se assistir a um filme ou a um vídeo. No caso das crianças que ainda não sejam leitores, poderia ser feita uma narração ou uma leitura expressiva, por parte do professor. Com as crianças que já estejam aptas à leitura, esse exercício poderia ser feito entre todos os participantes do grupo, conservando seu turno e respeitando a leitura de cada um.

Como toda prática escolar, a leitura acarreta valores que as crianças internalizam e então, se importam em desenvolver técnicas predominantemente participativas, cooperativas e igualitárias. (KOHAN, 2000, p. 96).

Neste ponto, é importante assinalar a importância da linguagem. Decide-se ler um texto, é preciso verificar que o ambiente seja o conveniente para a leitura, sem ruídos, cômodo, utilizando um tom de voz adequado, claro e pausado. A intencionalidade desse momento é atrair a atenção das crianças frente ao texto, procurando seu entendimento. A importância de ler para as crianças se explica porque, além de ser uma atividade linguística, cognitiva ou comunicativa, é uma prática social que se promove na escola, através do currículo; ler criticamente é uma ferramenta para a formação do pensamento crítico, é a opção que se dá aos estudantes de ser conscientes e responsáveis por sua aprendizagem, desenvolvendo as capacidades básicas da comunicação, favorecendo interagir com a cultura, com a realização pessoal. Um leitor crítico é uma pessoa que assume uma atitude crítica frente à vida,

que recorre a diversas estratégias, descobrindo os diversos pontos de vista das outras pessoas e propiciando a expressão da pluralidade com liberdade.

3. Problematização do texto

Após ler o texto, faz-se a proposta aos integrantes do grupo para que formulem perguntas a respeito do que consideraram interessante ou central na leitura. Sugere-se escrever as perguntas no quadro ou em um lugar visível, a fim de que todos os participantes possam lê-las facilmente. Este é o momento em que se põe em prática a capacidade de se formular hipóteses, questionar e expressar ideias. É o momento, também, no qual o professor ou a pessoa encarregada pode dirigir a atividade, demonstrando sua habilidade em orientar o diálogo, para ajudar a dar sentido àqueles questionamentos que carecem um pouco de clareza, seja porque a criança se mostrou tímida diante dos seus colegas e teve dificuldades para expressar seu pensamento, seja porque não encontrou as expressões adequadas para manifestá-lo.

A filosofia privilegia tipos especiais de perguntas – complexas, abertas, fundantes, controversas, problemáticas- cuja habilidade para gerar e considerar se propõe a desenvolver especialmente com crianças. (KOHAN, 2000, p.100).

A essa altura é que se percebe a importância das perguntas, no processo de aprendizagem e especialmente no desenvolvimento do pensamento, de habilidades e atitudes. Na escola, os professores recorrem aos questionamentos para iniciar um tema, para motivar, após uma atividade, após uma leitura, de uma saída de campo etc. Nesse sentido, quando, em Filosofia com crianças, se chega ao momento de problematizar um texto, se procura que os estudantes sintam a necessidade de elaborar perguntas que ponham em jogo seus conhecimentos, que procurem dar explicações ante o que consideram como novos eventos ou que podem contradizer o que pensam. Motivar os questionamentos na sala de aula estimula os atos democráticos, humanistas, participativos e críticos dentro das escolas, gerando mudanças sociais, econômicas ou políticas, na sociedade; o compromisso constante com os estudantes e a realidade podem gerar muitas perguntas que renovam a

motivação, a curiosidade, a criatividade, as quais permitem o acesso democrático ao sistema educativo e admitem a ação transcendental de sugerir mudanças substanciais no mesmo, dentro de suas possibilidades.

4. Discussão filosófica

Retomando o ponto anterior, após ter criado uma agenda para trabalhar perguntas hierarquizadas, elaboradas pelos participantes, passa-se agora à discussão filosófica. Este é um momento em que se deve cuidar dos interesses do grupo e do professor ou da pessoa que está acompanhando o processo, tentando conservar a dinâmica da indagação.

Mas é importante que sublinhemos que a discussão é o coração da prática filosófica e que, ao longo do tempo, deve se tornar a espinha dorsal do trabalho. (KOHAN, 2000, p. 100).

É dessa forma que se compromete com uma investigação cooperativa, que deve seguir o interesse constante dos participantes e manifestar que o docente estará apto para acompanhar devidamente, se a discussão tem seguido o curso com procedência do grupo em relação às tendências, motivações etc. Obviamente, ademais, pode haver uma discussão baseada apenas nos interesses e se descuidar dos procedimentos e do interesse da indagação. Poderia se chegar a assumir uma conversa de tipo coloquial, que não demonstraria grandes ou verdadeiros avanços no exercício.

A filosofia não se alimenta tanto de “sábios” quanto de pessoas que, a partir de uma experiência admirada, curiosa ou incômoda de sua realidade, se dispõem a pôr em questão e explorar seus fundamentos e alcance, sem importar a sua idade. (KOHAN, 2000, p. 105).

Iniciada a discussão filosófica por meio de questionamentos ou comentários, passa-se ao aprofundamento, tendo em conta os interesses que os estudantes manifestaram e conservando a direção do tema eleito. Essa discussão caracteriza-se por procurar se os pressupostos do que se diz configuram razões, exemplos e perguntas deliberadas para construir o objeto do conhecimento. Em Filosofia para

crianças, essas discussões fazem-se procurando um espaço para a reflexão através do desenvolvimento de habilidades, da construção ou definição de conceitos e da exploração de valores. Um elemento primordial nesse diálogo é o respeito pelas ideias do outro: não se trata de atacar as pessoas, porém, de discutir as ideias, procurando entender suas razões; a tolerância, o respeito e a capacidade de escuta, propícia nos estudantes a destreza na construção de argumentos, que defendem crenças e opiniões, constituem capacidades que se vão desenvolvendo à luz da comunidade de diálogo. A construção social do conhecimento é uma característica fundamental desse espaço, sendo comum evidenciar situações de concorrência devido ao compromisso ou paixão por defender as ideias próprias, derivada da motivação e do dinamismo ao diálogo, mas, finalmente, ser consciente da atitude de construir algo junto é o que tem real importância.

5. Atividade posterior à discussão

As atividades finais são, geralmente, consideradas momentos de avaliação, mas, nesse caso, e mais ainda por se estar trabalhando com crianças, poderiam ser vistas como um momento para se terminar ou concluir a atividade, fazendo um relato do que se trabalhou ou discutiu, criando novas expectativas para o próximo encontro.

Nas aulas de filosofia com crianças não perseguimos um “fechamento” no sentido tradicional, no qual se afirme e incorporem uma série de conteúdos conceituais ao qual todo o grupo deverá chegar. (KOHAN, 2000, p. 108).

Esse momento final pode ser tomado como uma autoavaliação, um espaço no qual os mesmos integrantes do grupo, de um modo tranquilo e livre, poderão expressar e valorizar aqueles aspectos que foram mais importantes, relevantes, profundos, reflexivos, de todo o processo de indagação.

Em qualquer caso, não se trata de resolver ou fechar um tema filosófico, mas de encontrar regras de jogo que respaldem e potencializem as possibilidades do trabalho coletivo. (KOHAN, 2000, p. 91).

Para levar a cabo esse momento com as crianças, seria possível se recorrer a diversos tipos de estratégias, como, por exemplo, uso de material concreto para realizar obras artísticas (pinturas, massas, *crayons*, revistas etc.). Essas atividades personalizariam, ainda mais, a atividade, pois cada criança expressaria e transmitiria aos demais todo o seu sentir, por meio da obra realizada. Outra forma de concluir o encontro, para os grupos maiores, seria por meio de perguntas que fechassem ou que recapitulassem a atividade, ou que se pedisse a alguns dos assistentes que elaborassem uma síntese do trabalho concretizado, tentando-se fazer um percurso dos momentos mais cruciais vividos na indagação. Poderiam ser nomeadas muitas formas de fazer esse momento “avaliativo”, todavia, o fundamental seria “escutar o sentir” e “o pensar” das crianças com a atividade feita, seus momentos de escuta, de participação com respeito ao instante em que se gerou mais discussão e cooperação; seria converter esse espaço em um momento de muita reflexão.

Fazer Filosofia, na atualidade, especificamente nas escolas, transformou-se em um ato orientado necessariamente pelo professor, desenvolvido a partir de um currículo específico, apoiado pelos documentos legais. Os alunos têm criado uma verdadeira dependência para com o professor, no desempenho das aulas, estão à espera de suas orientações, por isso, a opção de pensar por si mesmos se configura como fato quase impossível para esses jovens, pois, desde a tradição educativa, é o professor que deve guiar os processos de aprendizagem. Porém, é possível pensar as coisas com base em outros pontos de vista e oportunidades. Há opções tangíveis capazes de melhorar a visão educativa do ensino da Filosofia, nas escolas. Loreri (2002) expressa:

A filosofia caracteriza-se e por tanto, diferencia-se das demais formas de conhecimento, também pelo método e pelos procedimentos que utiliza para buscar as respostas. Podemos dizer que fazer filosofia é realizar um processo investigativo reflexivo que seja crítico, rigoroso, profundo ou “radical”, abrangente, ou que busque totalidades referenciais significativas sobre ou com base naquelas certas questões, às quais já nos referimos sem, ainda, indicá-las. (LORIERI, 2002, p. 36).

Viver bem e melhor é possível, em grande parte, conforme a qualidade dos nossos pensamentos, os quais, constantemente, são determinados pela qualidade das perguntas que nos fazemos, diariamente, em diversas ocasiões ou circunstâncias.

Essas perguntas são as que induzem, mostram ou guiam nosso pensamento. Para elaborar atos reflexivos, precisamos das perguntas. Possivelmente, sem elas, o pensamento do significativo e do substancial não existiriam.

Atualmente, nas escolas, é pouco comum encontrar espaços, momentos e professores que promovam essa importância do questionar. Filosofia com crianças é um programa que toma como elementos fundamentais a comunicação entre seus participantes, a criação de diálogos, a produção de perguntas e a reflexão de situações. Kohan e Waksman (2000) destacam:

A filosofia desenvolve a arte de pensar e procura-se promover isso na escola, não é verdade? É por isso que desenvolver os hábitos e procedimentos, cognitivos e afetivos, de uma comunidade de questionamento e investigação é tão proveitoso e interessante em filosofia como em matemática, ciências naturais ou ciências sociais e por que não, em educação física, música ou teatro. (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p.87).

Foram mencionados, portanto, alguns elementos fundamentais que Walter Kohan sugere para implementar o trabalho de Filosofia com crianças, nas escolas. É evidente que não se trata de uma forma impossível de se trabalhar nas salas de aula. Pode ser algo de desejo, de vontade. Acredito que se trata de uma oportunidade clara para se fazer da educação infantil um momento crucial que ajude as crianças a desenvolver seu pensamento, que façam reflexões e questionamentos sobre seu cotidiano, sobretudo sobre o que as rodeia, sobre o mundo.

2. 3 Semelhanças e diferenças das propostas

Matthew Lipman e Walter Kohan preocuparam-se em unir, em um mesmo programa, a Filosofia, a educação e as crianças. Seu objetivo tem sido gerar contribuições no que se considera uma educação para o pensar, apresentando elementos vitais no desenvolvimento do pensamento em crianças e jovens e ampliando as estratégias para os encontros das salas e, em geral, para o trabalho que se realiza nas escolas. A seguir, nomearemos alguns pontos em comum que compartilham esses dois autores e também algumas diferenças indicadas nas suas propostas.

Para começar, Lipman e Kohan entendem que as crianças têm uma grande capacidade de assombro e admiração, o que facilita sua integração nos diversos contextos ou situações. Elas podem criar facilmente problemas, hipóteses ou conclusões a partir de algo que simplesmente lhes seja atraente. Nas atividades realizadas com as crianças, percebe-se seu gosto por aquelas que se relacionam diretamente com suas vivências cotidianas, elemento que propicia fazer desses encontros situações, senão interessantes, ao menos pertinentes para se integrar uma forma de conhecer e, sobretudo, de pensar a vida ordinária. De alguma maneira, essas propostas fazem com que elas conservem, fortaleçam ou afiancem essa capacidade de assombro diante das diversas situações que a vida lhes impõe. No caso da escola tradicional, vemos que ocorre o contrário, quando se planejam atividades que não estejam ligadas aos interesses ou realidades das crianças, pois, em uma situação como essa, é difícil conseguir atenção e motivação. É, por isso, de vital importância verificar as pretensões da escola, confirmando seu mérito no significado em referência ao interesse sobre o que as crianças devem aprender, como consequência das suas vivências infantis, envolvendo o diálogo e a investigação para permitir que sejam capazes de descobrir os significados dos conceitos ou noções trabalhadas nas salas de aula e aplicá-los à vida cotidiana. Ampliar as estratégias didáticas no desenvolvimento dos diversos planos de área que se trabalham, em nível institucional, evidencia um claro respeito pela diversidade, nas dimensões do ser humano, e incrementa um valor relevante nos processos de ensino-aprendizagem.

Outro ponto em comum é a intenção de modificar a figura do professor dentro da escola: mudar sua imagem como indivíduos geradores de conceitos para vê-los como pessoas que propiciam encontros cotidianos associados a experiências reflexivas, a partir da indagação e do respeito pelo outro, tem sido um dos interesses particulares dessas propostas.

Nessas propostas, faz-se referência ao professor como um facilitador, o qual tem como função ajudar as crianças a expressar suas ideias, sugerindo-lhes que façam suas formulações por meio de raciocínios e exemplificações. Trata-se, por conseguinte, de mudar a função tradicional que tinha o professor de converter-se em um animador

em relação aos discursos apresentados pelas crianças; é um convite direto a construir suas ideias a partir das contribuições de seus colegas, considerando os problemas ou situações com base em outras perspectivas. Quanto a esse aspecto, o professor Lipman, em seu texto *A Filosofia vai à escola*, comenta:

O ensino da Filosofia requer de professores que estejam dispostos a examinar ideias a se comprometer com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas. Os métodos atuais de formação de professores não se impõem por desenvolver essas disposições. (LIPMAN, 1990, p. 173).

Para Kohan, um professor é aquele que deve procurar outras formas de atuar na educação, neste caso, outras formas de educar a infância. Os docentes, por meio do seu contato com a Filosofia, poderiam se arriscar a problematizar ainda mais as práticas educativas, aludindo ao trabalho que se fez e o qual, diariamente, se entrega à infância. Kohan (2013) expõe:

Mestre não é o que transmite o que sabe, senão o que gera desejo de saber, o que inspira-nos outros o desejo de saber. Mestre é quem provoca-nos outros uma mudança em sua relação com o saber, o que os tira de sua apatia, comodidade, ilusão, fazendo-os sentir a importância de entender e entender-se como parte de um todo social. Em última instância, é o que faz nascer o desejo de saber para entender e transformar a vida. É o que trabalha sobre a atenção do aprendiz para que a ponha em sua vida e no que precisa saber para viver de outra maneira. (KOHAN, 2013, p. 1).

As comunidades de investigação representam um ponto muito importante e, de certo modo, outra característica similar às duas propostas. Tais comunidades de investigação se caracterizariam pelo intercâmbio, pela capacidade de comunicação de seus participantes, primando pelo diálogo, o saber escutar e o compartilhar com os demais membros do grupo. Enfatiza Lipman (1995):

Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes. Trata-se de um diálogo que busca harmonizar-se com a lógica, seguindo adiante indiretamente como um barco navegando contra o vento, mas no processo seu progresso assemelha-se àquele do próprio pensamento. (LIPMAN, 1995, p. 32).

Os encontros com os estudantes, por meio das comunidades de investigação, permitem desenvolver nas crianças a capacidade de se pensar de uma maneira crítica e criativa. O método faz questão da importância que têm as perguntas. Lipman se

refere a elas como “arte de perguntar”, pois formular perguntas e encontrar respostas junto aos outros faz dessa situação tarefa fundamental para a pessoa que está mediando os encontros. Dentro da proposta geral, encontram-se os seguintes enfoques: o melhoramento da capacidade de raciocinar, o desenvolvimento da criatividade, o crescimento pessoal, o desenvolvimento da competência ética e da capacidade de encontrar sentido na experiência. Sua metodologia de ensino ou didática, baseada no diálogo inserido nessas comunidades, possibilita, às crianças, a expressão verbal e a consecução de um dos objetivos principais, a saber, a aquisição de um comportamento filosófico. Nessa medida, o professor não deve impor sua posição ou seus pensamentos filosóficos específicos, durante uma discussão na sala de aula, porque, em um exercício como esse, deve haver a participação de todos os alunos ou de seus integrantes em relação ao tema que se está enfrentando, segundo a novela com a qual se esteja trabalhando, o que possibilitará a manifestação de novas discussões.

Brocanelli (2010) caracteriza essas comunidades: a sala de aula torna-se um lugar propício para a discussão e para a investigação filosófica, ou seja, um lugar onde as crianças podem perguntar e discutir sobre temas de Filosofia. O professor tem a tarefa de ajudar seus alunos, animando as discussões para que se ampliem seus horizontes de reflexão, impedindo que eles se contentem em só imitar ou copiar. Assim, pensar por si mesmo é possível desde que esse programa se potencialize a partir da sala de aula e que a ideia de comunidade de investigação seja compreendida. Esse é um dos conceitos fundamentais da proposta de Lipman. Santos (2002) salienta, a respeito:

É possível afirmar que o programa de Filosofia para crianças realiza um esforço fundamental na consolidação e na valorização do diálogo em sala de aula, transformando seu ambiente em verdadeira comunidade investigativa, na qual a procure se orienta por um diálogo pautado na Filosofia, portanto rigoroso e organizado ou suficiente para permitir a investigação de quem queira contribuir, de maneira que todos se sintam parte dessa comunidade e responsáveis pelas ideias que constroem, pelo conhecimento que constituem e pelas problematizações criadas. Esse ambiente, em que a participação do professor é fundamental, é o berço do desenvolvimento e do amadurecimento das habilidades cognitivas. (SANTOS, 2002, p. 35).

Em relação a essa metodologia e tendo presente a importância dos professores no desenvolvimento desse programa, chegamos a um ponto em comum, que é o trabalho por meio das comunidades de investigação, mas que ambos os autores desenvolvem de formas diferentes. Para Lipman (1995), esses encontros se referem ao diálogo, à investigação e ao intercâmbio de ideias e pensamentos como eixos operativos dos encontros nas salas de aula e surgem a partir das leituras das novelas mencionadas em linhas anteriores e que ele mesmo escreveu, acompanhadas de manuais e planos para a discussão, os quais são aplicados pelo professor. No caso de Kohan (2006), a Filosofia com crianças desenvolve-se de uma forma menos mecânica, mais inovadora, tendo em conta as necessidades das crianças e o contexto no qual se encontram localizadas. Afinal, a cultura americana e a cultura latino-americana claramente têm notáveis diferenças, como, por exemplo, seu desenvolvimento socioeconômico. Nesse caso, falar de Filosofia com crianças é permitir fazê-los partícipes de um tipo de educação baseada no questionamento e a investigação, utilizando diferentes métodos ou materiais que possam evoluir na intencionalidade de formar a infância: mais que isso, trata-se de abrir as possibilidades para fazer da Filosofia uma experiência transformadora.

Um ponto que pode ser claramente diferenciador entre esses dois autores em sua intenção de levar a Filosofia às escolas é que Matthew Lipman dá ênfase ao fortalecimento das habilidades para o pensar, desenvolvendo nas crianças e jovens a capacidade de pensar por si mesmos e promovendo uma educação democrática. Por sua vez, Walter Kohan trabalha a Filosofia com as crianças com o acompanhamento dos professores, que considera os agentes capazes de gerar mudanças significativas nos processos educativos, sugerindo que a Filosofia é uma mudança em relação às coisas que sabemos. Para ele, a Filosofia é tanto o desenvolvimento do pensamento quanto a possibilidade de criar cidadãos críticos, criativos, que sintam um verdadeiro interesse na maneira e na forma como se ocupam de seus atos do pensar. Mas esses atos, aprendidos pela experiência e as interações sociais, são predisposições dos comportamentos. No sentido intelectual, as atitudes vão desde as próprias considerações até as convicções ou crenças. As atitudes vão-se formando em

decorrência da vida, de modo que os adultos e, nesse caso, a escola deve ser consciente da repercussão que estas têm nas crianças, porém, isso não quer dizer que a atitude seja constantemente observável pelos demais, mas as reações visíveis ao estímulo da atitude são as que apoiarão a formação das atitudes das crianças e jovens, ao longo de seu desenvolvimento.

Vamos detalhar um pouco mais essa concepção em ambos os autores. Para começar, Lipman faz alusão ao pensamento em nível superior, àquele tipo de pensamento que leva cada pessoa a chegar a seu próprio razoamento, animada por um espírito crítico; elementos importantíssimos na sociedade e mais ainda no processo de formação desse ser democrático a que se faz referência, supondo dessa maneira que essa pessoa pensa e opina de acordo com esses raciocínios, contudo, o elemento que fica no caminho é que, na escola, os estudantes não refletem frente ao uso de sua liberdade, não só em relação a seu pensamento, mas também aos seus atos.

O pensar de nível superior é complexo e inventivo. Ele combina três aspectos, modos ou possibilidades do pensar: a criticidade, a criatividade e o cuidado. Apenas a presença conjunta desses três aspectos revela um pensamento complexo ou de nível superior, segundo Lipman. (KOHAN, 2008, p.44).

O pensamento de nível superior, segundo Lipman (2008), deve considerar esses três elementos: Um primeiro aspecto crítico, onde tem valor o questionamento, a problematização, onde se procuram as razões daqueles conceitos ou ideias que percebemos do mundo e que vivemos em sociedade, dirigindo à difusão de julgamentos sistemáticos e com critério. Um segundo aspecto criativo, que expressa a inovação, o importante das coisas, por meio da expressão de seus julgamentos, dando valor ao íntegro. O terceiro e último aspecto é o referente ao cuidado ou à atenção, é a consideração daquelas coisas que levam ao seu próprio benefício, valorizando seu próprio pensar. Esse pensamento de ordem superior, para Lipman, é aquele tipo de pensamento que é extraordinário conceitualmente, mas que está coerentemente organizado. É como se a coesão do pensamento crítico com o criativo fosse engenhosa e, ao mesmo tempo, flexível. No processo educativo, poderíamos aludir ao pensamento complexo, quando tentamos minimizar a complexidade dos conceitos ou noções, procurando outras formas de aceder ou indagar os conhecimentos tanto com palavras

quanto com a análise e a exploração ou validação dessa informação. “O pensar é sempre o encontro de alguém com algo, a partir do que o marco conceitual permite a essa pessoa distinguir e desconsiderar” (KOHAN, 2008, p.47).

Para Walter Kohan, por sua vez, a Filosofia, além de ser incorporada como uma disciplina ou conteúdo no currículo escolar, é uma atitude, uma prática que favorece o desenvolvimento do pensamento, mas que também é um convite à problematização, que possibilita avançar para além dos temores gerados a partir do desconhecimento de algo. Para aprender coisas novas, temos que separar as outras coisas que já sabemos, procurando novas formas de aprendizagem e criando relações com outros saberes, de sorte a nos libertar de tudo aquilo a que anteriormente estávamos acostumados. Ensinar Filosofia é um desafio o qual, possivelmente, poucos estejam dispostos a enfrentar, pois essa intenção, mais que uma paixão, se converte em compromisso pessoal e social; Walter Kohan (2009) tem o seguinte pensamento a respeito:

No título desta conferência “Desafios para pensar... o ensino da filosofia” está a palavra “desafios” e o primeiro desafio é este, de lhe dar sentido ao título quando um se encontra com outros, quando os olhos começam a ver, quando a sensibilidade se abre e um escuta palavras, vê miradas, percebe corpos que atendem, que sentem de uma maneira e que caminham e então um começa a pensar para valer no que quer dizer a essas miradas, esses ouvidos, esses corpos e as expectativas da educação em filosofia. (KOHAN, 2009, p.2).

Nesse ponto, visualiza-se uma diferença notável entre a educação por competências dada na Colômbia e a formação de atitudes conforme o programa de Filosofia para crianças. O modelo educativo colombiano encara a aprendizagem por intermédio de conhecimentos, habilidades e destrezas que os estudantes podem desempenhar, na sociedade e no meio laboral; por sua vez, o programa de Filosofia para crianças faz alusão ao desenvolvimento de atitudes, fomentando o pensamento reflexivo como um inconformismo que nos leva a uma situação constante de gerar questionamentos, explicações e respostas. Pretender formar atitudes e não competências, no contexto educativo, é motivar os estudantes a procurar constantemente o sentido a sua existência, que evidenciem a importância de estar atentos ao mundo, o substancial que pode ser nos obrigar a plasmar perguntas quanto ao sentido que damos às coisas ou à realidade.

O desenvolvimento de atitudes, para essa proposta, é a possibilidade de adquirir uma postura clara diante do mundo, do saber, de si mesmo, da sociedade; é ensejar uma busca constante, que exija ao estudante pensar por si mesmo, fomentando o gosto pela investigação. Os docentes que fazem parte desse programa promovem nos jovens e crianças a busca dos fundamentos relacionados com o estilo de aceder ao conhecimento e de adquirir um determinado estilo de vida. O desenvolvimento de atitudes se evidencia por meio das comunidades de investigação, as quais pretendem ter uma busca da verdade constante, gerando, a partir de um problema inicial, diferentes aproximações que, mediante disposições teóricas, tentam dar respostas aos interrogantes iniciais e que, por sua vez, geram novas questões ou perguntas.

Muitas vezes, um questionamento leva-nos a outra forma diferente de pensar, e tudo isso tem efeitos diretos em nossa vida, ainda que possivelmente não consigamos nos dar conta imediatamente. Kohan (2009) opina que o projeto aparece como uma oportunidade para pensar em uma nova forma de ensinar a Filosofia, nas escolas; contudo, esse ensino ou atuar não tem que ver, somente, com a vida acadêmica, porque vai bem mais além, visto que ter uma visão filosófica sobre o mundo muda as condições de vida para qualquer ser humano.

[...] desde Sócrates a filosofia não só tem que ver com o pensamento, senão com a vida. Então, de alguma maneira, ensinar filosofia é ensinar a viver; sei que isto soa muito pretencioso; não se trata de lhes dizer aos outros como têm que viver, mas sim que os outros aprendem a olhar sua vida, a problematizá-la e eventualmente a viver de outra maneira. A filosofia pode tornar a vida mais interessante, mais complexa, mais digna de ser vivida. (KOHAN, 2009, p.4).

Ao se centrar na experiência, a Filosofia com crianças não tem em conta somente a idade dos participantes, já que se dispõe a ser um instrumento que possibilita o pensar a si mesmos e, possivelmente, uma atuação de outro modo. As crianças são gestoras e transformadoras de múltiplos contextos ou situações. Vemos que a Filosofia com crianças é um tipo de concepção educativa que procura devolver o sentido à experiência de ensinar, possibilitando a capacidade de busca e de questionamento. A ideia não é ensinar-lhes Filosofia, porém, induzi-las a pensar filosoficamente e levar essas coisas para sua vida. Gomez (2010) ressalta:

A filosofia – campo essencial da cultura por sua história, suas doutrinas e seus métodos de pensamento –, quando se converte em uma matéria ensinada no sistema educativo, deve didatizar-se, isto é, tomar uma forma que possa dar lugar às aprendizagens acessíveis aos alunos. (GOMEZ, 2010, p. 3).

A partir da estratégia metodológica que propõe o projeto de Filosofia para crianças, evidencia-se a intencionalidade de propiciar, nos processos educativos, novas formas de pensar que ofereçam um sentido de responsabilidade e independência referidas ao bem-estar da sociedade e da comunidade específica. A educação com base no pensamento crítico e reflexivo desse programa leva as crianças e jovens a interatuar em seu contexto, mediante exercícios de entendimento, análise, síntese e autoavaliação.

É um tipo de educação que, além de procurar uma educação para o pensar, é um processo que ajuda no desenvolvimento de atitudes e especificamente de atitudes filosóficas – observar o mundo, as coisas e as pessoas de outras perspectivas, usando como ferramentas a curiosidade, o assombro, o questionamento. Pela simplicidade, aprender a pensar e tomar consciência de nossas atitudes ante o mundo e as pessoas ajuda-nos a gerar novas formas de convivência, de enfrentar a realidade, de ter um movimento constante na busca de respostas, criando uma verdadeira insatisfação com a ignorância e promovendo uma força por pensar mais e melhor.

Até aqui vemos que são múltiplas as contribuições e as revisões sobre a forma como diversos autores trabalham a Filosofia para ou com crianças. A obra de Matthew Lipman tem sido um eixo inspirador para muitos estudiosos do tema e fazem-nos abordar ou pensar na Filosofia como aquela atividade ou situação constante que nos leva ao questionamento contínuo, que ajuda a abolir as certezas cimentadas pela educação tradicional que nos foi sempre infundida. Essa proposta educativa, porém, é uma possibilidade de dar às crianças outro sentido dentro do sistema educativo. Hoyos (2010) opina o seguinte, em referência à proposta de Lipman:

O projeto implica uma mudança em nossa maneira de ver a filosofia como uma matéria acessível só a estudantes de determinados níveis educativos e para uso exclusivo de certas elites. Sugere que é possível a ver como algo acessível

para meninos inclusive de 3 e 4 anos, pela seguinte razão: com o projeto não se pretende lhes ensinar história da filosofia senão ajudar-lhes a cultivar o espírito e as habilidades que se precisam para fazer filosofia. (HOYOS, 2010, p.3).

Filosofia para crianças é um programa que privilegia a criatividade, faculdade inata na infância e que se pode potencializar de acordo com as ações que promovamos em seu desenvolvimento. É a infância a etapa ideal para formar hábitos, habilidades, atitudes, valores, aproveitando sua capacidade de assombro e o pensar natural, os quais facilitam o encontro com a Filosofia; é uma etapa que se relaciona com algumas idades cronológicas, com as capacidades racionais do ser humano; é a possibilidade de representar os valores projetados nos desejos de viver numa sociedade melhor, onde a democracia tenha valor e sentido, e onde a educação seja o meio idôneo para conseguir esses propósitos.

2. 4 Importância da Filosofia na escola

A Filosofia tem uma grande importância educativa e social, mesmo não sendo percebida pela sociedade em geral. Periodicamente, nas escolas, nos currículos e nas formas de ensino, os alunos recebem mensagens contraditórias, restringindo suas ideias e reflexões sobre sua inteligência, sua realidade e diversas situações que enfrentam, no mundo. As crianças e adolescentes nos dias atuais precisam desenvolver estruturas mentais afetivas e éticas que sirvam para orientar seus pensamentos quanto a suas interpretações da realidade.

Educar a partir da Filosofia é sugerir ou permitir aos sujeitos uma formação desde a capacidade de reflexão ao questionamento constante sobre seus contextos próximos, sobre o mundo que os rodeia, seus significados, o sentido da vida e das coisas. É formar seres intelectualmente inquietos, preocupados com diversos acontecimentos em relação à profundidade e à extensão dos próprios seres.

Vimos que o programa de Filosofia nas escolas e especificamente o programa de Filosofia para ou com crianças enfatiza a importância que tem a Filosofia de ser ensinada em um contexto de grupo e não isoladamente, que os encontros se

convertam em comunidades de busca, de investigação, os quais permitam aos estudantes participar, como o professor, da exploração das perguntas e dos temas de interesse, por meio dos quais aprendam a expressar suas opiniões e a ouvir ao outro. Teles (1999), expressa essas duas ideias interessantes, com respeito ao trabalho que sugere Matthew Lipman:

A filosofia para crianças e adolescentes, é um programa que cultiva o desenvolvimento das habilidades de raciocínio através da discussão de temas filosóficos, que ajudará àqueles não somente na aprendizagem do saber como na de inferir, comparar, relacionar, classificar, definir, deduzir, criticar, fazer analogias, mas também a desenvolver valores positivos e a posicionar-se diante da vida. (TELES, 1999, p.12).

O século XXI tem sido caracterizado por mudanças constantes e por profundas transformações, que, em nível educativo, têm atribuído novas exigências à educação e aos professores como principais agentes educativos do sistema. A pretensão de ensinar Filosofia às crianças e aos jovens pode ser convertida em um desafio que, possivelmente, faz parte dessas transformações; todavia, é sem dúvida um dos pilares mais essenciais que pode experimentar a educação atual, pois, com sua contribuição à reflexão crítica e ao pensamento independente, pode contribuir de modo relevante em qualquer contexto ou realidade da sociedade atual.

O trabalho que se tem feito com a Filosofia nas escolas tem emitido muitos juízos simplistas que polemizam as ações ou fatos pedagógicos. Uma matéria complexa, abstrata e entediante, essa era a opinião de muitos estudantes que assistiam diariamente aos encontros. Atualmente, muitos professores, estudiosos e instituições preocupam-se em transformar essa visão, proporcionando novas ferramentas e estratégias capazes de favorecer às crianças e aos jovens o contato com os conhecimentos filosóficos de uma maneira mais acessível e palpável. As atividades que se dão, nesse tipo de cenário, são momentos ou alternativas que mantêm processos educativos os quais buscam gerar atividades de pensamento entre as crianças ou jovens, conservando o enfoque que sugere o pensamento filosófico.

As ideias anteriores levam-nos a pensar que o programa de Filosofia para ou com crianças pode ser uma dessas alternativas; além das questões metodológicas,

esse projeto ajudaria transversalizar as diferentes áreas ou campos do conhecimento e, dessa maneira, enfrentar diretamente algumas das preocupações educativas que nos inquietam atualmente. O diálogo e o trabalho cooperativo são elementos que favorecem nos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, o qual os levará a ter uma posição clara ante a sociedade.

Não tem sido preocupação da escola, tradicionalmente, fomentar uma educação ativa ou participativa, tampouco mobilizar a atitude de pensar, salvo como uma habilidade cujo exercício almeja somente o saber ou o conhecer como resultado final ou a sua utilização para a aquisição de determinadas competências, como visto anteriormente. Suas preocupações básicas têm-se limitado a esperar que o aluno tenha alguns esquemas definidos de aprendizagem e que o professor seja o pilar fundamental da educação, pois é este quem se encarrega de delimitar, propor e organizar o conhecimento que seus alunos devam adquirir, almejando conduzi-los a um saber verdadeiro. Romper com esses tipos de esquemas tradicionais leva-nos a considerar outras formas de educar. Hoje em dia, em alguns lugares e instituições, conseguiu-se avançar um pouco quanto à modificação ou considerações de novas alternativas educativas capazes de romper com esse tipo de paradigma. Favorecer a Filosofia nas escolas auxilia a transformar esses esquemas educativos tradicionais, oportunizando aos professores, às crianças e, em geral, à comunidade educativa, uma oportunidade de ampliar os horizontes do pensamento e suas possibilidades. Kohan (2000) diz:

Filosofia para crianças é, definitivamente, um movimento postulado para retomar o ensino escolar e embora certamente tenha havido tentativas para estender esse âmbito a outras instituições e às ruas, é nas escolas que desenvolveu com maior força. (KOHAN, 2000, p.86.).

Pela minha experiência como docente, sei que educar as atuais ou futuras gerações não é tarefa fácil; as crianças, jovens ou demais pessoas envolvidas nos processos educativos chegam a cada dia com novos e diferentes interesses, ao ingressarem nas escolas, colégios ou centros de formação, com uma série de aspectos, situações que limitam ou restringem, de certa maneira, esses processos de aprendizagem. É preciso que a ação docente se dedique a um momento de reflexão, considerando os múltiplos condicionantes que podem existir nessas práticas educativas

e as repercussões que elas podem gerar, dentro ou fora das salas de aula, no cotidiano, para transcender ao senso comum.

Convencionalmente, a escola mostrou-nos que é o professor que responde aos interrogantes, mas, não seria melhor permitir às crianças e aos jovens gerarem suas próprias respostas, utilizando o potencial do seu raciocínio? As investigações anteriormente mencionadas mostram-nos como trabalhar por meio da Filosofia para crianças contribui com a escola e, especificamente, com os docentes, oferecendo ferramentas básicas que estimulam os estudantes ao longo de sua etapa educativa.

Se pueden proponer algunas pistas concretas para asegurar ese proceso de acompañamiento de los alumnos a pensar por sí mismos. En particular, hay que lograr que los alumnos puedan expresarse sin temer el juicio de los demás, alentando y valorando la expresión oral. (UNESCO, 2011, p. 20).

Pode ser que esse tipo de proposta educativa, ao ser implementada em nosso contexto atual, cause diferentes reações e pensamentos, em pessoas que ocupam múltiplos labores no campo acadêmico. No Brasil, cada vez mais, é crescente o número de estudantes e pesquisadores que se inquietam por estudar e implementar esse programa nas escolas, procurando dar à Filosofia um sentido mais autêntico, um meio para se criar investigação e uma estratégia pela qual sejam gerados questionamentos diante do mundo e da realidade. Essas pesquisas¹ têm obtido resultados de diversos tipos, contudo, todas se orientam na importância que há em se fazer Filosofia com as crianças, permitir que sejam elas que filosofem, validando suas capacidades e aproveitando, da melhor maneira, os materiais que o programa fornece, convidando diretamente a escola a oferecer uma educação para o pensar.

CAPÍTULO III - FORMAÇÃO DE ATITUDES FILOSÓFICAS NA ESCOLA

Este capítulo pretende interpretar e interpelar a obra de Lipman, embora não tenha postulado essa finalidade, a partir das atitudes formativas que propiciam a capacidade reflexiva e argumentativa para mobilizar o pensar nos diversos modos de existência, particularmente sobre o ser e o atuar das crianças no mundo. Nesse exercício pedagógico-filosófico, anteriormente, procurei enunciar elementos relevantes do projeto de Filosofia para crianças, provocando o início da investigação filosófica em relação à formação intelectual. Desconstruindo a proposta de Lipman, é possível abordar alguns elementos da psicologia social²³ do ponto de vista da Filosofia, no qual se realçarão as diversas formas ou os processos pelos quais se constroem as atitudes comportamentais desde seu próprio ser para com o outro (os valores), dando ênfase à formação acadêmica das crianças e à importância no trabalho pedagógico.

3.1 Atitudes comportamentais valorativas

A escola interessou-se por favorecer as práticas que os estudantes levam em relação às demandas da sociedade, oferecendo uma suposta educação centrada na formação de valores, mas não em comportamentos e atitudes sociais, procurando o respeito como seres humanos em um mundo plural e globalizado. A função da escola centra-se não só na transmissão e na formação de conhecimentos, saberes e disciplinas, nas diferentes áreas determinadas, mas igualmente no ensino de normas que, em um presente ou futuro imediato, farão parte de sua formação integral com sua cultura e com os costumes, por intermediário de práticas educativas que os fazem internalizar rotinas, crenças, sentimentos. Assim o afirma o pedagogo De Vries:

Algumas pessoas julgam que a escola não deveria se preocupar com a educação social e moral, mas deveria centrar-se no ensino de temas acadêmicos ou na promoção do desenvolvimento intelectual. O problema com essa visão é que a escola influencia o desenvolvimento social e moral, quer pretenda fazer isso ou não. Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras

²³ Será levada em conta a psicologia social a partir da obra de Zimbardo: *Influência em atitudes e modificação de comportamento*.

e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das crianças. (1994, p. 35).

Sobre o comentário anterior, pode ser argumentado que as formas pedagógicas de atuar dos seres humanos ante os comportamentos sociais globais, os quais têm produzido distrações que desligam as crianças das atitudes formativas e as submerge na banalidade tecnológica, repercutem em suas relações com o meio social e cultural. Por isso, a escola deveria vinculá-las dentro de um contexto pedagógico quanto à alteridade para com os outros, conforme Blumer manifesta:

El uso del concepto de actitud para explicar el comportamiento, se basa en una lógica muy sencilla. La actitud está concebida como una tendencia, un estado de preparación o de disposición que antecede a la acción, la dirige y la moldea. De este modo, la actitud o tendencia a actuar se utiliza para explicar y dar cuenta de un determinado tipo de acción. Además, el conocimiento de la actitud nos permite prever el tipo de acción que tendría lugar si tal actitud fuese activada. (1982, p.71).

Tendo em conta as definições de Blumer e fazendo relação com a psicologia social, pode ser entendido que as atitudes como disposição para a ação formativa estão construídas desde as atitudes afetivas e cognitivas; por exemplo, o texto *Influência em atitudes e modificação de comportamento* (ZIMBARDO; EBBESEN, 1973) define-as como “[...] a prontidão mental ou predisposição implícita que exercem influência geral e coerente em uma classe relativamente ampla de respostas para a avaliação” (ZIMBARDO, EBBESEN, 1973, p. 7). Pelo exposto anteriormente, as atitudes formam-se quando um objeto social cobra sentido para um sujeito, que lhe confere uma orientação a partir de identidade pessoal e de seu modo de ver a vida. Em consequência, o texto de Reigh Adcock (1976) *Valores, atitudes e mudança de comportamento*, refere-se às atitudes como “uma predisposição para sentir, ser motivado por e atuar no sentido de uma classe de objetos de uma maneira previsível” (p. 35). Portanto, o desenvolvimento de atitudes tem em conta a posição que os meninos assumem diante do mundo e das situações quotidianas. Cada sujeito assume uma postura, ante um fato ou situação, mas é o próprio ser humano quem decide atuar de uma maneira específica, libertando-se ou não dos hábitos determinados pela sociedade ou escola.

3.2 Formação ética e moral

A ética e a moral têm tido diversas interpretações no campo acadêmico e educativo e, mais ainda, no cotidiano. Quando se alude a ética, tem-se em vista aquela reflexão filosófica da moral, as ações que se fazem e se representam na conduta social, porque é um conjunto de normas, regras, aplicadas ao campo da vida quotidiana que orientam comportamentos atitudinais. Um dos campos específicos é a família, porque é o primeiro meio de formalização, onde se transmitem as normas básicas de comportamentos. Nesse sentido, a escola como instituição destinada à educação se encarrega de formar as crianças, os fundamentos e princípios morais direcionados para a comunidade.

La moral podría ser entendida, también, como un carácter trascendente, que encuentra su fundamento en la búsqueda de las raíces metafísicas de lo que es el bien y, como consecuencia de esto, del buen comportamiento y del comportamiento considerado correcto. (PAGNI; PELLOSO, 2006, p. 215).

Além disso, a ética se reflexiona sobre a ação de liberdade no ser humano, para a tomada de decisões, de sorte a confrontar sua realidade em face da sociedade, de acordo com as normas das bases morais. Isso faz referência à formação de valores que incentivam os questionamentos a respeito de como querem viver suas vidas e de que maneira devem aprender o cuidado de si, de seu meio ambiente e do(a)s outro(a)s. A ética deveria ser, na escola, acolhedora de acontecimentos e narratividade para os “Buenos encuentros, podríamos decir que el encuentro fue ético; si produjeran malos encuentros o encuentros tristes, sería un encuentro anti-ético (PAGNI; PELLOSO, 2006, p. 215).

A moral não considera um interesse particular, enquanto a ética está relacionada com a autonomia de eleger e de pensar naquelas coisas que, singularmente, ampliam ou não a liberdade almejada por cada um, conseqüentemente, pela vida coletiva. Se a moral se associa às normas que se estabelecem como válidas para a sociedade, o papel da escola é o de promover a moralidade das crianças, ainda que propicie também

a vivência de diversos tipos de experiências quotidianas e singulares, desenvolvendo a possibilidade de promover atitudes e formar eticamente esses sujeitos, por meio da reflexão acerca de seus comportamentos e, principalmente, de suas condutas.

3.3 Condutas e comportamentos

O programa de Filosofia para crianças de Lipman enfatiza a importância que tem o acompanhamento intersubjetivo que se vive na escola e na comunidade, porque é ali onde esses comportamentos constroem, através da formação, as condutas das crianças e dos jovens. Conduta que analisa ou percebe os comportamentos demonstrados, que se leva nas experiências prévias em diversas situações de contextos e de âmbitos, com uma finalidade que nasça necessariamente por uma causa em particular.

A los niños les encanta la discusión y como educadores deberíamos saber que lo hacemos mucho mejor cuando partimos de conductas para las que los niños ya están motivados que cuando intentamos encontrar incentivos para que hagan lo que se resisten a hacer. (LIPMAN, 2014, p. 5602).

De acordo com Lipman, os comportamentos são atos democráticos com um sentido ético nas crianças, que, por sua vez, influem nas emoções, como também as atitudes possibilitam a reflexão das condutas, dando forma às pautas de atuar entre si, levando em conta a comunidade e seu meio que se projeta para os acontecimentos grupais. “Una persona que tiene el carácter de un ‘buen ciudadano’ es aquella que ha interiorizado, esto es, adoptado como propios, los mecanismos sociales de la racionalidad en la práctica institucional” (Lipman, 2014. p. 5139).

Esses conceitos, atitudes e comportamentos relacionam-se diretamente com o papel da Filosofia na escola e na formação de atitudes, mostrando a importância de converter a Filosofia em condutas ou comportamentos reflexivos, os quais incentivem as crianças e os jovens na tomada de decisões ético-morais e políticas, que lhes

permitam pensar filosoficamente suas vidas como sujeitos sociais, sejam tribos urbanas, grupos coletivos, etnias ou comunidades.

3. 4 Atitudes Filosóficas

Os argumentos anteriores ilustram definições como a atitude, a ética e a moral, especificamente do ponto de vista da Filosofia. Uma atitude filosófica é aquela postura que se toma frente ao mundo e a seu ser, ante a sociedade, que é a busca da criança para que pense por si mesma, que seja crítica em relação ao seu meio, desde os diversos cosmos ou fenômenos sociais que se apresentam em suas vidas ou mesmo do cosmos que as compreende. Atitudes filosóficas são aquelas que criam condições para a relação pedagógica e permitem às crianças refletir para sua autonomia e combater a heteronomia. Afirma Kanz: “Hay que intentar en general no introducir en ellos los conocimientos racionales, sino los que adquieran por sí mismos” (KANZ, 1993, p.7).

O livro *Experiência e educação*, de John Dewey, expressa a relação existente entre o processo educativo e o pensamento reflexivo. Seu fundamento em relação à pedagogia consiste no seguinte:

En otras palabras “no es suficiente que ciertos materiales y métodos hayan demostrado ser eficientes con otros individuos en otros tiempos. Debe existir una razón para pensar que funcionarán provocando una experiencia que tenga cualidad educativa para individuos particulares en un tiempo particular”. (DEWEY, 1945, pág. 49).

Conforme o programa de Filosofia para crianças, a formação de atitudes cobra um julgamento de valor quando se tem tato no manejo da comunicação com os estudantes, quando se dedica um tempo importante ao estudo das circunstâncias que influem na aprendizagem, mas, sobretudo, quando se estudam a forma e o conteúdo de como se socializa a parte conceptual. Num sentido mais filosófico, vemos como, no curso “A coragem da verdade”, Michel Foucault sugere quatro classes de atitudes

filosóficas: Atitude profética, Atitude de sabedoria, Atitude técnica ou Atitude de ensino e Atitude parresiástica.

As contribuições de Foucault para a história da Filosofia foram primordiais para múltiplas pesquisas, de diversos teóricos, os quais tomam seus estudos como valiosos princípios que fortalecem o saber filosófico. O mundo acadêmico enfrentou por algum tempo um amplo debate de discussão em face da Filosofia e seu ensino; as novas realidades do mundo contemporâneo têm o compromisso de mostrar essa disciplina como um dos suportes fundamentais nos processos de formação que se dá às crianças e jovens, no que diz respeito a sua utilização como uma ferramenta de questionamento nos processos de formação do pensamento. Klaus (2003) enuncia:

El maestro como otro-mediador entra a desempeñar acá un papel determinante. Este debe ayudar para que el querer libre de la voluntad que se busca a sí misma salga la stultia. El mismo Foucault lo reconoce: “A partir de aquí el maestro es un operador en la reforma del individuo y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto” (Foucault, 1994, 58). De todas maneras, la figura del maestro mediador, a la que Foucault se refiere acá y a la que con su gesto trata de remitir, no está representada por el maestro tradicional. (KLAUS, 2003, p.227).

Com efeito, as atitudes filosóficas podem ser assumidas desde uma perspectiva da existência individual, traduzindo isso em transformações constantes de diversos tipos de aprendizagens e na busca persistente do que se pretende ser; são disposições que nos possibilitam abrir o leque de situações que enfrentamos no dia a dia. A revista digital *Edu-física*, da Universidade de Tolima (Colômbia), assinala que se podem nomear duas teorias quanto à formação de atitudes: a teoria da aprendizagem e a teoria da consistência cognitiva:

La teoría del aprendizaje: esta teoría se basa en que al aprender recibimos nuevos conocimientos de los cuales intentamos desarrollar unas ideas, unos sentimientos, y unas conductas asociadas a estos aprendizajes. El aprendizaje de estas actitudes puede ser reforzado mediante experiencias agradables. La teoría de la consistencia cognitiva: esta teoría se basa o consiste en el aprendizaje de nuevas actitudes relacionando la nueva información con alguna otra información que ya se conocía, así tratamos de desarrollar ideas o

actitudes compatibles entre sí. (GRUPO DE EDUCACIÓN EDUFISICA, 2009, p.3).

Se conseguíssemos ver a atitude filosófica como o exercício de filosofar, de criar as próprias respostas, mas, ao mesmo tempo, como a reflexão de perceber que a verdade não está totalmente dita, que sempre gerarão interrogantes, isto é, um constante aprender, será possível uma atitude da inconformidade ante o óbvio, incitando dessa maneira novas buscas focadas no desejo pelo saber. Dessa maneira, através do filosofar, os estudantes serão capazes de construir uma forma de existência, tendo em conta o contexto e as transformações das relações conosco mesmos e com os demais, orientando os atos autônomos de cada pessoa em relação à liberdade de seu pensamento e às escolhas que ela mesmo faz.

Filosofar en la educación reconoce uno de sus sentidos en mantener abierto y en cuestión el tema del valor y el sentido de lo que hacemos cuando educamos y nos educamos y sobre la propia educación, un mantenerla en cuestión que siembre la inquietud, la sensibilidad y la atención. (KOHAN, 1998, p. 103).

A atividade constante da análise, reflexão e crítica propiciam a liberdade do pensamento; a atitude filosófica permite a transformação e interpretação do mundo, promovendo nas pessoas a busca de suas próprias verdades, indagando novas possibilidades com o saber, observando as diversas concepções e construindo novos conceitos. Na infância, a atitude filosófica vive numa persistente facilidade em indagar, por estarem mais abertos aos acontecimentos e mais dispostos a conhecerem as situações em que emergem, tentando descobrir as razões e os efeitos que podem causar as coisas em seu meio: “Son los educadores y educandos los sujetos primeros del filosofar. El filosofar en la educación no es una profesión de especialistas sino una posibilidad educativa de todas y todos” (KOHAN, 1998, p. 116). Por isso, no projeto de Filosofia para crianças, a infância sempre é o ponto de partida, é uma experiência de pensamento, a qual representa as atitudes filosóficas das crianças na exploração de suas possibilidades, na curiosidade e no assombro por tudo o que as rodeia. A observação, a análise da realidade, a disposição para gerar novos interrogantes, a

elaboração de argumentos são pontos de encontro em torno dos quais se unifica uma atitude filosófica produzida na infância e em busca de novas respostas para proceder às diversas situações do mundo.

3.5 Relevâncias da formação de atitudes no contexto escolar

Formar atitudes na escola, com o projeto de Filosofia para crianças, uma proposta que tem provocado muitas discussões em diversos campos acadêmicos, implica tentar deixar de lado os esquemas tradicionais de educação, pensando naquelas coisas que podem ser importantes para o desenvolvimento dessas atitudes e habilidades de pensamento, nas crianças e adolescentes:

Embora não seja o caso que toda criança seja um filósofo, admite-se que (exceto em alguns exemplos raros) todo filósofo foi algum dia uma criança. E se os anos recentes ajudaram-nos a demonstrar que a experiência da filosofia não precisa ser incompatível com a infância, então pode decorrer que a experiência da infância – ou ao menos a perspectiva da criança - não precisa ser incompatível com a maioria. (LIPMAN, 1990, p. 215).

Esse projeto tem tentado deixar de lado aquelas considerações tradicionais, as quais asseguram que a Filosofia só é apropriada e possível para os adultos e grandes acadêmicos. O desenvolvimento de atitudes e habilidades de pensamento é outra de suas principais intenções e, por meio da exploração e questionamentos, as crianças podem interatuar com sua realidade, aprender coisas novas e, por sua vez, dar conta da experiência que têm tido com o mundo. Realmente, não se trata de defender ou contradizer essa proposta, mas fazer Filosofia com crianças e utilizar outras formas de aprendizagem, com diálogos informais, pode ser uma opção para desenvolver habilidades cognitivas e, em acréscimo, aprender noções, valores e principalmente, atitudes que contribuam para o desenvolvimento social:

Lo que se busca es aún más radical: que los niños hagan filosofía, que se la inventen, que se acostumbren a la reflexión filosófica y la encuentren placentera y enriquecedora porque les ayuda a comprender mejor su propia experiencia, porque los ejercita en el planteamiento de problemas y preguntas relevantes y en la elaboración de buenas razones y, sobre todo, porque les permite indagar a propósito de asuntos que les interesan de un modo personal y directo. (PINEDA, 2005, p. 7).

Em relação ao processo educativo e à formação de atitudes filosóficas, deve ser um convite aberto a que os sujeitos se convertam em donos de seu pensamento, projetando-o com segurança ante o mundo e conseguindo interpretações com consciência, mediante o entendimento e a responsabilidade deles mesmos. Kohan (2003) assinala:

Quem ensina Filosofia oferece aquilo sem o qual ninguém seria capaz de nascer, conhecimentos que mereçam o nome de filosóficos e com o qual, poderá participar de contínuos nascimentos: uma pergunta, um gesto, uma leitura, a atitude de quem, entre outras coisas, está sempre aprendendo junto a outros. Um ensino para a fecundidade e o nascimento constantes, conjuntos, sempre presentes. Um ensino que nunca deixe de nascerem filosofias. Um ensino que nunca deixe de nascer Sócrates e não Sócrates, filósofas, filósofos e não filósofos. E que dê sempre a oportunidade de dizer a todos “Eu também sou um filósofo ou uma filósofa”. (KOHAN, 2003, p. 168).

A Filosofia como modo de vida se relaciona com o desejo de atingir os saberes das diversas disciplinas, utilizando como eixo central o discurso filosófico de uma maneira crítica, procurando a verdade dos fatos. É cuidar das coisas, dos outros, mas também de si mesmo, considerando as diferenças e o pensamento múltiplo, dando forma à conduta moral.

Hadot mostra a relação que se pode estabelecer entre o cotidiano da vida e a vida filosófica, com a contribuição que a Filosofia pode propor em nossa forma de vida. É como se, em realidade, os conteúdos da Filosofia em geral não importassem tanto, senão as atitudes que nos fazem refletir quanto à defesa dessas diversas formas de vida; é por isso que Hadot assegura que fazer Filosofia não se trata simplesmente de pretender solucionar problemas complexos ou abstratos, porém, de procurar constantemente melhorar nossa forma de viver.

Vivir como filósofo es precisamente también reflexionar, razonar, conceptualizar, de una manera rigurosa y técnica, “pensar por uno mismo”, como decía Kant. La vida filosófica es una búsqueda que jamás termina. (HADOT, 1998, p. 304).

Pode ser habitual escutar as considerações de muitas pessoas, quando enunciam que a Filosofia é tarefa ou preocupação exclusiva de intelectuais, mas todos têm sua própria Filosofia de vida e do mundo. Em geral, há algumas mais elaboradas que outras, todavia, é essa na qual se interatua diariamente. As pessoas dedicam pouco tempo para reflexionar sobre esse tipo de questões ou manifestar sua preocupação por construir sua própria Filosofia de vida; no entanto, o homem, como ser racional, está continuamente na busca dos porquês das coisas, tentando inferir as consequências dos princípios que decide dar por assumidos. Cerletti e Kohan (1996) consideram:

A filosofia na escola ocupará um lugar paradoxal. Por um lado, a filosofia interessa-se pela escola como um lugar de produção e circulação do pensamento, mas deve adaptar-se a certos requerimentos institucionais. Instala-se num curso e praticará ali sua atividade pungente. Mas, por outro lado, como quem corta o ramo em que se apoia, precisa revisar sua própria base de sustentação, as ideias, práticas e valores sociais que lhe dão lugar e função. A não ser que renuncie a uma parte importante de sua potencialidade crítica, deve problematizar o espaço institucional que a contém e condiciona sua expressão, até seus limites. (CERLETTI; KOHAN, 1996, p. 4-5).

Normalmente o mundo muda, do mesmo modo que as culturas, as formas de viver e, nesse caso, a educação filosófica. O convite permanente é fazer dessa disciplina um encontro com o questionamento constante, é um dos chamados diretos que se sugere às escolas, aos diretores, professores e estudantes, confrontando a oportunidade de fazer da Filosofia um caminho para a vida, onde se expressam de maneira reflexiva as experiências dadas pelos diferentes acontecimentos, fatos, ações e atitudes sociais e culturais. Assim Castro (2004) define a educação:

A educação se esforça por ser, de direito, o instrumento graças ao qual, numa sociedade como a nossa, qualquer indivíduo pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabe-se que ela segue em sua distribuição, no que ela permite e no que ela impede as linhas que estão marcadas pelas distâncias, as oposições e as lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles implicam (CASTRO, 2004, p160-161).

A Filosofia tem uma grande importância educativa e social, que possivelmente a sociedade em geral ainda não percebe ou não lhe interessa. Periodicamente, nas

escolas, dentro dos currículos e formas de ensino, os alunos recebem mensagens contraditórias, restringindo suas ideias e reflexões sobre sua inteligência, a realidade e as diversas situações que enfrentam, no mundo. As crianças e adolescentes atuais precisam desenvolver estruturas mentais, afetivas e éticas que possibilitem orientar os pensamentos em relação a suas interpretações da realidade. Florelle D'Hoest e Fernando Bárcena (2011) argumentam, quanto à aprendizagem filosófica:

Não pretendemos aqui dizer como deve se aprender a Filosofia, nem que técnicas ou metodologias são as mais apropriadas para isso, como também não justificar a importância da Filosofia para a formação humana. Bastara-nos recordar a famosa sentença kantiana: Não se aprende Filosofia, se aprende a filosofar; mas entenda-se bem o que isto significa: aprender Filosofia não é, nem muito menos, o resultado de uma técnica de animação pedagógica, a Filosofia é uma espécie de tormenta de ideias; mas bem sugere a necessidade, como o mesmo Kant assinalava, de “[...] exercitar o talento da razão seguindo seus princípios gerais em certos ensaios existentes, mas sempre salvando o direito da razão a examinar esses princípios em suas próprias fontes e a referendá-los ou os recusar.” (Kant, 1994, A 838, B 866). (D'HOEST; BÁRCENA, 2011, p. 9-10).

Formar atitudes filosóficas na escola parece ser, então, o caminho para acolher a narratividade e onde a Filosofia se deve considerar como modo de vida. A educação em geral vive um processo de socialização que possibilita aprender, assimilar e interpretar conhecimentos que repercutem nas ações dirigidas a uma sociedade ou cultura determinada. Possivelmente, para implementar um trabalho de formação de atitudes, é necessário modificar as formas de atuar na escola, em referência ao desenvolvimento dos currículos dentro das classes, permitindo ou projetando que os alunos pensem por si mesmos, de sorte que seus conhecimentos e experiências estejam fundamentados com argumentos lógicos, ajudando-os a tomar decisões frente aos fatos que vivem, quotidianamente.

Lipman e Kohan são pesquisadores motivados por levar à escola o projeto de Filosofia para ou com crianças; dentro de suas intenções fundamentais, encontra-se a de proporcionar às crianças e aos jovens a oportunidade de aceder a uma aprendizagem reflexiva, que apresente, por meio da comunidade de investigação, momentos de participação para os estudantes em companhia do professor, procurando

constantemente a exploração de perguntas referentes a temas de interesse, quando os estudantes aprenderão a expressar suas opiniões e a escutar ao outro. Formar atitudes filosóficas nas escolas é uma tarefa fundamental em decorrência das propostas educativas. É difícil enfrentar contextos, indivíduos ou políticas que têm uma visão pouco clara da reforma ou transformação de assuntos educativos. Após estudar os atributos e benefícios do eventual trabalho para a formação de atitudes, surgem algumas perguntas: como podem se formar atitudes? Como se aplicariam, na escola e no contexto educativo em geral, os conteúdos, currículos, normas, entre outros?

É uma situação complexa. Possivelmente existam muitos elementos apropriados para impedir esse propósito – os currículos escolares, a formação dos professores, a metodologia, entre outros. O papel do professor seria fundamental na consecução desse fim. Considero que adquirir uma atitude filosófica não seria tarefa única das crianças ou jovens: os professores também deveriam participar dessa busca; ter clareza quanto à postura diante do mundo, da sociedade, do saber e, adiante, de si ainda, deve ser o ponto de partida para começar o defendido processo. A escola deveria estar preparada para contemplar, em seus currículos, independentemente da disciplina a que se faça referência, espaços favoráveis à reflexão e à investigação.

Trabalhar por meio das comunidades de investigação, metodologia baseada no diálogo dentro do projeto de Filosofia para crianças, leva a demonstrar que é uma forma pedagógica e didática com que, através de conversas, é possível atingir a possibilidade de aprender uma atitude filosófica, quando cada estudante se posiciona livre e democraticamente ante os demais, expressando aquilo que pensa, ocorrendo o aperfeiçoamento desse mesmo pensamento. Isso não acontece de maneira mecânica e automática, mas conforme o ambiente das classes e das disposições da cada um.

Aproveitar esse elemento formativo sugerido no programa de Filosofia com crianças é tentar converter as salas de aula em comunidades de investigação, em que os estudantes, professores e a comunidade educativa em geral tenham a oportunidade de praticar os processos investigativos, pela intenção em propor e resolver problemas,

colocando como objetos de reflexão e investigação os pressupostos com os quais são trabalhadas as diferentes temáticas e a disposição expressada em cada um dos atores envolvidos nesse processo, de modo a estabelecer uma conexão entre o saber cotidiano e o saber que se pode obter dentro de uma comunidade de investigação, tendo em conta os contextos próprios a cada um. Isso tudo pode ser uma oportunidade para conseguir formar atitudes filosóficas nas escolas atuais. Fica agora o desafio por continuar na busca do caminho capaz de formar nos jovens e crianças, pessoas que construam seu conhecimento através de diálogos abertos e participativos, que fundamentem seu convencimento de pensar por si mesmos, que lhes permitam compartilhar com os outros suas experiências em benefício das comunidades, em companhia de professores comprometidos com esse ideal.

A importância da educação para o pensar, elemento relevante no projeto de Filosofia para crianças, arraiga-se inicialmente no compromisso dos professores por sua busca em levar os estudantes a pensar melhor, em sugerir um processo pelo qual aprendam pela elaboração de suas próprias ideias, da confrontação com os demais e consigo mesmos, uma educação que mais adiante os auxilie a se confrontar efetivamente com o mundo competitivo, tratando do acesso às oportunidades educativas ou de trabalho, especificamente, no contexto latino-americano. Uma educação para o pensar tem que ver com a preocupação da escola e sua projeção de educar para a vida, procurando desenvolver nos estudantes habilidades do pensamento para resolver problemas, escutar suas próprias interpretações, observar condutas, tentando descartar as diretrizes da educação tradicional e convocando ao diálogo e à reflexão das situações quotidianas, a fim de tomar decisões autônomas nos diversos momentos na e para a vida.

Aproveitar as oportunidades presentes em uma educação determinada pela reflexão é dar valor ao conhecimento, ao saber, ao conhecer, por meio da experiência. As atitudes fazem parte de nossa natureza humana, contudo, pensar nas atitudes filosóficas é considerar a busca constante de nosso sentido da vida, o qual se reflete no diário viver, como uma ferramenta que nos permite fazer outras visualizações do

mundo, criar novos esquemas e possibilidades. Formar atitudes na escola não significa só recorrer a exercícios de pensamento críticos ou argumentativos: é tentar acompanhar os estudantes na construção de uma postura clara em face da vida. Os docentes de diferentes disciplinas tentam, dentro de seus planos de área, desenvolver em seus alunos competências ou desempenhos, mas a ideia é ir além, é difundir o amor pelo saber, a paixão por encontrar novas estratégias as quais proporcionem aos estudantes uma aproximação do conhecimento, de uma forma mais agradável, com um ambiente que gere um olhar mais raciocinado e compreensivo do mundo.

Conseguir desenvolver nos estudantes atitudes filosóficas é oferecer-lhes a oportunidade de pensar por si mesmos, no meio de atividades constantes de reflexão, análise, críticas, o que, num processo posterior, trará a liberdade de seu pensamento e a construção de um novo sujeito, o qual seja capaz de decidir ante sua determinada forma de vida. É uma possibilidade de viver e pensar diferente, fazendo transformações e procurando verdades pessoais; tudo isso se dá por intermédio do exercício filosófico, o qual, por seus efeitos da insatisfação, está na busca constante do verdadeiro conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo analisar o programa de Filosofia para crianças segundo Mathew Lipman e Walter Kohan, a propósito do desenvolvimento de habilidades do pensar e à formação de atitudes na escola. Para cumprir esse propósito, iniciou-se com uma revisão dos documentos oficiais da educação na Colômbia em relação à primeira infância e ao desenvolvimento dos currículos referentes à área de Filosofia; as teorias de Filosofia para crianças e com crianças mostraram seus contributos ou influências ao tema do desenvolvimento de atitudes e de habilidades para o pensar, estabelecendo uma relação direta entre Filosofia e infância.

Ao longo do texto, vimos diversas características que constituem as propostas de Lipman e Kohan de uma Filosofia para crianças. Há diferenças claras entre esses dois programas que vale a pena nomear. Vemos que há uma ênfase mais profunda na intenção de desenvolver atitudes nas crianças desde a proposta de Kohan. Tendo em conta a importância que tem a cultura dentro dos processos educativos e sociais, o professor sugere a vinculação que esta tem nas renovações que faz constantemente o ser humano. Dentro do programa, esta intenção é possível se há uma tentativa por mudar as regras do jogo na escola, tentando mudar as aulas tradicionais, por encontros que permitam aos estudantes pensar por si mesmos, que tenham um espaço para o diálogo e a discussão através da argumentação e a sustentação lógica. É aí onde se atinge um ponto central deste trabalho, pensar por si mesmos, desde a mirada de Kohan é uma atitude que pode se cultivar por meio do desenvolvimento de habilidades de pensamento.

A importância deste programa quanto ao desenvolvimento de atitudes centra-se no propósito de fazer que os estudantes considerem a postura que têm em frente ao mundo, ao saber. Ter atitude para pensar por si mesmo é ser críticos ante a sociedade e as disciplinas do saber. Neste sentido, formar atitudes filosóficas na escola desde filosofia para crianças, é ter uma busca constante por viver plenamente os processos de reflexão e investigação, é indagar que os estudantes em seus grupos estejam

motivados por pesquisar o que querem saber e que os professores fortaleçam seu desejo por ensinar.

Dentro do trabalho de Kohan, percebe-se uma metodologia mais prática e participativa, a qual procura fazer da Filosofia com crianças uma oportunidade para desenvolver as atitudes e necessidades dos estudantes, num contexto onde se têm em conta suas experiências quotidianas, especialmente as situações que se vivem no contexto latino-americano, pois não é o mesmo realizar exercícios filosóficos em países como Estados Unidos, onde a tradição filosófica, a cultura e o desenvolvimento socioeconômico são totalmente diferentes dos nossos. Por outro lado, Kohan manifesta que sua postura em face do trabalho de Filosofia para crianças, iniciado por Lipman, trata fundamentalmente de fazer das crianças partícipes de uma prática baseada no questionamento e na investigação filosófica, concebendo a Filosofia como uma ferramenta para obter mudanças educativas, não só do ponto de vista metodológico, dos materiais, mas também como uma prática teórica a qual pode ter um eco maior na educação, fazendo da Filosofia uma prática que se traduza numa experiência transformadora. Nesse sentido, o docente cumpre um papel fundamental, pois não é só um ator que treina para fazer bom uso do programa, senão um partícipe que construa e dê sentido à sua prática, levando discussões filosóficas significativas às aulas.

Desenvolver nos estudantes atitudes e especialmente atitudes filosóficas é formar meninos e jovens com critérios definidos ante diferentes situações, que gerem novas possibilidades e permitam construir condições próprias para sua existência; é, ademais, a oportunidade de favorecer exercícios de pensamento éticos, críticos e criativos, proporcionando uma educação que contemple as diversas possibilidades de formação do homem contemporâneo, quanto às relações que se podem gerar numa educação em torno das reflexões originadas pelo desenvolvimento do pensamento.

É possível fortalecer nos estudantes o desenvolvimento de atitudes filosóficas partindo do reconhecimento dos saberes prévios e da realização de exercícios de problematização, que propicie nos estudantes o gosto pela dúvida, pelo perguntar constante, pelo desejo de saber, por realizar buscas contínuas, que modifique a atitude dos docentes quanto à intencionalidade de suas ações pedagógicas, tendo como ponto

fundamental gerar perguntas nas salas de aula e favorecendo a apropriação dos estudantes em seus processos de aprendizagem.

Filosofia para crianças tem sido, desde seu início, uma proposta educativa inovadora, que tem motivado professores e estudantes de muitas partes do mundo, para unir esforços em torno de uma educação para o pensar, focada no uso das novelas filosóficas, mediante as comunidades de investigação, num trabalho pedagógico que tem tentado recuperar a importância da área da Filosofia, nos currículos escolares e na vida em geral, uma proposta que convoca a crianças, adolescentes e pessoas de todas as idades.

Filosofar ajudaria a criança a se orientar em um mundo inicialmente desprovido e progressivamente provido de sentido. Em outras palavras, a abordagem filosófica, ao menos em sua tendência à síntese dos saberes, tem um valor próprio que deve ser distinguido do valor da filosofia como um meio de aprender a pensar. (LELEUX, 2008, p. 55).

No contexto latino-americano, as condições para desenvolver o programa de Filosofia para crianças têm muito que ver com as possibilidades para executar cem por cento essa proposta, nas escolas. Notáveis dificuldades põem-se no caminho, os pressupostos do Estado são realmente poucos; trabalhar sob tais fundamentos precisa de um ambiente, materiais e condições específicas. Alguns professores têm manifestado esse sentimento e expressam não sentir o apoio econômico por parte da administração para implementar esse programa, nas escolas públicas.

Se realmente a intenção nas escolas públicas colombianas fosse trabalhar com base nesse programa, deveria haver inicialmente uma mudança na forma de os professores encararem a educação, com uma visão um pouco para além dos interesses pessoais e das confusões burocráticas que se vivem diariamente, nesse sistema educativo. Trabalhar com poucos recursos e enfrentar as diversas questões sociais limitam o campo de ação, porém podem constituir um desafio interessante, a começar por fazer pequenas mudanças nas dinâmicas das instituições.

No caso da Colômbia e especificamente de Medellín, as escolas públicas não contam com os equipamentos necessários para executar essa proposta. Seria possível realizar uma aproximação à Filosofia com crianças, caso conseguissem algumas

mediações entre o setor administrativo e o corpo docente como tal. As comunidades de investigação deveriam ser reformuladas, pensando-se na forma possível de realizar diálogos com os estudantes, sabendo-se que os grupos estão conformados por 40 ou 50 estudantes. É claro que esse limitante é reflexo das restrições do orçamento governamental, pois criar grupos grandes está diretamente relacionado com a contratação de professores em nível institucional, porém, deixar as salas e considerar os auditórios ou as salas grandes pode ser uma opção oportuna para desenvolver esses encontros. Temos que ver que a quantidade exagerada de alunos é um denominador comum, pelo menos nas escolas públicas colombianas, e tudo isso é extensão da forma tradicional com que ainda se desenvolvem as salas de aula, mas o professor tem um grande trabalho com essa situação, de modo que é preciso analisar concretamente as intenções a cada um dos encontros que se programam para seus estudantes, fazendo o planejamento pedagógico e metodológico adequado, para mediar uma condição como a de ter a seu cargo grupos com mais de 50 crianças ou jovens.

As comunidades de investigação convertem-se no tempo de discussão e debate do grupo, um espaço criado para expressar livremente as ideias referentes a uma situação ou tema específico; é necessário que os professores que irão desenvolver esse tipo de metodologia tenham clareza quanto à disponibilidade da razão, ao respeito mútuo que deve ser gerado em seu desenvolvimento, à ausência da doutrinação e à disposição para a reflexão, pois a ideia com essas comunidades é gerar um diálogo filosófico e, dessa forma, deixar de lado o rigor da educação tradicional; um momento substancial é o da conclusão da sessão, porque deve ser uma ação conjunta entre professores e alunos, procurando as respostas aos interrogantes ou questões inicialmente planejadas.

Una buena investigación en comunidad fusiona la educación de las emociones con la educación en el buen pensamiento en orden a cultivar una atmosfera dialógica y de confianza, en la cual los niños y jóvenes puedan aprender a pensar bien, a pensar por sí mismos y a hacer mejores juicios en su vida cotidiana. (SHARP, 2007, p. 61).

O bom desenvolvimento ou não dessas comunidades de investigação se reflete no trabalho que realizam os docentes comprometidos de alguma maneira com esse trabalho de Filosofia para crianças. Contudo, percebem-se ainda muitos vazios, por exemplo, atinentes às experiências que vivi em Medellín, porque, em relação aos docentes que têm lido ou estudado o projeto, há uma motivação para realizar encontros que se aproximem ao desenvolvimento dessa estratégia. A maioria desses docentes pertence a instituições privadas, onde a administração contribuiu com capacitações, espaços e materiais para gerar algumas reuniões. Essas experiências foram desenvolvidas em instituições de um estrato social alto, com duas características importantes: disposição econômica para os encontros e grupos de poucos estudantes. Esses fatores facilitam os encontros, porque têm uma disposição plena, por parte dos professores e das instituições educativas privadas, para aceder a esse tipo de experiências. No entanto, o projeto de Filosofia para crianças, nesses colégios, não se encontra estabelecido ainda dentro de os currículos acadêmicos como uma disciplina ou matéria específica.

Se constituye como una mentalidad y un espíritu pionero de la educación en general, un modelo precursor que preconiza un modelo más amplio, esto es, se convierte en metaparadigma para una educación holística que, en definitiva, será un megaparadigma de la educación que la humanidad de hoy necesita para la conquista de una sociedad democrática. (BÜTTNER, 2002, p. 388).

Recorrer às comunidades de investigação como estratégia metodológica permite, em seus integrantes, construir e formular perguntas que fortaleçam o desenvolvimento de atitudes nos estudantes. Possibilita gerar uma atitude crítica, fortalecendo o diálogo e a discussão como ferramenta fundamental, a qual procure, por meio dos argumentos, a criatividade, a argumentação e a possibilidade de construir alternativas diante do pensamento e do sentido de atuar de determinada maneira nos fatos da sociedade.

Por outro lado, a preparação dos professores e as condições laborais das escolas públicas limitam ainda mais o desenvolvimento dessa proposta. Percebe-se uma resistência fortemente marcada nos professores que não são formados em Filosofia, para trabalhar nessa área. Muitos deles se sentem com grandes temores para enfrentar o desafio de oferecer uma educação para o pensar. O compromisso de mudar

a forma de desenvolver as salas, organizar a localização dos estudantes e ensejar outros tipos de encontros ou materiais restringem sua motivação e disposição para se atrever a experimentar outro tipo de metodologia.

A filosofia é entendida, aqui e lá, como uma busca, um exame, um caminho, e o professor de filosofia como alguém cuja função primordial é promover e facilitar essa busca gerando as condições para que o outro aprenda a percorrer um caminho de perguntar e perguntar-se. (KOHAN, 1998, p.101).

Os currículos escolares, os objetivos programáticos, os conteúdos, a metodologia e as pautas de avaliação ainda funcionam tradicionalmente, dentro da escola, como caminho seguro que os professores e diretores devem cumprir e seguir. Essa proposta requer uma forma diferente de planejar e propor o desenvolvimento das salas e as dinâmicas na escola, situação na qual os professores requereriam uma capacitação específica para conhecê-la, estudá-la e tentá-la pôr em marcha, em nível institucional.

O uso das novelas filosóficas ou de outros materiais para implementar as comunidades de investigação facilita o acesso a reflexões espontâneas, inteligentes, sensatas, as quais possibilitam uma conexão entre as experiências cotidianas e o sentido ou significado da disciplina, dentro de seu processo educativo. A possibilidade de desenvolver em salas com outra estrutura e fora dos lineamentos tradicionais e o convite de mudar a mentalidade dos professores para a transformação de seus rotineiros métodos de ensino são intencionalidades claras nesse projeto.

Realmente, parece fácil desenvolver as comunidades de investigação e investigar outros tipos de ferramentas para oferecer nos encontros; trata-se de um aspecto que não geraria muito caos, no nível do desempenho docente, todavia, tomar o tempo para que os professores façam um trabalho comprometido e reflexivo em torno da educação para o pensar é um aspecto que muito poucos estariam dispostos a enfrentar, não tanto pelos limitantes físicos que possam existir, em nível de infraestrutura ou recursos técnicos, mas sobretudo pelo esforço e o tempo que se requer para disponibilizar com respeito e compromisso, aos estudantes, espaços reflexivos e críticos.

Tradicionalmente, as áreas como matemáticas ou a língua castelhana têm ocupado um lugar fundamental dentro dos currículos institucionais; as provas que os estudantes prestam – particularmente na Colômbia – ao passar pela escola, como as *Provas Saber* ou os ICFES, consistem em uma última análise, que permitem à Secretaria de Educação e ao Ministério de Educação Nacional “monitorar” o progresso dos estudantes, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências básicas e assim avançar na qualidade educativa colombiana. Tal processo acaba por minimizar a importância de áreas como a Filosofia, a qual tem sido pensada na escola como uma disciplina que faz parte do currículo, porém, que carece da relevância necessária para considerá-la como um campo fundamental que pode favorecer a formação de pessoas críticas, participativas, responsáveis.

Essa proposta de Filosofia para crianças de Lipman deixa lado a educação tradicional, por sua dificuldade para formar pessoas com sentido crítico, reflexivo e cidadãos ativos ante a sociedade. A metodologia das escolas e as pessoas que fazem parte dela (professores e diretores) ainda não estão dispostos a enfrentar esse desafio e tudo o que tem a ver com a educação para o pensar, pelo menos se nos referirmos aos países latino-americanos, os quais enfrentam tantas dificuldades em relação a seus salários, à ascensão no piso salarial docente, à cobertura da assistência em saúde, entre outros.

O que foi mencionado anteriormente, porém, não suprime a importância ou relevância que tem essa proposta; há muitos elementos interessantes nela, como o fato de motivar aos professores para ver ou considerar de uma maneira diferente a Filosofia dentro das escolas e proporcionar uma espécie de sensibilização, de maneira a torná-la mais acessível aos estudantes dos diversos níveis da educação formal, incluindo as crianças que ingressam na educação infantil, fazendo dessa proposta uma forma mais prática ou experiencial, não só para ensinar os elementos fundamentais da Filosofia, mas também para ajudar no desenvolvimento das atitudes ou habilidades de que precisam para a vida. A ideia, com essa proposta de Filosofia para crianças, não é a de utilizar o máximo nível de complexidade nas salas ou encontros: é desfrutar, compartilhar, pensar ou refletir sobre situações cotidianas, experiências individuais ou

grupais, os acontecimentos que vivem em seu meio habitual e a transcendência que possam ter seus atos.

Não devemos esperar muito, nem pouco, da reforma educacional. Não devemos esperar que seja seguida por drásticas mudanças sociais, mas devemos, ao menos, desejar que funcione, no sentido de produzir um mensurável desenvolvimento educacional. (LIPMAN, 2006, 22 p.).

Filosofia para crianças é uma proposta que, para além de pretender ensinar as bases históricas da Filosofia, pretende ser uma opção capaz de ajudar as crianças e adolescentes a pensar melhor, proporcionando, ademais, um trabalho interdisciplinar nas escolas, que não se limite somente ao benefício da área da Filosofia, senão das demais disciplinas que fazem parte dos currículos escolares. Obviamente, não se deseja ver esse programa como a “salvação” ou a “cura” dos problemas sociais ou políticos que possa enfrentar atualmente a educação, mas pode ser dito que há elementos que podem ser incorporados lentamente nas práticas que se dão diariamente, dentro das escolas ou colégios, começando a estabelecer uma educação filosófica com a intenção de formar pessoas valiosas para a sociedade.

Os docentes fazem críticas muito fortes ao sistema educativo colombiano, ficando evidentes suas inconformidades em face das oportunidades para realizar estudos de pós-graduação, de seus salários, do sistema de saúde ou de suas condições laborais. Tudo isso cria uma desmotivação para gerar novas propostas metodológicas que possibilitem dar um novo ar às intervenções escolares; mas tentar superar os desafios do meio também deve ser uma das projeções dos professores. Educar não é simplesmente cumprir algumas horas de trabalho e cobrar um salário: vale a pena refletir que estamos tratando de seres humanos, de pessoas que, com certeza, quando atuem no campo laboral, perpetuassem em suas memórias o muito ou o pouco que a escola e especialmente os professores deixaram neles.

Educar é humanizar, possibilitar atos reflexivos sobre o meio ou as ambições da sociedade; por isso, é fundamental promover nas crianças e jovens a busca de soluções, a criação de novas opções, a geração de dúvidas; de nada vale abordar apenas as coisas que estão ruins, que não funcionam, que não avançam. No entanto,

que certeza temos de, ao excluir ou prescindir de elementos como a rigidez, a rotina, a disciplina, obteremos uma escola sonhada?

Possivelmente, se existisse por parte dos próprios docentes uma motivação maior quanto à renovação daquelas coisas que ainda são modificáveis, dentro da escola, conseguiríamos ter ou criar mais ações interdisciplinares, esses espaços imprescindíveis de tomada de consciência, de reflexão, de criatividade, os quais possibilitariam nos jovens e crianças a oportunidade de aceder a um trabalho cooperativo, à solução de problemas, ao desenvolvimento de atitudes, cooperando com elementos relevantes não só de sua individualidade, mas por sua participação direta e ativa no seu contexto, evidenciando-os como indivíduos essenciais nos acontecimentos da cidade, do país.

Uma opção para os professores pode ser procurar alternativas que não exijam demasiadas mudanças em sua habitual forma de trabalho. Assim, indagar sobre outras possibilidades que beneficiem os processos de aprendizagens dos estudantes e o desenvolvimento dos conteúdos dentro da sala de aula, conforme exige o currículo, seriam algumas condições a ter em conta. O acesso à investigação, aspecto relevante no projeto de Filosofia para crianças, poderia ser chave nessa reflexão, deixando-lhes certas responsabilidades, e fazer um trabalho coletivo seria uma alternativa para dar outra mirada à prática que cotidianamente se dá- as escolas. Ações pedagógicas como estas permitiriam motivar os estudantes em sua dimensão investigativa, considerando as coisas de outro ponto de vista e procurando soluções criativas, como algumas das possibilidades para conseguir com um professor que se comprometa com o processo de aprendizagem de seus estudantes e que, por sua vez, realimentará a prática educativa.

Essas alternativas que se pretendem levar à sala de aula devem ter uma intenção clara, por parte do professor, de encontrar qual possa ser a melhor forma de intervir em seu grupo, decisão que merece ser bem pensada e ser coerente com as características dos estudantes. Conseguir uma motivação por parte deles para assistir às aulas e incrementar os canais de comunicação seria um grande sucesso e, por sua vez, permitiria trabalhar os conteúdos programados em cada disciplina, aspecto que

preocupa notavelmente a administração institucional. As crianças e jovens têm interesses específicos quanto a seus questionamentos ou reflexões sobre si mesmos ou seu meio, mas este também é um elemento que deve aproveitar o professor, propondo diálogos participativos ou desenvolvendo os encontros de formas diferentes das conhecidas tradicionalmente, naquilo que constituiria uma mudança pequena, a qual modificasse notavelmente a dinâmica desse grupo.

Finalmente, poderia considerar-se o programa de filosofia com crianças de Walter Kohan, como uma dessas alternativas, o autor em seu trabalho pretende que as pessoas se desprendam de seu conhecimento, que estejam dispostas a aceder novas formas de aprendizagem, é uma possibilidade de ajudar as crianças a abrir novos espaços de reencontros entre a investigação e a experiência, através de ambientes de aprendizagens que possibilitem o acesso aos diálogos filosóficos, os quais formem estudantes indagadores e professores críticos.

REFERÊNCIAS

- BLEGER, J. *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Eudeba, 1963.
- BLUMER, H. *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora, 1982.
- BROCANELLI, C.R. *Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BÜTTNER, P. La filosofía para niños en el corazón de América del Sur. In: MORIYÓN, F.G. (Coord.). *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: La Torre, 2002. p. 388.
- CASTRO, E. *O vocabulário de Michel Foucault: um percurso alfabético por seus temas, conceitos e autores*. Argentina: Prometeo, 2004.
- CERLETTI, A.; KOHAN, W. ¿Para que serve a Filosofia na Escola? *Filosofia e Teoria Política*. Universidade Nacional da Prata: n. 31-32, p. 4, 1996.
- De VRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. São Paulo: Artmed, 1994.
- DEWEY, J. *Democracia y educación: una introducción a la Filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 2004.
- DEWEY, J. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1945.
- D'HOEST, F; BÁRCENA, F. As vozes do acontecimento. Um ensaio sobre a aprendizagem filosófico. Marília: *Educação em Revista*, v.12, n.1, p.9-24, jan./jun. 2011.
- DIAZ, A. Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México, v. II. n. 5, p. 3-24, 2011.
- DIAZ, A. *El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* *Revista perfiles educativos*, México, v.28. n 111, p. 33, 2011.
- FERNANDEZ, P.A. *Trastornos del comportamiento en la infancia: fundamentos teóricos y prácticos*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1997. 43 p.
- FOUCAULT, M. *A coragem da verdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, M. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1970.
- FOUCAULT, M. *O governo de si e de outros*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 375 p.

GÓMEZ, M. Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas. *Revista Cuestiones de filosofía*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, n. 11. p. 4, 2010.

GÓMEZ, P.R. La enseñanza de la Filosofía. *Revista Universidad de San Buenaventura de Bogotá*, cap. 3. 45 p. 2007

GRUPO DE EDUCACIÓN EDUFISICA. Las Actitudes. *Revista Digital Edu-fisica.com ciencias aplicadas al deporte*. 2009, p.3). Disponível em: < <http://www.edu-fisica.com/Formato.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2012.

HADOT, P. *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

HOYOS, D. Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Revista Estudios de Filosofía*, n.16, v.11 p.3, 2010.

ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. [en línea] 2013. Bogotá, Colombia. Disponível em:< <http://www.icfes.gov.co/>>. Acesso em: 3 mar. 2012.

KANZ, H. Immanuel Kant. *Perspectivas*. París: UNESCO. v. XXIII, n. 3/4, p. 837-854, 1993.

KLAUS, A. Foucault da revalorização do maestro como condição da relação pedagógica e como modelo de formação. Uma mirada Pedagógica à Hermenêutica do sujeito. *Revista Educação e Pedagogia*. Medellín: Universidade de Antioquia, v. XV, n. 37, p. 227-2003, 2003.

KOHAN, W. Entrevista: *La edad de los porqués*. [en línea] Argentina: *Diário de Cuyo*. 2007. Disponível em: <<http://www.diariodecuyo.com.ar/oh/>>. Acesso em: 3 mar. 2012.

KOHAN, W. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, W. Educación y filosofía: ¿Para qué hacer filosofía con niños don Simón Rodríguez? *Reflexiones Marginales*. Editor Invitado: José Ezcurdia. [en línea] Nueva época [en línea] México, año 3, n. 17, 2013. Enero-Febrero. Disponível em: < <http://reflexionesmarginales.com/3.0/17-educacion-y-filosofia-para-que-hacer-filosofia-con-ninos-don-simon-rodriguez/>>. Acesso em: 3 mar. 2012.

KOHAN, W. *Infância entre educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, W. Desafíos para pensar la enseñanza de la filosofía. *Revista Cuestiones de Filosofía*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, n.11, p. 2-4, 2009.

KOHAN, W. Os ensinos de uma história de busca. *Revista Educação e pedagogia*. Medellín: Universidade de Antioquia, v. XV, n 37, p. 168, Sep-Dic, 2003.

- KOHAN, W. *Teoría y práctica em filosofía com niños y jóvenes*. Argentina: Novedades Educativas, 2006.
- KOHAN, W.; WAKSMAN, V. *Filosofía para crianças na prática escolar*. Vol. II. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2000.
- KOHAN, W.; WUENSCH, A. M. *Filosofía para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. (135). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- LELEUX, C. et al. *Filosofía para crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1990.
- LIPMAN, M. *Filosofía na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Novalexandria, 2006.
- LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.S.; SHARP, A.M. *A Filosofia na sala de aula*. Tradução de Ana Luiza F. Falcone. São Paulo: Novalexandria, 1994
- LIPMAN, M. *O pensar na Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LIPMAN, M.; SHARP, M.; OSCAYAN, F. *La filosofía en el aula*. Madrid: La Torre, 2014.
- LÓPEZ, M. *Filosofía con niños y jóvenes: la comunidad de indagación de los conceptos de los acontecimientos y experiencia trágica*. Buenos Aires: Noveduc, 2008.
- LORIELI, M. *Filosofía: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEN – Ministerio de Educación Nacional, 2006-2016. [en línea] Bogotá. Disponível em: <<http://www.plandecenal.edu.co>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- MEN – Ministerio de Educación Nacional, 2006-2016. Documento nº : *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*, Capítulo 3 [en línea] Bogotá. 2010. 103 p. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co>>. Acesso em: 10 mar. 2012.
- MENDONZA, M. A. G. *Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas*. Cuestiones de Filosofía. Pereira, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2010.
- ORGANIZACIÓN de los Estados Ibero-Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura - OEI. *Análisis de los currículos de Filosofía en el nivel medio de Iberoamérica*. 1998. p.185-187, 189.
- PINEDA, D.A. El investigador pedagógico: una perspectiva sherlockiana. *Revista práxis y saber*, Boyacá, v. 1. n. 1, p. 50, 2010.

PINEDA, D.A. *Filosofía para niños: un proyecto de educación filosófica*. *Revista educación hoy*, Bogotá, v. 31. N. 151, p.81, 2002.

PINEDA, D. Ponencia "Filosofía para niños: Mito o realidad". [en línea] Chile: Unesco. 2005. Disponível em:
http://www.comisionunesco.cl/Unesco/filosofia/dia_mundial/mesas_redondas2.htm.
Acesso em: 10 jan. 2014.

PAGNI, P.; PELLOSO, R. *Nietzsche. Infancia de una ética*. In: KOHAN, W O. (Comp.). *Teoría y práctica em filosofía com niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006. p. 215.

REIGH, B.; ADCOCK, C. *Valores, atitudes e mudança de comportamento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RESTREPO, R. Donde están los filósofos. Bogotá - Colombia. [en línea] *Revista Arcadia.com*. Disponível em:< <http://www.revistaarcadia.com>>. Acesso em: 7 mar. 2012.

SANTOS, N. *Filosofia para crianças: investigação e democracia na escola*. São Paulo: Novalexandria, 2002.

SÁTIRO, A. Pedagogia Noria. *Revista Crearmundos*. Barcelona, n. 8, 2010.

SAVATER, F. Entrevista: "Os professores estão abandonados" [en línea]. São Paulo: *Revista Educação*. p.1, sept. 2011. Disponível em:
<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/128/artigo234301-1.asp>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

SCHMIDT, L. *Hermenêutica*. Petrópolis: Vozes, 2013.

SHARP, A. Margaret. Algumas pressuposições da noção "Comunidade de Investigação". In: LIPMAN, M. & SHARP A. *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: CBFC, 1995.

SHARP, A. M. La educación de las emociones en la comunidad de indagación. In: *Filosofía para niños*. Ideas fundamentales y perspectivas sociales. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2007. p. 61

TABARES, A.A. Filosofando con el poder de la pregunta. Una perspectiva de la filosofía para niños. *Revista "Entre Comillas"*. Facultades de Educación, Ciencias Empresariales y Ciencias Aplicadas. Bogotá, Colombia, n.13, 33p., 2010.

TELES, M. L. *Filosofia para crianças e adolescentes*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TOBÓN, S. *Formação baseada em competências. Segunda Edição*. Bogotá: Ecoe, 2005.

UNESCO. Informa nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia. 46ª. Conferencia internacional de educación (cie). Ginebra, Suiza, septiembre 5 al 7 de 2001: República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

UNESCO. *La Filosofía una escuela de la libertad*. Enseñanza de la Filosofía y aprendizaje del filosofar: La situación actual y las perspectivas para el futuro. México: Milán, 2011.

WESTBROOK, R. *John Dewey - Perspectivas*. París: UNESCO. v. XXIII, n. 1-2, p. 289-305, 1993.

ZIMBARDO, P.; EBBESEN, E. *Influência em atitudes e modificação de comportamento*. São Paulo: Edgard Blucher, 1973.

ZUBIRÍA, S.J. Hacia un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación básica y media en Colombia. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP*. Bogotá, n. 19. 54 p. 2010.

ANEXO

Nomes das bibliotecas ou revistas colombianas visitadas, sem achar nenhum dado em relação com o tema desta pesquisa:

1. Universidad de La Salle. Facultad de Filosofía y Letras.
2. Universidad de Antioquia (Biblioteca digital)
3. Índice Nacional de Publicaciones Científicas (Colciencias)
4. *Revista Educación y educadores*. Universidad de la Sabana, Bogotá.
5. *Revista Saga* – Revista de estudiantes de Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia.
6. *Revista Légein* – Revista de estudiantes de Filosofía de la Universidad del Valle.
7. *Revista Cuadrante Phi* de estudiantes de Filosofía de la Universidad Javeriana de Bogotá.
8. *Versiones* – Revista de estudiantes de Filosofía de la Universidad de Antioquia.
9. *Cazamoscas* – Revista de estudiantes de Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas.
10. *Revista Análisis*. Universidad Santo Tomás.
11. *Revista Escritos*. Facultad de Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana.
12. *Revista Cuestiones Teológicas*. Publicación oficial de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades de la Universidad Pontificia Bolivariana.
13. *Revista Logos* – Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de la Salle.
14. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*. Universidad El Bosque.
15. *Revista Folios*. Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional.
16. *Revista Pensamiento y Cultura*. Revista semestral de Filosofía de la Universidad de La Sabana.
17. *Revista Civilizar*. Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Sergio Arboleda.

18. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Adscrita académica y financieramente a la Escuela de Ciencias Sociales, Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y al Doctorado en Ciencias de la Educación. RUDECOLOMBIA.
19. *Revista CS*. Universidad ICESI. Cali, Colombia.
20. *Revista Persona y Bioética*. Departamento de Bioética de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Sabana.

Teses citadas no texto:

BROCANELLI, Cláudio Roberto. *Filosofia para crianças: contribuições de Matthew Lipman*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2006.

CAETANO, Wagner Aparecido. *Contribuições da Filosofia de Matthew Lipman para a Educação das Crianças: Perspectiva Dialética ou Dialógica?* Universidade do Oeste Paulista, xxx, 2010.

ELIAS, Gizele Geralda Parreira. *Mathew Lipman e Filosofia para crianças*. (Contribuição de Marcos Antônio Lorieri). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

FERNANDES, Conceição Aparecida Viude. *Filosofia para crianças: uma proposta pedagógica construtivista*. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

LOPES, Robson Carlos. *Ensino de filosofia na educação escolar: a questão da linguagem a partir de Wittgenstein e Lipman*. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

OLIVEIRA, Marinês Barbosa de. *Professores de filosofia para crianças: quem são eles? Uma análise crítico-diagnóstica da construção de identidade profissional dos professores que trabalham com o Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SANTIN, Mônica. *Comunidades de investigação: memórias dos sujeitos educativos sobre as vivências das aulas de filosofia para crianças*. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. *Infância, experiência e trabalho docente*. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2007.

SILVA, Vânia Mesquita Trindade. *Formação docente em filosofia para crianças*. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007.

SILVEIRA, Renê José Trentin. *A filosofia vai a escola?: Estudo do "Programa de filosofia para crianças" de Matthew Lipman*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SOUZA, Joaquim Célio de. *O programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman: auto-organização e comunidade de investigação*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2001.

UREL, Ana Laura Jeremias. *Filosofia com crianças: estudo de uma proposta paulista e considerações a partir da ética*. UNESP, Marília, 2010.
