ANEXO AO PROCESSO Nº 379/2004 - CM
DEFESA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM: 14/02/2006
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Estadual Paulista
UNESP-"Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências

CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DE MATTHEW LIPMAN

Marília-SP
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNESP – "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências

CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DE MATTHEW LIPMAN

MARÍLIA – SP
2006

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI

1410001831

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DE MATTHEW LIPMAN

1831

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, na Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da educação Brasileira, para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Carlos da Fonseca Brandão

Marília – SP
2006

Fac. de Filosofia e Ciências - Campus de Marília
BIBLIOTECA

UN00145381 2-1

Nº cham. 107
B863f

Nº Tombo 1831
Aquisição D
Preço R$ 5,00
Data 10/04/06
Proced. autor

121 p.
- Filosofia para crianças
- Filosofia - Educação - Crianças
- Lipman, Matthew, 1923
- Infância - Filosofia

Brocanelli, Cláudio Roberto
B863f Filosofia para crianças: contribuições de Matthew Lipman / Cláudio Roberto Brocanelli – Marília, 2006.
121f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências -- Universidade Estadual Paulista, 2006.
Orientador: Dr. Carlos da Fonseca Brandão
Bibliografia: f. 121-122

1. Filosofia para crianças. 2. Ensino de Filosofia. 3. Formação filosófica. I. Autor. II. Título.

CDD 107

CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DE MATTHEW LIPMAN

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Banca examinadora:
Presidente e orientador: Dr. Carlos da Fonseca Brandão
Membro titular: Dr. Pedro Angelo Pagni
Membro titular: Dr. Renê José Trentin Silveira
Membro suplente: Alonso Bezerra de Carvalho
Membro suplente: Marcos Antônio Lorieri

Marília, 14 de fevereiro de 2006

unesp

AGRADECIMENTOS

Meu muito obrigado a todos que participaram comigo desta experiência ímpar que foi feita durante os dois anos do meu mestrado.

Aos meus pais e irmãos, parte significante da minha vida, os quais sempre estiveram ao meu lado, em todas as minhas decisões e escolhas.

À minha esposa, suporte nos momentos difíceis e apoio nas grandes escolhas de nossa vida. E à nossa filha, Larissa (cheia de alegria), esta que me inspirou em algumas reflexões sobre filosofia com crianças. Me surpreende a "velocidade" com que uma criança aprende e descobre os significados de suas experiências.

Aos amigos que me incentivaram para que eu me dedicasse aos estudos, especificamente, ao mestrado: Marcos Leite, Dra. Ana Augusta, Carlos Aurélio, Pe. Wagner Montoz e, com um agradecimento muito especial, ao Dr. Pedro Pagni por ter me orientado em algumas idéias e me incentivado ao estudo filosófico de questões educacionais. E à professora Elza que, com carinho e dedicação, corrigiu este trabalho.

Ao meu orientador, Dr. Carlos da Fonseca Brandão; não encontro uma forma de agradecer a este que me escolheu e que se dedicou aos estudos comigo, orientando-me e fazendo um caminho novo comigo durante os dois anos do mestrado. Mas, um muito obrigado de coração sincero e amigo.

À CAPES, pelo incentivo e apoio com a Bolsa de Estudos durante um ano e três meses. Sem este apoio seria impossível a realização deste trabalho.

Finalmente, Àquele a quem pedi e agradeci todos os dias para que o meu trabalho fosse realizado com sucesso, O Deus Pai e Criador de todas as coisas visíveis e invisíveis, as quais são objetos de nossos estudos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

A pergunta permanece: "O QUE É FILOSOFIA?"

"A admiração sempre foi, antes como agora, a causa pela qual os homens começaram a filosofar: a princípio, surpreendiam-se com as dificuldades mais comuns; depois, avançando passo a passo, tentavam explicar fenômenos maiores, como, por exemplo, as fases da lua, o curso do sol e dos astros e, finalmente, a formação do universo. Procurar uma explicação e admirar-se é reconhecer-se ignorante". (Aristóteles – 384-322 a.C.).

"Nunca se protele o filosofar quando se é jovem, nem o canse fazê-lo quando se é velho, pois que ninguém é jamais pouco maduro nem demasiado maduro para conquistar a saúde da alma. E quem diz que a hora de filosofar ainda não chegou ou já passou assemelha-se ao que diz que ainda não chegou ou já passou a hora de ser feliz". (Epicuro – 341-270 a.C.).

"...filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes – a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir, tudo o que a moral até agora baniu". (Friederich Nietzsche – 1844-1900).

"O que pretendo sob o título de filosofia, como fim e campo de minhas elaborações, sei-o, naturalmente. E, contudo, não o sei... Qual o pensador para quem, na sua vida de filósofo, a filosofia deixou de ser um enigma?" (Edmund Husserl – 1859-1938).

"Qual o seu objetivo em filosofia? – Mostrar à mosca a saída do vidro". (Ludwig Wittgenstein – 1889-1951).

"A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo". (Maurice Merleau-Ponty – 1908-1961).

"A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos... O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência... Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia". (Gilles Deleuze – 1925-1996 e Félix Guattari – 1930-1993).

(Fragmentos contidos no livro: GALLO, Silvio (Coord.). Ética e cidadania: caminhos da filosofia: elementos para o ensino de filosofia. Campinas: Papirus, 1997).

unesp

RESUMO

Esta nossa pesquisa objetivou estudar o Programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman. A partir do conhecimento desse Programa, nos propomos a discutir e pensar sobre o ensino de Filosofia nas escolas, ou seja, sobre a importância de um currículo escolar que valorize o pensamento crítico desde os primeiros anos escolares. Assim, destacamos as contribuições de Matthew Lipman para o ensino de Filosofia, pois, depois de sua iniciativa, muitas escolas utilizaram o seu material ou criaram outros materiais para o ensino de Filosofia com crianças. Buscamos dar relevância ao pioneirismo de Lipman no que diz respeito à criação do Programa de Filosofia para Crianças; expomos a história do seu Programa e a sua acolhida no Brasil. A partir das obras de Lipman, destacamos o seu pensamento, bem como as influências do pensamento de John Dewey e da psicologia do desenvolvimento de Lev S. Vigotski. Após a pesquisa sobre o pensamento de Lipman e de seu Programa, preferimos chamar o trabalho de Filosofia para Crianças de uma iniciação à investigação filosófica, uma vez que as crianças estão em um período de formação humana e intelectual, tendo um primeiro contato com a Filosofia para o aprimoramento do pensamento na direção de um pensar melhor sobre tudo o que as cerca. Nesse intento de orientar a criança a um pensar crítico, o professor tem um papel importante, necessitando de uma formação para o trabalho com Filosofia para crianças; pensamos ser insuficiente a formação oferecida pelo Programa de filosofia para Crianças de Lipman, havendo a necessidade de uma formação filosófica do professor. Por fim, expomos a idéia que mais nos interessou e que ganhou maior peso nesta pesquisa: a Comunidade de Investigação. A sala de aula, tornando-se uma Comunidade de Investigação, dá espaço a todas as crianças para a discussão de temas filosóficos e de problemas que elas mesmas observam no dia a dia das relações sociais. Consideramos ainda algumas críticas ao Programa de Lipman para que a reflexão sobre o mesmo não fosse parcial. Por fim, colocamos nossa posição a respeito do ensino de Filosofia nas séries iniciais e destacamos a importância da formação do professor para o trabalho com Filosofia para Crianças.

Palavras-chave: Filosofia para crianças, ensino de Filosofia, formação filosófica, infância e Filosofia, Comunidade de Investigação.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

ABSTRACT

This research objectified the study of the Program of Philosophy for Children of Matthew Lipman. By the knowledge of this Program, we propose to discuss and think about the teaching of Philosophy in the schools, that means that, of the imprtance of school curriculum that valorize the critical thought since the first years of the schooling. Thus, we emphasize the contributions of Matthew Lipman for the teaching of Philosophy, since his initiative, many schools start utilize the her material or start to create other materials for the teaching of Philosophy with children. The research gives importance to the pioneer of Lipman in point of on the creation of the Program of Philosophy for Children; we expose the history of his Program and the reception in Brazil. By Lipman's work, we emphasize his thinking, and the influences of the thinking of John Dewey and the development psycology of Lev S. Vygotsky. After the investigation about the thinking of Lipman and his Program, we prefer to call the work of Philosophy for Children as a initiation to a philosophical inquiry, once the children is in formation period human of been and intellectual, having prime contact with the Philosophy for the improve of the thinking in the way for one better thinking about everything around. In the intention to orient the child in a critical thought, the teacher have a important duty, and it is necessary one formation to work with Philosophy fot Children; we think that is insufficient the formation offered in the Program of Philosophy for Children of Lipman, it needs a philosophic formation of the teacher. At last, we expose the idea that interested us and that was priority in this investigation: the Investigation Community. The class turning in to a Investigation Community, given space to all children to discuss philodophical subject and the problems that day by day they observe by the soail relation. We consider some critics to Lipman's Program for some reflection to be not parcial. At last, we toke a position thet the teaching of Philospphy in the first class and we appoint the importance of the formation of the teacher for the teaching of Philosophy for Children.

Key words: Philosophy for children, the teaching of Philosophy, Philosophical formation, childhood and Philosophy, Investigation Community.

SUMÁRIO

RESUMO..... 5

ABSTRACT..... 6

INTRODUÇÃO..... 8

CAPÍTULO 1 – O PIONEIRISMO DE MATTHEW LIPMAN..... 19

1.1 – O Programa de Filosofia para Crianças..... 20
1.2 – O Programa de Filosofia para Crianças no Brasil..... 30

CAPÍTULO 2 – O PENSAMENTO DE MATTHEW LIPMAN..... 34

2.1 – O pensamento de Lipman expresso em suas obras escritas..... 35
2.2 – Influências da Pedagogia de John Dewey..... 49
2.3 – A Psicologia de Vigotski e o Programa de Lipman..... 66

CAPÍTULO 3 – UMA INICIAÇÃO À INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA..... 75

3.1 – Temas filosóficos em sala de aula..... 78
3.2 – Necessidades da criança: a descoberta e a busca de significados..... 84
3.3 – Formação e atividades do professor no Programa de Filosofia para Crianças.... 86

CAPÍTULO 4 – SALA DE AULA: COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO..... 93

4.1 – Críticas ao Programa de Filosofia para Crianças..... 99
4.2 – Da crítica do Programa à Filosofia na escola..... 113

CONCLUSÃO..... 118

REFERÊNCIAS..... 120

INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia nas escolas tornou-se um tema (ou tema-problema) estudado por muitos pesquisadores e educadores de todo o mundo; em alguns países, além do estudo e pesquisa acerca desse tema, houve, e ainda há, a tentativa de inserir a Filosofia como disciplina no currículo do Ensino Médio e Fundamental. Esta nossa pesquisa tomou como objeto de estudo o Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. O seu Programa de Filosofia para Crianças foi criado e desenvolvido primeiramente nos Estados Unidos. Posteriormente, foi levado para vários outros países, dentre eles o Brasil.

Assim, partindo desse objeto de estudo escolhido, temos como problema para nossa pesquisa *as contribuições* oferecidas por esse Programa de Filosofia para Crianças, ou seja, o que a criação desse Programa proporcionou para a educação escolar no que diz respeito ao ensino de Filosofia nas escolas. Pretendemos defender que a principal contribuição do Programa de Lipman foi a proposta de se criar um ambiente na sala de aula em que houvesse a discussão de temas filosóficos, a investigação e o questionamento dos problemas que afetam a vida do ser humano. Esse ambiente é chamado de Comunidade de Investigação.

A Comunidade de Investigação, para Lipman, é formada por um grupo de pessoas que discute ou investiga o mesmo objeto naquele momento de discussão. No caso da discussão filosófica, os alunos têm um compromisso com os procedimentos da investigação, com a busca das técnicas para a evidência e para a razão. Na Comunidade de Investigação, apesar da abertura dada aos alunos, o professor é aquele que orienta a discussão para que, antes de qualquer afirmação definitiva, os alunos tenham a chance de expor suas próprias idéias (LIPMAN, 1994, p. 72).

Para que entendamos o sentido da Filosofia na escola e o valor da Comunidade de Investigação, vamos falar sobre alguns conceitos-chave para nosso estudo. Por exemplo,

unesp

vamos fazer uma exposição sobre Filosofia e Educação e suas relações no meio escolar e com a sociedade. Como base para essa exposição tomaremos as idéias de John Dewey.

Segundo Dewey, o homem é cercado de problemas, os quais se originam dos conflitos e dificuldades da vida social. Daí que surge a Filosofia como tentativa de compreender o todo dessas relações a partir das particularidades de cada uma delas: assim, a atitude do filósofo é a de conseguir uma visão da experiência humana o mais unificada, coerente e completa possível. Para chegar a essa compreensão ele deve ser o amante da sabedoria (filo-sofia); Filosofia significa, então, a busca de uma sabedoria que influencie o procedimento e a direção da vida (DEWEY, 1959, p. 357). A Filosofia é atitude diante dos fatos particulares da vida. Esta atitude perante os fatos e coisas que nos rodeiam deve ser também orientada por novas percepções; o sujeito que é sensível a novas percepções, e que percebe suas relações entre si, terá uma atitude filosófica (DEWEY, 1959, p. 358).

A Filosofia é, ainda, a faculdade de aprender, de extrair significados e de transformar o que foi aprendido em aptidão para continuar a aprender, tomando as coisas não isoladamente, mas relacionadas ao todo. É pensar o quê aquilo que é conhecido (fenômeno) requer de nossa parte (atitude de cor+respondência). É o pensamento que se torna consciente de si mesmo (DEWEY, 1959, p. 359).

Dewey fala também de *filosofias caseiras* quando os indivíduos vivem conflitos. Elas são legítimas e adequadas, mas não resultam em sistemas filosóficos. São as especulações individuais acerca de alguns problemas, sem enxergar o todo. Daí surgem filosofias individuais e rivais (DEWEY, 1959, p. 360).

Por sua vez, os filósofos compõem uma classe especializada que usa uma linguagem técnica, diferente daquela com que o comum do povo se refere às dificuldades que se apresentam. Porém, a partir do reclame social para o acesso a esse sistema, a Filosofia chega ao povo; é neste ponto que aparece a íntima relação entre a Filosofia e a Educação. A

unesp

Educação é um território vantajoso para que se possa penetrar na significação humana[1] das discussões filosóficas (DEWEY, 1959, p. 361).

Tomar a Filosofia "por si mesma" pode ser tomá-la como exercício de agilidade intelectual ou como disciplina, como coisa dita somente pelos filósofos. Mas, ao tomá-la confrontando com as disposições mentais e com as diferenças que operam na prática educativa, com seus problemas e dificuldades (atuais) a serem superados, faz-se filosofia. Ou melhor, se a educação é o processo de formação de atitudes fundamentais, a Filosofia pode ser definida como teoria geral da educação. E ela deve estar presente na educação escolar.

> Por sua vez, a atividade escolar propenderá a tornar-se empírica e rotineira se seus objetivos e métodos não forem animados por uma visão ampla e generosa de seu papel na vida contemporânea, visão que é proporcionada pela filosofia (DEWEY, 1959, p. 362).

E ainda Dewey afirma:

> Por meio das artes educativas a filosofia pode engendrar métodos para utilizar as energias dos seres humanos de acordo com as concepções sérias e profundas sobre a vida. A educação é o laboratório onde as distinções filosóficas são concretizadas e postas à prova (DEWEY, 1959, p. 363).

A Filosofia, então, é instrumento de verificação: ela "critica" os objetos existentes nas ciências e na sociedade e indica os meios obsoletos e sentimentais que não servem para a realização de tais objetivos. E, depois disso, interpreta os resultados da ciência para futuros empreendimentos. Poderíamos aplicar este método da Filosofia também nas disciplinas do currículo escolar. A Filosofia como "crítica" de tudo o que é discutido em sala de aula, como forma de perguntar, questionar, investigar as informações e idéias.

---

[1] "Significação humana" para diferenciar da "significação técnica" utilizada pela classe dos filósofos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

> E uma vez que a educação é o processo por intermédio do qual se podem operar as transformações necessárias, não permanecendo estas como mera hipótese do que é desejável, conseguimos justificar a afirmação de que a filosofia é a teoria da educação e esta a sua prática deliberadamente empreendida (DEWEY, 1959, p. 365).

Assim, o ensino de Filosofia é (deve ser) parte da educação dos estudantes de uma escola. Para Lipman, esse ensino deve acontecer desde os primeiros anos escolares para que as crianças também tenham acesso ao mundo da Filosofia e, a partir de uma atitude filosófica, possam ter uma relação melhor com as situações que vão enfrentar no dia a dia e "pensar bem" sobre as questões que afetam o próprio homem e a sociedade.

Partiremos agora para a exposição da configuração desta dissertação para que o leitor tenha o conhecimento prévio dos assuntos discutidos durante a pesquisa.

Ainda na introdução temos uma exposição sobre a vida e as experiências de Lipman na educação. Consideramos importante o conhecimento da vida do autor, desde seus primeiros anos escolares, pois muitas foram as dificuldades que enfrentou para completar seus estudos. E foi exatamente a partir dessas experiências que teve durante sua educação escolar que buscou uma forma de melhorar o estudo desde as primeiras séries. Nesta parte temos, também, um histórico resumido do desenvolvimento do Programa de Filosofia para Crianças.

No primeiro capítulo vamos tratar da elaboração do Programa de Filosofia para Crianças. Primeiramente falaremos sobre a tentativa pioneira de Lipman em criar um programa de filosofia. Diante de uma realidade precária que enfrentou na escola e que ainda persistia, a saída que encontrou foi a criação do Programa. A partir dessa exposição, vamos retratar o histórico do Programa de Filosofia para Crianças nos Estados Unidos e no Brasil.

No segundo capítulo, considerando as influências de outros pensadores no pensamento e no Programa de Lipman, vamos expor o seu próprio sobre o ensino de Filosofia e sobre o próprio Programa de Filosofia para Crianças. Em seguida falaremos da influência da Pedagogia de Dewey e da relação entre a Psicologia de Vigotski e do seu Programa. Lipman

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

teve forte admiração por Dewey e seu pensamento. Com relação a Vigotski, depois de uma visita que fez à Rússia, conheceu seu pensamento por meio do Dr. Davydov, momento em que despertou o seu interesse pela Psicologia do Desenvolvimento.

No terceiro capítulo falaremos sobre o ensino de Filosofia no Programa de Lipman, os interesses dos alunos e a atividade do professor. Preferimos chamar de iniciação à investigação filosófica, pois, sendo um ensino que começa com as primeiras séries escolares, não podemos falar de "fazer filosofia", uma vez que as crianças não têm bases sólidas para tanto. Vamos expor os temas filosóficos contidos nas novelas elaboradas pelo próprio Lipman e seus colaboradores. Em seguida, vamos destacar as necessidades das crianças que são partes que integram o seu desenvolvimento: a descoberta e a busca de significados nas coisas do mundo e nas relações com essas coisas. O desenvolvimento do Programa não seria possível sem a participação do professor; portanto, trataremos também da formação do professor no Programa de Filosofia para Crianças.

Por fim, no quarto capítulo, vamos falar da sala de aula como Comunidade de Investigação. Como esse é o principal ponto que estamos estudando dentro do Programa, decidimos inserir algumas críticas feitas ao mesmo e, a partir do que estudamos e dessas críticas feitas ao Programa de Filosofia para Crianças, tentar defender ainda a importância da Filosofia na escola.

* * * * *

Matthew Lipman nasceu na cidade de Vineland no Estado de New Jersey, Estados Unidos, no dia 24 de Agosto de 1923, onde viveu também sua infância e adolescência e estudou até o ensino médio[2].

---

[2] As informações que compõem esta biografia de Lipman e o histórico do seu Programa foram extraídas da Tese de doutorado de HENNING, 2003, p. 165ss.

Neste mesmo ano, iniciam-se os conflitos da Segunda Guerra Mundial e Hitler invade a Polônia. É também uma época em que a economia americana está em crise. Lipman, sem dinheiro e sem as classificações necessárias para ingressar na Universidade, interrompe os estudos e trabalha durante um ano em uma granja.

Em 1940, retoma os estudos e busca recuperar o tempo que havia perdido, bem como o aproveitamento em matemática, disciplina fundamental para realizar seus estudos em engenharia.

Com quase 20 anos de idade, em 1943, ingressa no serviço militar. Quer apresentar-se como voluntário na aeronáutica; porém, por um problema de visão, não é admitido e é recrutado na infantaria. Assim, dá preferência aos seus estudos novamente e ingressa na Universidade de Stanford onde permanece por um ano, ainda com o objetivo de se tornar engenheiro.

Vivendo na Califórnia, entra em contato com as idéias de Aristóteles e Hume através de um professor de inglês[3] que o presenteia com um livro que relata a passagem de John Dewey na Universidade de Colúmbia. Surge um forte interesse pelas idéias de Dewey, bem como a possibilidade de ingressar na mesma Universidade. O exército lhe oferece duas opções: permanecer em Stanford e seguir os estudos e se tornar médico, profissão que era muito necessária naquele momento, ou seguir para o campo de batalha na Europa. E Lipman escolhe a segunda opção.

Escolhendo o campo de batalha, Lipman é encaminhado para treinamento em Coast Ranges, na Califórnia. Num final de semana vai a uma livraria e compra alguns livros, dentre os quais está o de John Dewey, chamado "Inteligência no mundo moderno". Durante a guerra, em 1945, ele aproveita momentos livres para a leitura desse livro.

---

[3] Não temos o nome do professor de inglês.

unesp

Vai para a Inglaterra, na Universidade Americana em Shrivenham, Instituição Superior recém criada pelo exército americano, passando aí todo o verão e outono de 1945. Começa a ter um contato mais intenso com a Filosofia através de professores que lecionam nessa Universidade como: Charles Handel, da Yale e especialista em Hume, e Tsanoff[4], da Rice, especialista em Ética.

A partir desses contatos, seus interesses começam a tomar novos rumos. Vai para a Universidade de Colúmbia, sob a tutela da Lei de Ajuda aos ex-Combatentes, no programa chamado "Universidade para não-graduados", reservado para os que regressavam do serviço militar. Tem grande admiração pela Universidade de Colúmbia e entusiasma-se com o seu ambiente, tendo como professores Nagel, Scheneider, Randal, Buchler, Schapiro, dentre outros.

No ano de 1948 recebe o bacharelado em Filosofia da Universidade de Colúmbia e se inscreve imediatamente no programa de pós-graduação. Dois anos depois (1950) conclui seu doutorado e se titula PhD em Filosofia com a Tese *Problems of art inquiry*. De sua banca fizeram parte Meyer Schapiro e John Herman Randal Jr.

Depois de concluído o Doutorado, ganha uma bolsa da Fundação Fullbright para o seu pós-doutorado. Mantém correspondência com Dewey nessa época em que está novamente na Europa. Seus contatos com Dewey já haviam se iniciado nos tempos em que freqüentou a Universidade de Colúmbia. Certo dia Lipman foi à casa de Dewey, este já com noventa anos de idade, e conversaram sobre sua tese de doutorado.

No outono, já na Universidade de Sorbone em Paris, conhece de perto figuras importantes do pensamento francês como Gabriel Marcel, Merleau Ponty, Yvon Belaval, e tem como orientador Etiene Souriau, especialista em Estética. Nessa mesma época empenha-se em transformar sua tese de doutorado em um livro a ser publicado depois, quando volta

---

[4] Não temos o primeiro nome deste professor da Rice.

para os Estados Unidos. Em 1951 vai para Viena, na Áustria, complementar seu pós-doutorado e volta para os Estados Unidos em 1952. É o ano em que John Dewey morre.

No ano seguinte, 1953, inicia seus trabalhos como professor de Filosofia na Faculdade Brooklyn da Universidade da Cidade de New York, onde permanece até o ano de 1975.

Lipman realiza um grande desejo em 1954: torna-se professor de Filosofia e de Civilização Contemporânea na Universidade de Colúmbia. Passar pelos mesmos corredores em que Dewey havia passado é a realização de um sonho; só é sentida a sua ausência. Passa a ser professor em tempo integral e chega a ser professor titular. Ensina também Lógica e Pensamento Crítico por muitos anos na mesma Universidade. De 1955 a 1963 vai lecionar também na Faculdade de Música de Mannes na cidade de New York, com a disciplina Civilização Contemporânea.

Por volta dos anos 60 Lipman já tem mais clareza de seus objetivos e pensa em melhoras para o ensino, o qual se apresentava com muitas carências. Inicia suas reflexões sobre a possibilidade de se oferecer Lógica e ensinar O Pensamento Crítico nas escolas; seu objetivo era o de tornar as pessoas mais racionais, mais reflexivas e críticas desde a infância. Pensa em oferecer a lógica como auxiliar no desenvolvimento da cognição da criança. A forma desse ensino seria a conciliação da Filosofia com estórias ficcionais, narrativas e dialógicas.

É a partir dessas idéias que, em 1969, Lipman começa um projeto de Filosofia para Crianças, que depois será chamado de Programa de Filosofia para Crianças. Inicia a redação de um livro, que é chamado por Lipman de novela filosófica, com o título *Harry Stottlemeir's Discovery*; em português recebeu o nome de *A Descoberta de Ari dos Teles*. Essa novela seria destinada a crianças de 11 a 12 anos. Termina sua redação no ano seguinte.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

A partir desse momento Lipman terá que se dedicar quase que exclusivamente a esses estudos, aplicações de testes em escolas e a redação de outras novelas para serem aplicadas a outras idades. O projeto passa a ser um Programa de Filosofia para Crianças.

Em 1973, na Universidade de Montclair, é realizado um Congresso sobre *Filosofia Pré-Universitária*. No mesmo ano e no mesmo Campus Lipman funda o *Institute for Advancement of Philosophi for Children* (IAPC) para o qual dedica parte de sua carga horária. Sua primeira colaboradora é Ann Margaret Sharp, professora do Departamento de Fundamentos da Educação daquela Universidade. Outro colaborador que se agrega ao grupo é Frederick S. Oscanyan, especialista em lógica e que ajudará Lipman na elaboração dos textos das novelas.

Com o Instituto já bem estruturado, foram estabelecidos os principais objetivos: escrever e publicar o material do currículo, ou seja, as novelas utilizadas pelos alunos na sala de aula; organizar as pesquisas experimentais[5] com os textos do Programa de Filosofia para Crianças, todas realizadas em escolas; preparar os professores e os formadores dos professores sobre a Filosofia para Crianças de acordo com as exigências do Programa; lutar para a inclusão de Filosofia na formação dos professores na escola e da disciplina de Filosofia no ensino básico; disseminar o Programa para vários países. Em 1974 o IAPC passa a fazer parte da faculdade Estadual de Montclair e Lipman é seu diretor.

Em 1975, Lipman realizou um experimento com 200 alunos. A própria professora da escola aplica o material durante quatro meses. Lipman percebe que as habilidades de raciocínio não foram desenvolvidas de forma muito significativa, mas o grupo experimental superou o de controle com relação à leitura. A partir dessas constatações, Lipman vê a necessidade de se criar um meio para que o Programa seja bem aplicado pelo professor. Juntamente com Ann M. Sharp e Frederick S. Oscanyan, Lipman escreve o primeiro manual

---

[5] Antes de publicar as novelas, eram realizados os experimentos com os textos nas salas de aula, bem como a verificação da metodologia do Programa (discussão) e o conteúdo das novelas.

unesp

para professores que acompanharia *Harry, o Philosophical Inquiry*. Nesse mesmo ano Lipman prepara cursos e oficinas para a formação de professores de escola fundamental, cursos oferecidos no ano seguinte em algumas universidades.

Outras novelas são escritas por Lipman e o Programa de Filosofia para Crianças cada vez mais ganha prestígio. No Brasil também surgiu o interesse em aplicá-lo nas escolas. Em 1985 aconteceu a fundação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) com sede em São Paulo, pela professora Catherine Young Silva, uma norte-americana naturalizada brasileira formada em filosofia pela USP.

Assim, o desenvolvimento e propagação do Programa de Filosofia para Crianças cresceram, podendo contar, hoje, com mais de quarenta Centros de Filosofia para Crianças, espalhados por diversos países.

CAPÍTULO

1

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

O PIONEIRISMO DE MATTHEW LIPMAN

Devemos considerar o trabalho de Matthew Lipman como pioneiro no que diz respeito à sua iniciativa de elaborar um Programa de Filosofia na escola, oferecendo assim, a Filosofia como disciplina da grade curricular, não como que agregando mais uma tarefa pesada para os alunos nem como assunto a ser estudado e decorado para os exames, mas como um trabalho que une a Filosofia com a Pedagogia num só momento (como na Grécia Antiga); é a arte de ensinar e aprender como prazer e com prazer. Os alunos e o professor não se perdem em assuntos que não lhes interessam, mas, despertados para a curiosidade, lançam-se numa tarefa comunitária de discussão dialógica e produtiva, num mundo novo que lhes traz significados e novas perspectivas de vida através do pensar melhor, da reflexão e da crítica. Assim, o pioneirismo de Lipman está centrado no seu Programa de Filosofia para Crianças.

Lipman fundamentou-se em filósofos antigos e contemporâneos, alguns deles citados neste trabalho, por terem pensado problemas da educação, sobretudo quando se tratava da Filosofia para a formação integral da pessoa. A defesa que fazem da Filosofia como substancial à vida de todo homem foi a base para que também Lipman defendesse sua presença e a importância da discussão filosófica em sala de aula. Porém, um trabalho (como o seu Programa de Filosofia para Crianças) bem elaborado e direcionado para uma aplicação da Filosofia na escola, isso devemos a Lipman. E os que pensaram Filosofia para Crianças em momentos seguintes, principalmente no Brasil, tiveram Lipman como precursor.

Assim, podemos ressaltar dois fatores principais, considerados por Lipman, que fazem parte da natureza do homem e de seu desenvolvimento em sociedade: o espírito filosófico e a educação. O homem é um ser que está sempre buscando coisas novas, inventando, criando, questionando, investigando para solucionar problemas, enfim, possui um espírito filosófico

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

insatisfeito com o que está pronto. Principalmente na criança podemos perceber com mais intensidade esse espírito investigativo. Isso é o que não pode passar despercebido na vida e na fase escolar principalmente. Portanto, a proposta de Lipman vai ao encontro dessa realidade do homem, oferecendo uma forma de não desperdiçar o momento intenso de descobertas e experiências novas que a criança vive.

A forma que encontrou para aproveitar a fase da infância, mergulhando as crianças num mundo de descobertas foi com o Programa de Filosofia para Crianças. Esse Programa permite a discussão sobre assuntos pertinentes da vida da criança e de suas relações com o mundo (sociedade), não interrompendo as fases da infância, mas conservando as relações entre vida e aprendizagem, sem interrupção. Assim, a educação é vista como um processo que se estende durante toda a vida do homem, estando ou não freqüentando uma escola.

Assim, o que nos chamou a atenção para o estudo do Programa de Filosofia para Crianças é que Lipman, desde sua inquietação, pensando sobre Filosofia e educação, até hoje, se ocupou de pensar sobre a aplicação de Filosofia nas escolas. Foi a partir de sua iniciativa que a preocupação com a disciplina de Filosofia dirigida às crianças tornou-se emergente na educação, ainda que também outros educadores pensassem sobre o assunto e se preocupassem em encontrar alternativas para a inclusão da Filosofia como disciplina.

1.1 – O Programa de Filosofia para Crianças

Neste momento, para que conheçamos melhor o Programa de Filosofia para Crianças, faremos a apresentação de seu desenvolvimento e do material elaborado para o ensino de filosofia.

A intenção de Lipman não é que as crianças saibam tudo de Filosofia ou de História da Filosofia para apresentar seminários aos seus colegas. Seu interesse é formar indivíduos que

pensem melhor e se engajem em um comportamento filosófico, ou seja, que as crianças, desde as primeiras séries escolares, tenham contato com temas da Filosofia e iniciem discussões acerca desses temas. Para que isso seja alcançado, Lipman vê a necessidade de elaborar uma metodologia pedagógica e de formar professores que dêem conta dessa metodologia. Assim, para Lipman, é essencial a preparação de um currículo especial e de professores especialmente treinados para que as crianças se lancem num comportamento filosófico-criativo (LIPMAN, 1990, p. 206).

No *currículo para crianças* estariam presentes temas filosóficos centrais na História da Filosofia, traduzidos em linguagem mais simples; os tema são disponíveis numa série de níveis seqüencialmente ordenados de acordo com as idades e as séries escolares. Uma atenção especial deve ser dada à seqüência dos elementos lógicos, de modo que sejam aproveitados de forma acumulativa. Deve ser um currículo imparcial com respeito a qualquer visão filosófica em particular. Com relação ao material para as aulas, devem ser interessantes de modo que as crianças gostem e desejem sua leitura: são as novelas filosóficas.

A *metodologia pedagógica* está baseada na discussão, uma vez que as crianças têm forte propensão para a expressão verbal e o objetivo é o comportamento filosófico. Na sala de aula não deve haver doutrinação (Lipman chama de professor auto-retraído filosoficamente), ou seja, o professor não deve impor sua posição ou pensamentos filosóficos particulares; mas deve haver a participação de todos os alunos numa discussão acerca de um tema proposto pela novela podendo ocorrer abertura para outras discussões que vierem a surgir. O trabalho principal do professor é a promoção do debate entre as crianças e seu encorajamento em seguir a investigação na direção que o problema aponta.

Para Lipman essa metodologia pedagógica (dialógica)[6] deve ser uma seqüência que abarca a educação desde o jardim de infância até o fim do ensino médio.

---

[6] Dialógica porque é uma metodologia que se desenvolve em grupos que dialogam, ou discutem entre si, sobre os temas oferecidos pelas novelas ou outros que surjam na Comunidade de Investigação.

unesp

> Assim, as crianças mais jovens (de cinco a nove anos) precisam prática em raciocínio e formação de conceito, com relativamente menos ênfase na aprendizagem de princípios. Nas séries intermediárias do primeiro grau (dos dez aos treze anos), os alunos estão numa posição melhor para compreender os princípios do raciocínio válido e nas séries posteriores (dos catorze aos dezessete anos) eles podem ser auxiliados a aplicar estes princípios, adicionados à sua prática aprimorada, aos assuntos da escola e da vida com os quais eles devem lidar (LIPMAN, 1990, p. 207).

Lipman se ocupou primeiramente em testar algumas propostas de seus estudos em crianças com idades por volta dos dez anos. Visto que o que havia sido proposto inicialmente pelo Programa de Filosofia para Crianças foi alcançado, seu trabalho se alargou a outras idades, passando a oferecer material a todas as séries escolares.

Outra necessidade é a *instrução dos professores*, pois seria impossível trabalhar com uma inspiração puramente socrática[7]. Os textos para os alunos são necessários para o acompanhamento da disciplina e leituras extra-sala, assim como os planos de aula para os professores para a discussão na sala com os alunos. Para que esse problema fosse sanado, Lipman elabora as novelas e os manuais.

A instrução dos professores exige o *preparo de monitores*. Somente poderiam ser monitores de professores os filósofos[8] habilitados e experientes, e também com uma preparação específica. Essa preparação específica envolve um seminário de dez dias com discussões dialógicas como o material exige e um período de trabalho com crianças.

E ainda há a necessidade do *preparo de professores coordenadores*. Pode ser feito na própria escola em cinco horas por semana (metade seminário e metade prática) durante vinte e oito semanas. Num segundo ano de treinamento, que também é necessário, podem se fazer oficinas intensivas de três dias para iniciar e continuar o Programa de Filosofia para Crianças.

---

[7] Nenhum texto para os alunos e nenhum manual para os professores; para Lipman, este modelo, no momento, era impraticável (LIPMAN, 1990, p. 207).
[8] Professores graduados em filosofia e que tivessem um domínio da Filosofia e da História da Filosofia.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Por fim, se faz necessário *uma pesquisa educacional*, que tem como objetivo perceber o envolvimento das crianças com a Filosofia, bem como o desenvolvimento do raciocínio, criatividade, atitudes sociais, motivação, etc, e ver também até que ponto as crianças acham a Filosofia interessante para suas vidas. Essa pesquisa é um instrumento de medida do funcionamento do Programa que a escola pode fazer anualmente.

Com essa metodologia do Programa de Filosofia para Crianças surgem novos paradigmas escolares com relação à interação professor-aluno e participação em sala de aula; além da transmissão de conhecimentos, existe a preocupação em se pensar também sobre assuntos pertinentes à vida, os quais, muitas vezes, não se encontram nos livros didáticos ou não recebem atenção especial.

Lipman só enxerga a possibilidade de esses novos paradigmas se realizarem se acontecer dentro da sala de aula um ambiente de Comunidade de Investigação e a inclusão da Filosofia como disciplina da grade curricular. Porém, não é possível transmitir a Filosofia para os alunos sem antes fazer algumas adaptações para que desperte o interesse e o melhor aproveitamento das discussões. Como já foi mencionado, Lipman embutiu temas filosóficos nas novelas, e essa é a adaptação de que falamos acima. O fazer filosofia pode ser bastante agradável para as crianças quando significa conversa e discussão sobre tópicos filosóficos em linguagem comum, organizada logicamente e coordenada pelo professor. Pois, a disciplina de Filosofia "é a mais preparada para desenvolver o pensamento da criança e para fornecer caminhos por meio dos quais ela pode passar às outras disciplinas" (LIPMAN, 1990, p. 165).

Lipman elabora uma série de pressuposições e estratégias para a realização do currículo proposto, bem como seu funcionamento. Vejamos primeiramente as pressuposições (LIPMAN, 1990, p. 167):

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

1) As habilidades cognitivas não estão presas às idades como se fossem adquiridas progressivamente, mas estão em formação nos estágios pré-lingüísticos, ocorrendo sua intensificação e aceleração na fase de aquisição da linguagem.
2) As crianças podem e necessitam ter contato e saber lidar com abstrações antes de iniciarem o estágio formal.
3) Deve-se valorizar a experiência de cada um e fazer com que a experiência na escola ou com a escola seja proveitosa e significativa. A deficiência cognitiva das pessoas pode ser conseqüência da falta de experiência e seu aproveitamento ou pela ineficácia das capacidades de raciocínio.
4) Existe uma dificuldade em sintetizar assuntos diferentes que foram tratados isoladamente. Dar um curso de botânica, e em seguida, outro curso que ensine lógica, pode ser um desperdício de ambos, pois as crianças não saberão fazer ligações entre os dois cursos, bem como não pensarão logicamente sobre assuntos botânicos.

Vejamos agora as estratégias para o ensino de Filosofia (LIPMAN, 1990, p. 168):

1) O currículo é formado por etapas, obedecendo aos estágios de desenvolvimento das crianças. No ensino fundamental é enfatizada a prática de habilidade cognitiva, sem muita explicação. Nas séries intermediárias do ensino fundamental se estuda a lógica da linguagem em que falam, escrevem, lêem e pensam. No final do ensino fundamental e no ensino médio é mostrado aos alunos como aplicar aos problemas da vida adolescente e adulta as habilidades desenvolvidas nos estágios anteriores.
2) Um segundo passo é a proficiência lógica consciente. As novelas filosóficas são inter-relacionadas logicamente, mesmo tratando de assuntos diferentes, de acordo com cada estágio da criança. No final do Programa de Filosofia para Crianças, ou

mesmo antes, as crianças vão percebendo essas ligações e o valor da lógica em seu aprendizado.

3) A educação dos jovens requer um currículo ordenado logicamente, assim como o elaborado para estágios anteriores.
4) O currículo deve mostrar continuidade efetiva e cognitiva. A confrontação entre a criança e o currículo escolar deve provocar estímulos que os levem à reflexão e à investigação. A criança se interessa por desafios intelectuais.
5) Os personagens das novelas servem de modelos para as crianças da sala de aula. Devem estar à vontade, mas intrigadas pelo que se apresenta como problemático e estimuladas à investigação do problema.
6) Os manuais têm papel importante na medida em que servem de orientação aos professores, para que o momento de investigação proposto pela novela se conserve. O diálogo e o raciocínio partem dos assuntos das novelas e de perguntas que o professor (a partir do manual) coloca para suscitar outras questões na sala.
7) A investigação funciona como um processo de auto-correção. Isso nos permite encontrar outras perspectivas sobre o assunto em questão. Quanto mais perspectivas, maior a compreensão das informações e maior possibilidade de nos movermos em direção da imparcialidade. A Comunidade de Investigação permite a participação de todos e a troca de experiências; o outro é ouvido, aprende-se com o outro, constrói-se sobre as idéias do outro e há o respeito sobre o pensamento do outro.

Percebemos alguns fatores em maior destaque no currículo do Programa de Filosofia para Crianças de Lipman: o preparo do professor e sua função, a participação do aluno, o material elaborado em forma de novelas e a discussão dialógica, o que enriquece o

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

conhecimento de cada um e dá liberdade de expressão. Com relação à formação do professor, não consideramos ser uma formação adequada, recebendo uma preparação fragmentada e superficial sobre Filosofia e de conteúdos importantes para uma discussão. Sobre formação de professores falaremos mais adiante.

Interessa-nos agora esboçar os temas das novelas respectivamente ligados aos estágios de desenvolvimento da criança, juntamente com o manual do professor. Isso nos ajuda a entender melhor o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman e como foi organizado até chegar ao que é hoje.

Vamos apresentar os títulos e as idades ou séries em que o material é usado, mais adiante falaremos sobre os conteúdos das novelas filosóficas. O ano indicado data o momento em que o material foi impresso e publicado e começa a ser utilizado nas escolas ou em algumas experiências. Apresentaremos somente os que são de autoria de Lipman e que já estão traduzidos para o português.

* Issao e Guga – 1982: para 2ª. e 3ª. séries. O manual: Maravilhando-se com o mundo.

* Pimpa – 1981: para 3ª. e 4ª. séries. O manual: Em busca de significado.

*A Descoberta de Ari dos Telles – 1974: para 5ª. e 6ª. séries. O manual: Investigação Filosófica.

* Luisa – 1976: para 7ª. e 8ª. séries. O manual: Investigação Ética.

O Programa de Filosofia para Crianças é composto de objetivos próprios e características específicas que merecem ser destacados (LIPMAN, 1997, p. 152):

1) Uma das metas principais do seu currículo é o desenvolvimento da capacidade do aluno de fazer juízos logicamente corretos, o que facilita o comportamento e raciocínio reflexivo e crítico.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

2) A Filosofia é considerada um instrumento eficiente e, ao mesmo tempo, um método que permite o aperfeiçoamento e desenvolvimento do pensamento.
3) O ensino da Filosofia nesse currículo deve usar uma metodologia especial, diferenciada da tradicional.

Outros pontos importantes a serem destacados são os que tratam da investigação filosófica, desenvolvimento cognitivo e processo de aprendizagem (LIPMAN, 1997, p. 152):

1) O desenvolvimento lógico da criança deve tornar-se tarefa especial, obedecendo aos estágios da aprendizagem.
2) Não é possível desenvolver o pensamento lógico no ensino médio ou na faculdade se antes não se teve uma base para isso. A faixa etária para o raciocínio filosófico é entre 6 e 10 anos, tempo marcado pela curiosidade intelectual.
3) O estudo da Filosofia deve ser feito nas inter-relações dentro da sala de aula. A filosofia resulta de tentativas intelectuais pessoais – do pensar sobre o mundo e o próprio pensamento. O pensamento emergido na sala de aula deve ser organizado e facilitado pelo professor.
4) A meta do processo de aprendizagem é o desenvolvimento do pensamento como processo integrado a toda problemática possível de ser pensada. Os traços desse pensar são os seguintes: Auto-correção, Sensibilidade ao contexto, Capacidade de fazer julgamentos e Fundamentação dos julgamentos em critérios mais do que em regras.
5) Na disciplina de Filosofia para Crianças devem ser considerados dois componentes importantes: o que a criança pensa sobre o mundo que ela conhece, ou seja, o mundo que a cerca (componente cognitivo), e o pensamento simultâneo a respeito do próprio pensamento (componente metacognitivo); é levar em conta os diferentes modos de pensar, pontos de vista de cada um, pressuposições, etc.

unesp

6) O fazer filosofia está em discutir os problemas filosóficos ao invés de ler a respeito e dar soluções já prontas.
7) O diálogo em comunidade (Lipman chama de diálogos socráticos) é o que dá forma à Filosofia para Crianças e é também um mecanismo de desenvolvimento grupal e individual que conduz as crianças a maiores discussões que ajudam no pensamento e raciocínio. Podemos dizer que valoriza o método criado por Sócrates.
8) O desenvolvimento do pensamento individual é produto da internalização do pensamento grupal. A discussão grupal (aqui Lipman tem base na psicologia de Vigotski) provoca o desenvolvimento do pensamento de cada um, ou seja, a discussão coletiva desenvolve um modo de raciocinar para todo o grupo, o qual, quando internalizado, aperfeiçoa o raciocínio de cada um.
9) As discussões em sala de aula levam a dois resultados: as habilidades adquiridas são aplicadas como critérios para a seleção de conclusões e julgamentos futuros, e os estudantes passam do falar para o discutir filosoficamente.
10) Para que o conteúdo filosófico seja interessante para as crianças, eles são elaborados em forma de histórias; nestas histórias os personagens discutem e tentam resolver problemas (filosoficamente verdadeiros) próprios de suas idades. Um ponto de destaque nas novelas é que elas apresentam uma riqueza de modelos de discussão, pensamento e raciocínio. E o texto apresenta uma Comunidade de Investigação modelo.
11) O professor desempenha um trabalho incomum no Programa de Filosofia para Crianças. Ele não é perito no assunto estudado nem um juiz avaliador dos pensamentos e afirmações dos alunos. Sua função é a de organizar os diálogos e as discussões filosóficas; um facilitador do raciocínio coletivo e do pensamento do

grupo. A partir da participação na aula e das orientações do professor os alunos adquirem algumas regras de discussão e algumas abordagens a soluções aos problemas em discussão.

O Programa de Filosofia para Crianças de Lipman destaca sua meta como sendo o desenvolvimento das capacidades dos alunos, o que se daria pelo ensino da Filosofia (ou o fazer filosofia), especificamente com o auxílio das regras da lógica. A Filosofia, para Lipman, é no Programa, ao mesmo tempo, instrumento e método para o ensino.

Temos, então, alguns componentes básicos que formam a Comunidade de Investigação: o aluno com suas experiências; o professor, que deve ser neutro no sentido de ter o cuidado para *não impor* suas convicções e pensamento sobre os assuntos em discussão, não necessariamente conhecedor da Filosofia, mas somente com o compromisso de ser o provocador e facilitador da discussão; e, a partir destes dois primeiros componentes, há a socialização: um processo onde as pessoas se inter-relacionam e internalizam as experiências vividas; por fim, ocorre o que existe de fundamental no desenvolvimento do Programa de Filosofia para Crianças, a discussão filosófica.

A partir dessas pressuposições de Lipman, podemos colocar algumas questões interessantes como: esse diálogo entre os alunos é fazer filosofia ou é apenas uma iniciação filosófica? E, com relação ao trabalho do professor, é possível ser totalmente neutro dentro da sala de aula? Ou, como discutir Filosofia e dirigir um grupo de alunos em discussão filosófica sem ter conhecimento profundo da Filosofia? Pretendemos responder a essas questões no último capítulo.

Ainda que façamos um desenho perfeito de como se desenvolve o Programa de Filosofia para Crianças, devemos considerar que nem sempre haverá alunos dispostos a discutir, professores a liderar um grupo para a discussão e surgirão problemas nas relações

unesp

aluno-aluno e professor-aluno, ou seja, em alguns momentos a discussão poderá não acontecer.

Porém, podemos afirmar no momento, que a contribuição de Lipman com o seu Programa é que a preocupação não está em ler textos com soluções já prontas, senão que está em *discutir problemas filosóficos*, ou seja, no fazer filosofia em sala de aula levando as crianças a um desenvolvimento individual e grupal de pensamento e raciocínio.

1.2 – O Programa de Filosofia para Crianças no Brasil

No final do ano de 1984, aconteceu na PUC-SP uma conferência que tratava do Programa de Filosofia para Crianças de Lipman. O encontro foi promovido por Catherine Young Silva, que cursou seu Mestrado em Filosofia para Crianças nos Estados Unidos e se interessou em trazer o Programa para o Brasil. A principal conferencista foi Ann Margareth Sharp, companheira e auxiliar de Lipman no desenvolvimento de seus trabalhos. A partir desse encontro foram realizadas ações que culminaram com a fundação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, oficializado em 30 de janeiro de 1985 (SILVEIRA, 2001, p. 23).

Um dos integrantes do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças que se dedicaram em divulgar o Programa de Lipman foi Marco Antônio Lorieri, engajado desde a fundação do Centro e ainda hoje em estudos que tratam dessa problemática que consideramos pertinente para nossa educação. O Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças é a Instituição dedicada à tradução e adaptação dos materiais didáticos do Programa de Lipman.

Juntamente com Catherine, Lorieri participou de aplicações e experiências com o material do Programa de Filosofia para Crianças em três escolas públicas em São Paulo[9]. Tendo atingido o objetivo proposto para o trabalho, outras escolas iniciaram o trabalho de

[9] Escola "Santos Dumont", EEPG. "Eunice Moura Marquezão" e EEPSG. "João Pedro Margarido" (SILVEIRA, 2001, p. 33).

unesp

Filosofia para Crianças[10]. A denominação a esse tipo de trabalho tem sido normalmente de *filosofia para ou com crianças*. Para Lorieri seria melhor chamar de *iniciação filosófica de crianças e jovens*[11].

Depois de alguns trabalhos e ações desses pesquisadores, o conhecimento e a divulgação do Programa de Filosofia para Crianças nas escolas foi crescente, o que despertou o interesse em aplicá-lo como parte do currículo de várias escolas. Em 1985, como está citado acima, foram realizados em três escolas públicas e em uma particular. Em 1986, já se podia contar com mais de quarenta escolas públicas de São Paulo e algumas particulares. Sendo uma novidade para a educação e para a sociedade, os jornais, rádios e televisão divulgaram o Programa. Até 1995 havia em torno de mil escolas trabalhando com o mesmo, e hoje podemos contar com 20 mil professores que passaram pelos cursos de preparação de docentes para esse tipo de trabalho com alunos (LORIERI in KOHAN, 2004, p. 162).

De 1999 para cá diminuiu a demanda pelo Programa de Filosofia para Crianças, mas muitas escolas continuaram trabalhando com essa proposta. Isso não quer dizer que há agora um desinteresse em trabalhar com filosofia no ensino fundamental e médio. Mas que, a partir do Programa de Lipman, outros programas foram criados e continuam presentes nas escolas; surgiram outras propostas e o trabalho continua ainda em expansão (LORIERI in KOHAN, 2004, p. 163).

> O PFC, julgo eu, foi um iniciador e um desencadeador de um grande movimento em nosso país que resultou num fato inegável: a presença da iniciação filosófica *de* ou *com* crianças e jovens no ensino fundamental trazendo resultados positivos na formação deles (LORIERI in KOHAN, 2004, p. 164).

---

[10] Não temos a relação, porém, foram muitas as escolas que iniciaram o trabalho com Filosofia para Crianças. Lorieri afirma que nos primeiros três anos, só em São Miguel Paulista, 10 escolas aderiram ao Programa de Filosofia para Crianças (SILVEIRA, 2001, p. 33).

[11] Lorieri prefere chamar de iniciação porque o intuito é manter vivas as questões filosóficas e favorecer que as crianças e jovens se interessem por essas questões progressivamente (LORIERI in KOHAN, 2004, p. 163).

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Segundo as palavras de Lorieri, vemos não somente mais uma proposta de ensinar Filosofia para uma formação humana mais crítica e reflexiva, mas, uma *necessidade* da iniciação filosófica com crianças e jovens no ensino fundamental e médio.

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO

2

CAPÍTULO 2

O PENSAMENTO DE MATTHEW LIPMAN

Todos nós, quando escrevemos um texto, damos uma palestra, expressamos nosso pensamento a alguém e até mesmo nossa opinião numa reunião ou quando tomamos uma decisão, não fazemos tudo isso por nós mesmos somente nem isoladamente, mas por termos uma base educacional, uma formação recebida dos pais e um conjunto de conceitos que fomos obtendo durante nossa vida. Podemos dizer que somos influenciados e condicionados pelas situações e relações que experienciamos.

Com Lipman não foi diferente. Foram vários anos de experiência em escolas e universidades e de questionamentos acerca da problemática do ensino que o impulsionaram e motivaram para a elaboração do Programa de Filosofia para Crianças. Lipman teve uma infância não muito favorável para os estudos e teve dificuldade em completá-los. Sua dificuldade em completar os estudos também foi motivação para pensar sobre a educação.

Assim, podemos afirmar que a principal preocupação de Lipman era com relação ao aproveitamento do que se estudava nas escolas. Quais as perspectivas que os alunos enxergavam a partir da escola para seu futuro. Muitas vezes o que era aprendido, quando aprendido, não era relacionado com as experiências da vida, ou era esquecido pelo caminho. Quando o jovem chegava à universidade enfrentava mais problemas de ensino e seu raciocínio era ainda pobre e pouco fértil.

Por meio de nossa pesquisa podemos dizer que Lipman buscou sempre saber e conhecer mais o mundo da Filosofia e da educação. Nos anos em que cursou a faculdade e a pós-graduação, sua leitura e estudo concentraram-se nos livros de Filosofia, buscando sempre investigar e encontrar soluções aos problemas educacionais. E foi justamente nessas leituras filosóficas, acreditamos, que enxergou alternativas para se realizar um ensino melhor,

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

possibilitando à criança um pensar melhor a fim de que o estudo a auxiliasse na vida, ou seja, que o que aprendesse não ficasse perdido, mas fosse útil para que vivesse melhor.

Nesse capítulo vamos expor com maiores detalhes o Pensamento de Lipman, suas aspirações e preocupações, tudo com base em suas obras sobre Filosofia para Crianças. Como já comentamos, Lipman se interessou muito pela Filosofia, o que possivelmente o levou a ler e a conhecer muitos filósofos, até porque também lecionou durante muito tempo a disciplina de Filosofia e outros temas ligados a ela. Porém, dentre os vários pensadores, vamos ressaltar dois que consideramos mais importantes para Lipman, os quais foram base e direção para seus estudos e elaboração do Programa de Filosofia para Crianças. Dentre eles destacamos Dewey, e Vigotski.

Para esclarecermos melhor as influências, vamos dividir este capítulo em três pontos: em primeiro lugar estudaremos Lipman e suas idéias; depois vamos comentar sobre a pedagogia de Dewey e sua forte influência no pensamento de Lipman; e, em terceiro lugar, vamos observar o que Lipman utilizou em seu Programa da Psicologia de Vigotski, uma vez que foi grande seu interesse pelos trabalhos desenvolvidos por este.

2.1 – O pensamento de Lipman expresso em suas obras escritas

Segundo Henning, Lipman despertou para o valor investigativo da Filosofia quando ainda jovem, graças a um presente que recebera de um professor de inglês: um livro sobre Dewey e sua vida na Universidade de Colúmbia (HENNING, 2003, p. 165). A partir desse momento, conquistado pelas idéias de Dewey, se interessou por seus escritos e pela Filosofia em si. Descobriu que a Filosofia podia ser um instrumento eficaz para o aprendizado, pois é capaz de abrir horizontes novos, questionar sobre o mundo e o próprio homem e levar a pessoa a um sistema de investigação crescente, possibilitando um pensar cada vez melhor.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Durante toda a sua formação, até chegar a ministrar suas aulas e coordenar departamentos e cursos, Lipman teve uma preocupação principal: educação. Percebendo a precariedade da educação, surgiu o desejo de oferecer caminhos novos que não só melhorassem o sistema educacional, mas que provocassem uma mudança, melhorando o funcionamento das escolas.

Para que isso fosse possível, para Lipman, era preciso e urgente uma reforma educacional. Ao seu ver, havia uma disfunção no processo educacional, e o que acontecia normalmente era um remediar, permanecendo uma educação remediadora. A atuação da educação compensatória[12] não vem sanar os problemas educacionais, mas apenas aliviar alguns de seus sintomas. Porém, podemos afirmar que o Programa de Filosofia para Crianças também corre o risco de ser um Programa remediador, pois, dependendo de sua aplicação, também irá reparar parte do problema educacional, não sanando seus problemas.

Para Lipman, há modificações nas salas e paredes das escolas, pinturas de outras cores, novos jardins, salas de vídeo, professores auxiliares, maior remuneração e estímulos aos professores, etc. Porém, todas as tentativas de remediar o ensino chegaram ao fracasso pelo fato de não atingirem o problema mais profundo.

> Mesmo que todas essas abordagens remediadoras funcionassem, não se pode deixar de considerá-las paliativas: boas para ferimentos superficiais, mas perigosas se o verdadeiro problema for uma lesão interna (LIPMAN, 1994, p. 21).

Então, segundo Lipman, não é certo que se faça uma correção apenas em alguns pontos mais críticos, mas que se pense numa estratégia para a melhora de toda a educação, não uma alteração aqui e acolá, mas proporcionar a qualidade educacional para todos. A

---

[12] Tentativa de compensar a ineficiência do sistema educacional. A educação compensatória tende a se preocupar somente em aliviar os sintomas, não resolvendo os problemas educacionais (LIPMAN, 1994, p. 20). Para que a educação funcione é preciso planejá-la, proporcionando uma educação de qualidade para todos os jovens, e não abordá-la como mecanismo compensatório (LIPMAN, 1994, p. 21).

unesp

qualidade educacional está na inter-relação da escola com a vida da criança e do jovem. Durante os primeiros anos da infância a vida da criança é repleta de significados. Tudo é novo, tudo é uma descoberta e as relações têm sentido. Até mesmo a escola, no início está ainda cheia de sentido, mas, com o passar do tempo, desaparece o encantamento, o que desestimula a sua participação na sala de aula, passando a aprender somente para cumprir os exames (LIPMAN, 1994, p. 31). Mas, podemos perguntar: o Programa de Filosofia para Crianças seria suficiente e ofereceria soluções para a educação escolar? O Programa permite que as crianças se interessem mais pelas aulas e continuem encantadas com a escola?

Alguns aspectos são importantes para que a criança não perca seu interesse pela escola e aprenda verdadeiramente e com profundidade. Todos as pessoas, mas, principalmente as crianças, têm um anseio por sentido; ou seja, necessitam que aquilo com que se relacionam sirva para sua vida de algum modo, tornando o objeto mais interessante. Quando os objetos com que a criança se relaciona estão isentos de sentido, ela se sente perturbada e desorientada. Portanto, o que é ensinado na escola deve ter um teor de significado para que seja realmente aprendido e relacionado com a vida da criança. Através do diálogo e da investigação, as crianças passarão a descobrir os significados embutidos nas informações transmitidas na aula. Isso, no entanto, não exige a presença de textos de Filosofia, mas temas que incitem as crianças à investigação e ao diálogo.

É por isso que a principal preocupação de Lipman não é o ensino de História da Filosofia, mas, a partir de temas filosóficos e suas discussões em sala de aula, para Lipman Comunidade de Investigação[13], que as crianças amadureçam o seu pensamento. Ou seja, que a

[13] Comunidade de Investigação: este termo foi criado por Charles Sanders Peirce. Originalmente foi restrito aos profissionais da investigação científica, por realizarem um trabalho *comum* com objetivos *idênticos*. A partir daí o termo foi utilizado também a qualquer tipo de investigação, científica ou não científica. Portanto, na educação, a sala de aula torna-se uma Comunidade de Investigação, na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir de idéias dos outros, desafiam-se para dar razões de seus argumentos, enfim, é um diálogo que pretende ser orientado por um raciocínio lógico.

unesp

habilidade de pensamento melhore sempre mais e se preocupem em raciocinar sem cometer erros.

Em todas as nossas atividades, seja qual for, estamos pensando. Nossa mente não para de funcionar nem mesmo quando estamos no chuveiro, na fila do banco, no almoço, numa pescaria, no esporte, etc. Em todos esses momentos nosso pensamento está em atividade, mas de forma tão misturada e envolvida que não nos damos conta disso. Até mesmo numa discussão, apesar de estarmos concentrados, nosso pensamento flui para outras vias, mesmo com certo esforço para acompanharmos o assunto em questão. O erro é acreditar que isso basta e que já pensamos o suficiente a ponto de não ser necessário melhorar (LIPMAN, 1994, p. 33).

Muito do que fazemos no dia a dia faz parte de um processo natural, associado às relações sociais, e o pensamento também pertence a esse processo, ou seja, todo mundo pensa. Portanto, o pensar, sendo natural e orientado pela socialização, é uma habilidade que permite um aperfeiçoamento. Para Lipman existem critérios que distinguem pensamentos habilidosos de pensamentos inábeis. Os critérios são os princípios da lógica formal. A lógica é aprendida simultaneamente com a linguagem. Quando a mãe fala: "se você mexer ali você apanha" a criança já faz uma inferência. Ela sabe que se não quer apanhar, não deve mexer ali. Nesse caso, o critério lógico é que a negação do conseqüente implica a negação do antecedente.

Então, o problema pedagógico está em fazer com que a criança que já pensa, pense bem. Os programas de habilidade de pensamento[14] devem servir para que as crianças saibam solucionar problemas e tomar decisões certas na hora certa. O objetivo do Programa de Filosofia para Crianças é ajudá-las a pensarem mais, serem mais reflexivas e razoáveis.

---

[14] Estamos falando dos programas escolares com seus materiais didáticos (matemática, língua portuguesa, etc.) criados especialmente para desenvolver nas crianças e jovens suas habilidades cognitivas: a investigação, o raciocínio, a organização das informações e a tradução de conceitos ou idéias (linguagem). O pensamento não fica restrito às habilidades cognitivas, mas estas possibilitam o pensar melhor.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

> Assim, um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento deverá ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre o pensamento e a ação. As crianças que refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração (LIPMAN, 1994, p. 35).

Com o auxílio de um programa de habilidades de pensamento as crianças passam a escutar melhor, a estudar melhor, a aprender melhor e a expressar melhor.

O raciocínio é uma habilidade fundamental que deve ser ensinada e aperfeiçoada corretamente. Ensinamos as crianças a elaborarem um texto bem construído, a fazerem um exercício de matemática correto, mas nos esquecemos de ensinar a distinção entre um raciocínio melhor (seguindo uma orientação e base lógicas) e outro pior (que não tem estrutura sólida e se perde em suas razões). Sobre essa distinção veremos adiante, no ponto em que discutiremos sobre a lógica. Nas escolas há um incentivo à leitura, o que certamente contribui em muito para que as crianças melhorem seu raciocínio. Porém, paramos nisso. E só a leitura não basta e pode tornar-se cansativa para a criança se isso se tornar rotina. Pouquíssimos poderão descobrir um prazer na leitura. Lipman vem propor que se ensine a criança a perceber o raciocínio descuidado ao mesmo tempo em que as ajude a pensar bem.

Um exemplo dessa metodologia é colocar para as crianças afirmações e perguntas absurdas como:

- Meu pai leu no jornal que fumar provoca câncer, e por isso disse que vai parar de ler o jornal.
- Dizem que uma a cada cinco crianças que nascem no mundo é chinesa; eu tenho três irmãos, então suponho que o próximo bebê que meus pais tiverem, provavelmente, será parecido com um chinês.
- Quando uma linha reta é curva?
- Por que os golfinhos são uns peixes tão estúpidos?
- Onde faz mais calor, no verão ou na cidade? (LIPMAN, 1994, p. 41)

Com exemplos como esses, as crianças percebem as falhas facilmente. Mas é preciso que alguém instruído, nesse caso o professor, discuta e as auxilie para fazer a distinção entre um pensamento bem elaborado e um pensamento confuso que se perde em seu raciocínio.

Um meio importante para que esta metodologia funcione e que as crianças, juntas, percebam os erros e descubram o que é correto é o diálogo. Na discussão dialógica o conteúdo é enriquecido com o surgimento de novas idéias e a reflexão é gerada.

> Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido. (LIPMAN, 1994, p. 44).

No diálogo argumentamos sobre o que os participantes pensam sobre o assunto em discussão e, interiormente, também questionamos o que pensávamos sobre tal assunto até o momento presente. A idéia é não permitir mais o raciocínio superficial, pois os participantes desenvolvem atitudes críticas em relação ao que as pessoas dizem naquele momento. Isso se torna um processo no qual as pessoas se policiam mais ao expressarem seus pensamentos, o que implica numa melhora crescente das habilidades de raciocínio.

O desenvolvimento da capacidade de raciocinar tem uma finalidade principal na escola: que o raciocínio aprendido em uma matéria possa ser transferido para as demais e para todos os momentos da vida da criança. Para a concretização desse desenvolvimento, Lipman propõe que a descoberta do raciocínio seja apresentada no contexto de uma história infantil.

O que são habilidades de raciocínio segundo Lipman?

> Habilidades de raciocínio são competências em áreas como classificar, definir, formular questões, dar exemplos e contra exemplos, identificar similaridades e diferenças, construir e criticar analogias, comparar, contrastar e tirar inferências válidas. (LIPMAN, 1990, p. 99).

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

As crianças têm alguns questionamentos que são próprios de cada uma das fases de suas vidas. De acordo com o seu desenvolvimento e contato com as pessoas e com o mundo, elas vão descobrindo relações e querem saber o porquê das coisas serem como são.

Portanto, na escola, o professor deve saber lidar com os questionamentos feitos pelas crianças. Formada a Comunidade de Investigação, o professor deverá estar aberto às discussões e ter a capacidade de alargar o campo de respostas para tal pergunta para que se chegue a uma explicação coerente. Por exemplo, quando uma criança nos pergunta o que é a morte, devemos discutir também sobre a vida. Se nos pergunta o que é a mente, devemos discutir também sobre a matéria. Uma discussão mais exaustiva e uma resposta abrangente do assunto ou questionamento feito na comunidade de Investigação permitem o alcance de um conteúdo mais rico.

Diante de questionamentos que as crianças formulam, podemos lhes oferecer respostas de três níveis e maneiras diferentes: a explicação científica, a interpretação simbólica e a investigação filosófica (LIPMAN, 1994, p. 57).

Quando damos à criança uma explicação de perspectiva *científica*, normalmente ela aceita a resposta, mas sua curiosidade e apetite de compreensão não serão preenchidos e ela não ficará satisfeita, pois não tem ainda o conhecimento ligado a questões, por exemplo, da química e da física. São respostas bem exatas e diretas que não necessitam de maiores reflexões, o que nos faz parar apenas em uma única resposta. Por exemplo, se ela nos pergunta por que vê as cores do arco-íris naquela poça de água e respondermos que é porque alguém deixou cair um pouco de óleo ali e o óleo se transforma naquelas cores em contato com a água, talvez ela não pergunte mais nada, mas continuará confusa. Ela vai se perguntar o que tem a ver o óleo com a água causando aquele conjunto de cores. A criança quer uma explicação que a satisfaça.

unesp

A *interpretação simbólica* é composta pelos jogos, fantasias, contos de fadas, folclore, enfim, por todos os tipos de invenções artísticas. Todas as crianças fizeram a experiência com estes símbolos e viveram intensamente os seus significados. Há momentos em que a criança não quer apenas uma explicação científica dos acontecimentos. Então, ela busca este universo fantástico de histórias e brincadeiras de criança, ainda que seja simplório e grosseiro na maioria das vezes; é o conjunto de estórias que formam o folclore infantil. Este, muitas vezes, não é criado pelos adultos para as crianças, mas são as próprias crianças que o inventam.

Uma obra mestra da literatura infantil é o conto de fadas. Os contos de fadas são criados por adultos para as crianças. Além daqueles que já existem e que já estão consagrados como A Bela Adormecida, inventamos e contamos ainda outros contos às nossas crianças. Porém, é necessário muito cuidado para que sua imaginação não seja prejudicada. Quando contamos uma história para a criança nós nos empolgamos com nossa criatividade chegando até a imaginar por elas, podendo, assim, privar a criança de sua imaginação.

> Se os adultos devem escrever para as crianças deveriam fazê-lo só o necessário para liberar os seus poderes literários e ilustrativos. Por exemplo, recusamo-nos a acrescentar ilustrações nos livros que publicamos para as crianças porque achamos que faria por elas aquilo que deveriam fazer por si mesmas; fornecer o imaginário que acompanha a leitura e a interpretação (LIPMAN, 1994, p. 60).

O importante é que as crianças sejam incentivadas a pensarem e a criarem por si mesmas. Para Lipman, uma forma de fazer isso acontecer sem que seja pelos contos de fadas, é através de livros que promovam sua criatividade em vez de diminuí-la. Nesse ponto tem algo de muito interessante que é a preocupação de Lipman em dar importância a criações de material didático pelos professores e pelas próprias crianças; ou seja, não se descartam os contos, pois eles também despertam a criatividade nas crianças por fornecerem temas interessantes para discussão. O material do Programa de Filosofia para Crianças teria sido criado com essa finalidade: um material para aquela realidade em que Lipman começou seus

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

trabalhos. Para Lipman, o conto de fadas e o livro-texto escrito por profissionais "podem, eventualmente, ser substituídos por livros infantis escritos pelos professores e pelas próprias crianças..." (LIPMAN, 1994, p. 61).

Por fim, temos a *investigação filosófica*. Existem questionamentos feitos pelas crianças que não podem ser respondidos nem literalmente, pelas explicações científicas, e nem pelos símbolos, como os contos de fadas; elas querem significados, aos quais podemos chamar de filosóficos. Dentro do universo filosófico as crianças fazem perguntas de três tipos: metafísicas, lógicas e éticas.

As perguntas *metafísicas* tratam de temas de maior generalidade. Normalmente, quando uma criança faz uma pergunta desse porte, nós nos assustamos e não sabemos como responder. As perguntas metafísicas, dentre muitas outras, são: o que é tempo? O que é espaço? O que é distância? O que é valor? O que é significado?

Na verdade, as crianças não sabem que estão formulando questões metafísicas, elas simplesmente querem saber mais e conhecer melhor o significado desses termos. O professor deve tomar o cuidado para que estas perguntas não fiquem sem respostas, apesar de sua complexidade.

As questões *lógicas* estão ligadas às inferências que obtemos de frases ou textos. Elas têm tudo a ver com o raciocínio. Ao lermos um aviso que diz "Fechado aos domingos", logo inferimos que o local está aberto de segunda a sábado. A Lógica está para o pensar assim como a Gramática está para a linguagem. Na Gramática estão contidas as regras que orientam o falar direito; na Lógica estão contidas as regras que orientam o pensar bem.

Finalmente, temos questões *éticas*. Nelas estão as perguntas como: o que é bom? O que é certo? O que é justo? O que é fazer o bem? As crianças se interessam pelos temas morais como todo mundo. Geralmente, quando querem saber o que é certo fazer, elas não perguntam, diretamente, mas observam os mais velhos ou experientes, para seguir seu

unesp

exemplo. Portanto, as atitudes do adulto devem ser sempre coerentes com o que se prega para que também a criança aprenda coerentemente e pratique o que seja mais correto eticamente, sem insegurança em suas ações.

Sem dúvida, todas essas questões fazem parte do universo infantil e também cada explicação tem o seu valor. No entanto, o que mais auxilia a criança no desenvolvimento do raciocínio e na busca de saber mais e conhecer as coisas é a investigação filosófica, ou seja, perguntando sobre as coisas. Porém, por serem temas mais abrangentes e globais, são também mais difíceis. Mas, o seu valor maior está em que estas questões metafísicas, lógicas e éticas e a presença de temas filosóficos geram o pensamento filosófico, independente da idade do estudante; isso poderá possibilitar o pensar por si mesmo.

Lipman propõe o Programa de Filosofia para Crianças como meio para atingir o desenvolvimento das habilidades racionais das crianças, transformando a sala de aula numa Comunidade de Investigação. É importante, dentro dessa Comunidade, que a criança esteja de prontidão para a razão, que haja o respeito mútuo e a ausência de doutrinação. Pensamos ser impossível uma aula ser isenta de doutrinação; mas, para Lipman, como já vimos, o professor deve se esforçar para não dar (não impor) sua opinião e posição sobre os assuntos, mas apenas instigar as crianças à investigação através do diálogo, concebendo as condições dessa Comunidade de Investigação intrínseca à própria Filosofia. O professor orienta e estimula a sala de aula de maneira que o ambiente e os procedimentos sejam propícios para a discussão e participação de todos.

> Quando as crianças são incentivadas a pensar filosoficamente, a sala de aula se transforma numa comunidade de investigação, a qual possui um compromisso com os procedimentos da investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõem uma abertura para a evidência e para a razão. Pressupõe-se que esses procedimentos da comunidade, quando internalizados, transformam-se em hábitos reflexivos do indivíduo (LIPMAN, 1994, p. 72).

unesp

No Programa de Filosofia para Crianças, o pensamento lógico e a capacidade criativa caminham juntos. O pensamento lógico pode ser incentivado por meio da atividade criativa e a criatividade pode ser alimentada pelo desenvolvimento da capacidade lógica. É dever da escola, de acordo com esse Programa, desenvolver o raciocínio lógico nas crianças para que essa capacidade criativa se desenvolva cada vez mais.

Porém, identificando os raciocínios de formação lógica não válida, ou raciocínios considerados por Lipman como errados do ponto de vista lógico, é possível também estabelecer uma relação de aprendizado detectando o erro, mas aproveitando algum exemplo para liberar a imaginação das crianças. Por exemplo: quando afirmamos que "todas as cebolas são vegetais" e, e, seguida, que "todos os vegetais são cebolas", é um erro grave e claro; mas se imaginarmos com as crianças como seria o mundo onde todos os vegetais fossem cebolas, como as suas mães se comportariam na cozinha? Iriam chorar ao descascar uma batata, ao cortar uma abóbora, ao ralar uma cenoura? Este é um exemplo dado por Lipman de como estimular a criatividade e a capacidade de invenção da criança ao mesmo tempo em que corrige um erro lógico (LIPMAN, 1994, p. 94).

Tratando-se de Filosofia, muitos assuntos e temas são interessantes para as crianças e também podem ser aproveitados da mesma forma na sala de aula. A discussão filosófica é muito antiga e tem se cercado cada vez mais de conceitos relevantes ao conhecimento humano; são gerações de filósofos que discutiram esses temas a fim de facilitar a compreensão humana a seu respeito. Muitos temas filosóficos não têm ainda uma resposta definitiva, ou ainda merecem ser discutidos por nós e pelos que virão depois de nós. Temas como justiça, verdade, liberdade, bondade, beleza, mundo, identidade pessoal, personalidade, tempo, amizade, comunidade, etc. Esses e outros temas fazem parte da discussão na sala de aula, Comunidade de Investigação.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Tradicionalmente a Filosofia tem sido tratada como uma disciplina direcionada somente a adultos. Pensamos que nos assuntos que são discutidos na área filosófica, as crianças não estariam interessadas nem capacitadas. Porém, isso não é verdade, pois as crianças também se interessam por temas como amizade, justiça, tempo, etc. Não necessariamente estariam fazendo filosofia (como Os Filósofos) com estes temas, mas, certamente, podem discutir, opinar e contribuir com suas idéias. Elas podem estar numa *iniciação* à investigação filosófica. É bom que as crianças discutam sobre esses temas e, a partir de um programa de habilidade de pensamento, critiquem e dêem sua opinião. Seria interessante que as crianças pensassem e perguntassem mais sobre o porquê das coisas e se elas são estabelecidas sem possibilidade de mudança ou poderiam ser diferentes.

Outra questão que se destaca no Programa de Filosofia para Crianças de Lipman é no que diz respeito ao currículo escolar que deve proporcionar uma interdisciplinaridade. O papel da Filosofia na escola, dentro desse Programa, é de estabelecer ligações entre as disciplinas para que os assuntos de cada uma delas não continuem fragmentados como estão nos livros didáticos, mas que as crianças saibam fazer a conexão entre os vários assuntos que discutem na aula. Pensando um currículo de forma que sejam permitidas a conexão e a continuidade entre as disciplinas, é bem provável que os professores e as crianças façam a outra parte sem muito esforço, ou seja, aprendam a fazer as ligações entre os assuntos discutidos nas disciplinas possibilitando maior discussão, criticidade e criatividade. Para Lipman as crianças têm naturalmente uma tendência à filosofia, pois,

> Se a principal contribuição da criança ao processo educacional é seu caráter questionador, e se a filosofia é caracteristicamente uma disciplina que levanta questões, então a filosofia e as crianças parecem ser aliadas naturais (LIPMAN, 1994, p. 50).

Nesse ponto, Lipman parece querer mostrar que não se pode ter medo de inserir Filosofia no currículo escolar. Pois, a Filosofia poderia ser também um instrumento entre

unesp

disciplinas para que as crianças aproveitassem mais o que aprendessem e discutissem os assuntos com maior ligação com sua realidade.

As preocupações das crianças com assuntos éticos, assuntos do conhecimento, e assuntos da natureza transcendem o que é oferecido pelas disciplinas. Mas, esses assuntos estão intimamente relacionados com o que é tratado nas disciplinas. Por isso, as crianças devem ser incentivadas a perguntar sobre os temas discutidos em aula: temas da História, da Física, das Ciências, da Linguagem, da Matemática, da Química e de tantas outras disciplinas. A disciplina central e que permeará todas as outras é a Filosofia.

> A peculiaridade da filosofia é que as questões que ela levanta se referem à natureza do conhecimento humano de uma maneira, por assim dizer, diretamente relacionada com a distribuição dos assuntos não-filosóficos. Isto é, de acordo com a corrente divisão do conhecimento humano em disciplinas como ciências físicas, ciências humanas, matemática, história, e assim por diante, as crianças devem ser incentivadas a fazer perguntas como: o que é o colonialismo? O que é a gravidade? O que é divisão? (LIPMAN, 1994, p. 51).

Essas últimas idéias nos fazem pensar sobre filosofia e criatividade[15], pois estas fazem parte de uma só estrutura do pensar para que este seja um processo contínuo no indivíduo que utiliza o raciocínio filosófico. A pessoa que se esforça no raciocínio lógico e válido com base na Filosofia, permanece engajada em um comportamento filosófico. Assim, com certo tempo de engajamento, o que exigia esforço para chegar ao pensamento mais complexo e melhor, já não exige mais. Passa a existir um envolvimento com a tradição filosófica mesmo que não estejamos falando sobre temas ou autores filosóficos.

Na escola as crianças podem fazer o mesmo. Orientados por um método e dados os assuntos filosóficos (apesar de muitos assuntos elas mesmas cogitarem), as crianças participam das discussões filosóficas por meio da investigação, o que, para Lipman, já é fazer filosofia como os filósofos, ainda que não o façam tão bem (LIPMAN, 1990, p. 201). Alguns

---

[15] Para Lipman, a criatividade está alicerçada na lógica (raciocínio organizado). Assim, o produto do comportamento filosófico revela criatividade (LIPMAN, 1990, p. 196).

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

críticos do Programa de Filosofia para Crianças, diz Lipman, argumentarão que o que pode impedir um maior avanço na discussão e nas considerações mais complexas de cada assunto é a pouca experiência das crianças. Porém, não se pode confundir quantidade com qualidade da experiência[16], pois também as crianças, apesar de seu pouco tempo de vida, podem fazer experiências bem significativas (LIPMAN, 1990, p. 201).

A questão que Lipman coloca em discussão é a possibilidade de mostrar às crianças como se engajarem em comportamento filosófico[17]. Elas poderiam produzir filosofia criativa?

> Tal aplicação significaria que o engajamento de uma pessoa em atos filosóficos não garantiria a produção de trabalhos filosóficos, mas a existência de um trabalho filosófico implicaria necessariamente ter seus atos filosóficos como sua causa. Isso significa que as crianças poderiam apresentar muitos atos filosóficos característicos e estariam envolvidas em idéias tiradas da filosofia tradicional (de modo que se poderia dizer que estão "jogando o jogo filosófico") e, ainda, que seu comportamento não culminaria necessariamente na produção de trabalhos filosóficos (LIPMAN, 1990, p. 202).

Assim, para Lipman, criatividade envolve um processo que não é interrompido. O fazer criativo de um ato não é distinguível nem separável do trabalho criativo que foi feito. Portanto, não é possível engajar-se num comportamento nobre de filosofia sem ter desempenhado, no processo, um feito ou pensamento nobre. No processo criativo, ato e feito são uma só coisa. E o mesmo acontece no programa de habilidades de pensamento crítico e criativo voltado à Filosofia; fazer filosofia em sala de aula resulta em mais pensamento filosófico (LIPMAN, 1990, p. 202).

A principal preocupação na aplicação do Programa de Filosofia para Crianças não está em se as crianças alcançarão uma reflexão que chegue a realizar trabalhos que revelem uma criatividade filosófica. O importante é que reflitam sobre os temas filosóficos e sejam capazes

---

[16] Lopman está se referindo às experiências da criança: a criança tem pouca experiência de vida (quantidade), mas as experiências que faz são intensas, mais que na vida adulta (qualidade). Assim, a qualidade de suas experiências compensa a pouca quantidade de experiências vividas (LIPMAN, 1990, p. 201).

[17] O comportamento filosófico é a atitude da criança e do jovem que, participando da Comunidade de Investigação e tendo aproveitado ao máximo as discussões, desenvolvem a habilidade de se orientarem pelas suas próprias idéias já bem organizadas e consistentes, numa espécie de compromisso com a filosofia.

unesp

de dar sua opinião, participando efetivamente da Comunidade de Investigação. O crescimento pode levar tempo, mas a proposta de Lipman está em vantagem em relação a outros programas para chegar ao pensar criativo por valorizar o ambiente de discussão, chamado de Comunidade de Investigação. Assim, para que se inicie uma prática de discussão filosófica, não está em primeiro lugar o resultado, mas o método, o qual é a discussão dos temas propostos para a aula a partir das novelas.

2.2 – A influência da Pedagogia de John Dewey

A partir de leituras das obras de Lipman e de Dewey, sabendo que este teria influenciado em muito o pensamento e o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman, fomos percebendo os pontos comuns entre os autores, ou melhor, os pontos que mais interessaram a Lipman da Pedagogia Deweyana. Já comentamos na introdução, mais precisamente onde falamos dos contatos entre os autores em questão, que Lipman havia se interessado pelas obras de Dewey desde a primeira leitura de "Inteligência no mundo moderno". Mais tarde, no doutoramento, Dewey orientou a Lipman em algumas questões de sua tese. Foi a partir desses contatos que Lipman amadureceu suas idéias e as enriqueceu com o pensamento de Dewey.

São vários os pontos que identificamos como comuns e principais entre Lipman e Dewey, dentre eles temos: *o pensar melhor ou pensamento eficiente, o pensamento reflexivo, se é possível ensinar a pensar, a curiosidade, o papel do professor, a experiência, os significados, educação para melhorar o modo de vida e, por fim, a lógica.*

* * * * *

unesp

Dewey, em seu livro "Como pensamos" inicia o texto afirmando que é possível pensar de uma maneira melhor (DEWEY, 1959, p. 11). Ou seja, que o homem pode sempre melhorar suas técnicas e habilidades para o pensamento e a reflexão através de um pensar sobre o pensar. Não podemos dizer a ninguém como respirar ou como circular o seu sangue nem mesmo como deverá pensar. O pensamento é algo que flui no ser humano sem que possa parar de fazê-lo. Porém, podemos melhorar este pensar de forma que se torne um pensamento eficiente. Dewey afirma que não podemos nos comportar como quem pára à beira da estrada e fica olhando os carros e as pessoas passarem sem fazer uma reflexão sequer. Neste caso, o pensamento somente *passa* pela cabeça, e o que *passa* não tem valor (DEWEY, 1959, p. 13).

> A melhor maneira de pensar, a ser considerada nesta obra, é chamada pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva (DEWEY, 1959, p. 13).

Este pensamento reflexivo é o que leva a sair da beira da estrada e a examinar as coisas e o nosso próprio pensamento para que cheguemos a um pensar melhor. O pensamento reflexivo tem um aspecto artístico: possui unidades definidas, ligadas entre si, e que caminham para um resultado em movimento continuado para um fim comum que é a conclusão do raciocínio. No pensamento reflexivo as palavras e as frases não se perdem nem são desperdiçadas pelo sujeito que pensa ou fala. "As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente" (DEWEY, 1959, p. 14). Enfim, o pensamento reflexivo impele a pessoa à inquirição: uma afirmação primeira, outras que a confirmem e dêem uma conclusão sólida.

Esta capacidade do pensar reflexivo sobre as coisas que o cercam é que tornam o homem mais civilizado e, conseqüentemente, o diferencia do selvagem. O selvagem refaz seus caminhos ou encontra soluções somente quando já está dentro de um problema. Ao contrário, o civilizado cria formas de tentar impedir que alguns problemas aconteçam ou, se

unesp

chegam a acontecer, já pensou uma forma de tentar escapar ileso. O homem que pensa com espírito reflexivo busca uma sistematização de sua vida e organiza seu comportamento para cumprir o que pensou. Esse homem tem maior capacidade de se preparar e se defender das emergências da vida. Dewey exemplifica:

> Um selvagem encontra destramente seu rumo através da floresta, interpretando certas indicações obscuras. O homem civilizado abre uma estrada que ensina o caminho a todos. O selvagem aprende a perceber as características do fogo e, por aí. A inventar meios de obtê-lo; o homem civilizado descobre o gás e o óleo de iluminação, inventa lâmpadas, luz elétrica, fogões, fornos, calefação central (DEWEY, 1959, p. 28).

Por sua vez, Lipman considera o raciocínio como uma habilidade fundamental do homem, e o seu aperfeiçoamento é possível, uma vez que ele é um ser aberto a novas descobertas e tem a capacidade de acumular conhecimentos. A criança aprende bem cedo a organizar o raciocínio tanto de forma lógica quanto de forma gramatical (juntamente com o desenvolvimento da fala), e isso pode ser melhorado gradativamente, sendo aproveitada, inclusive, essa fase de descobertas.

> Evidentemente as crianças possuem essas disposições de organizar seus pensamentos e sua fala de uma forma gramatical e lógica. Mas assim como é preciso ensinar às crianças a diferença entre usar bem a linguagem e usá-la mal (por exemplo: sem respeitar a gramática), também é preciso ensinar-lhes a diferença entre raciocinar de uma maneira sólida ou de um modo descuidado (LIPMAN, 1994, p. 39).

Lipman defende que a escola não pode ficar mais presa somente a programas de matemática e de linguagem, pensando estar desenvolvendo nas crianças o raciocínio. É necessário um programa específico e que siga essa perspectiva: perceber bem os raciocínios descuidados e os sólidos e ensiná-los a pensar bem. Nesse momento, Lipman admite para si um questionamento levantado por Dewey: "O que é discutível é se o pensar pode ser ensinado, mas não há dúvida de que pode ser encorajado. E a instrução nos procedimentos do raciocínio pode ser útil para desenvolver a arte de pensar" (LIPMAN, 1980, p. 40).

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Uma orientação educacional cuidadosa, organizada e atenta, possibilita ao homem um pensamento reflexivo e a criação de objetos que lhe ofereçam um maior conforto. Então, a educação tem importância fundamental para a transmissão de conhecimentos e para que o indivíduo aprenda a pensar. Com esta afirmação perguntamos: é possível ensinar a pensar? Dewey admite que ensinar a pensar não vem ao caso, pois o pensamento é uma capacidade natural do homem. Porém, é possível *ensinar a pensar melhor* ou pensar bem através das técnicas de habilidades do pensamento.

Nesse processo de ensino o professor é guia. É o que direciona e coordena a sala de aula para que não siga outros caminhos senão os que levam ao pensamento reflexivo. O aprender é próprio do aluno e a iniciativa para tanto também lhe cabe. O professor que conhece seus alunos e sabe das suas experiências passadas, seus desejos e suas esperanças, realizará um trabalho de reflexão conjunta e de novas descobertas com eles.

* * * * *

Durante todo o tempo em que estamos acordados vivemos uma constante interação com o ambiente no qual nos encontramos envolvidos. São tantos os contatos e as experiências por nós vivenciados que eles nos fornecem um grau maior de aprendizado e conhecimento, o que nos enriquece como seres humanos e racionais. No entanto, para Dewey, a fase de maior aproveitamento dessas experiências é a infância. Durante a infância somos envolvidos de uma forma maravilhosa (como deslumbramento) pelos acontecimentos e descobertas, vivendo intensamente cada experiência. Buscamos objetos novos, relações novas com esses objetos e variação dos objetos, o que aumenta cada vez mais o círculo de experiências. Isso tudo se dá por uma força latente dentro de nós que é a curiosidade. A curiosidade é como um motor que nos impulsiona a conhecer o que está longe ou fora de nós.

unesp

Para Dewey, existem três níveis de curiosidade: um que é pura energia orgânica que faz a criança intrometer-se em tudo e tocar as coisas para conhecê-las. Este nível está longe do ato de pensar, mas sem ele, não se chegaria ao pensamento. Outra fase é a das perguntas para conhecer as coisas: "por quê?". A criança descobre que pode recorrer aos mais velhos e experientes para que satisfaçam sua sede de aprender sobre os objetos. Por fim, a curiosidade se eleva e se torna intelectual a ponto de a criança ser capaz de encontrar respostas às suas perguntas e inquietações (DEWEY, 1959, p. 45).

Este aspecto da curiosidade é relevante para o aprendizado e, para Dewey, deve ser conservado em toda a duração de nossa vida. Porém, o que acontece com os homens é que, com o passar dos anos, devido ao acúmulo de experiências e ao envolvimento com outras tantas relações, têm perdido o seu espírito curioso que o impulsiona para novas descobertas. Dewey afirma que essa curiosidade dos homens pode ser perdida com facilidade por muitas influências de origem interna ou externa: por indiferença ou descuido, por cair no dogmatismo, por loquacidade, por cair na rotina e nela ficarem presos. Outros somente a conservam por interesse próprio, relativo à sua carreira e, por fim, por bisbilhotice sem resultar em proveito algum (DEWEY, 1959, p. 47).

Isso implica no dever da escola de educar para a vida. A escola não pode ser uma fonte que só transmite informações e nem mesmo um lugar de dogmatismo que imprime somente uma certeza já caracterizada, fechando as portas para novas descobertas. Na escola deve ser estimulado e conservado o espírito curioso, tendo o professor um papel fundamental no cumprimento desse dever.

A responsabilidade da escola com relação a esta forma de educar requer um cuidado especial, pois o pensar requer um desenvolvimento desde a infância. O descuido pode interromper ou atrapalhar o desenvolvimento da criança e impedir um avanço do pensamento reflexivo em idades vindouras. Para Dewey, valorizar o desenvolvimento das tendências

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

naturais é tão importante quanto valorizar o aspecto psicológico. Por tendências naturais podemos entender que são sentidos em desenvolvimento e todo nosso organismo com o desejo de conhecimento e descobertas (DEWEY, 1959, p. 94).

Lipman caracteriza esse momento da curiosidade como um deslumbramento. A criança tem um caráter especial de deslumbrar-se com as coisas, principalmente com as que ainda não teve contato, e um desejo forte de conhecê-las. Essa qualidade nós perdemos com o passar dos anos e nos esquecemos, normalmente, de perguntar sobre o porquê das coisas. Quando nos maravilhamos com as coisas é porque elas se apresentam de duas possíveis formas: ou elas são belas ou são envoltas num mistério que nos impele a conhecê-las.

> Constantemente ocorrem às crianças, porque elas se admiram e se questionam não só sobre elas mesmas, mas também sobre o mundo. De onde veio o mundo? Como chegou a ser do jeito que é? Até que ponto somos responsáveis por ele? E se não o formos, quem será? (LIPMAN, 1994, p. 56).

Essa vontade de conhecer as coisas, as pessoas e o mundo, deve ser aproveitada para o desenvolvimento do pensamento da criança. Na escola, a curiosidade deve ser percebida pelo professor e orientada de forma que se transforme também em motivo de discussão entre os alunos.

* * * * *

A criança é ainda pouco experimentada pelas realidades que a cercam. E a pouca experiência faz com que tenha ainda um nível reduzido de reflexão. Mas, se em suas experiências, ainda que poucas, estiverem em atividade a maioria dos fatores do pensamento, com certeza a reflexão será mais rica em sua adolescência e mais tarde. Experiência é uma realidade extremamente valorizada por Dewey e, também, por Lipman. Porém, este conceito será apresentado mais adiante. Antes vamos entender o que Dewey diz sobre os significados.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Para Dewey, as coisas estão dispostas ao nosso redor, bem perto de nós; não somente as coisas concretas, os objetos que tocamos no dia a dia, mas também os pensamentos, ideologias, políticas e verdades. É preciso que conheçamos bem tudo isso que faz parte do nosso dia a dia, para que passe a ter sentido para nós e para nossa vida toda. Quando me encontro numa sala escura e tropeço em algo, não sei ainda o que é o objeto que me derrubou. Acendendo uma luz, vejo e examino o objeto e passo a conhecê-lo. O significado nos traz a compreensão das coisas em suas relações umas com as outras. Não há nada que seja isolado de tudo, mas em tudo existem relações.

> Aprender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou de uma situação é ver a coisa, acontecimento ou situação, em suas relações com outras coisas: notar como opera ou funciona, que conseqüência traz, qual a sua causa ou possíveis aplicações. Contrariamente, àquilo a que chamamos coisa bruta, a coisa sem sentido para nós, é algo cujas relações não foram apreendidas (DEWEY, 1959, p. 140).

O que antes não era conhecido e imaginado ou que nos era estranho, pelos significados, passa a ser definido e consistente.

Por sua vez, Lipman diz que as escolas são educativas na medida em que facilitam a descoberta do significado da vida, pois tudo o que nos ajuda a descobrir esse significado, é educativo. Ou seja, a escola deve ser aquela que ajuda a criança a encontrar um sentido para sua vida. E mais, os significados não são dados, eles são descobertos. As crianças anseiam por descobrir os significados, pois querem uma vida repleta de experiências ricas e significativas.

Pensando como Dewey, Lipman afirma que os significados nascem da percepção das relações entre as partes e o todo, assim como as relações entre os meios e os fins (LIPMAN, 1991, p. 26). E vemos que tornar as relações significativas é uma responsabilidade da escola que se propõe a oferecer uma educação efetiva.

> A educação está onde surge o significado, que pode acontecer na escola, em casa, na igreja, no lazer ou em qualquer outra situação da vida da criança. Por outro lado, a relação entre a escola e a educação é altamente

unesp

> contingente. As escolas podem ou não proporcionar a educação. Mas as escolas que consideram a educação como sua missão e seu propósito são escolas que se dedicam a ajudar as crianças a encontrarem significados relevantes para suas vidas (LIPMAN, 1994, p. 32).

Assim, podemos afirmar que um mundo de descobertas e a experiência de relações com sentido tornam o indivíduo alguém que sempre buscará um modo novo de vida ou lhe provocará uma inquietação para descobrir novas relações. Nessa realidade está implicado à escola oferecer uma educação para a melhora constante do modo de vida.

* * * * *

Há uma necessidade de relação entre experiência real e educação. O que vivemos no dia a dia deve ser lembrado e valorizado pela escola, e o que é ensinado ou discutido na escola deve ter relação e oferecer subsídios para a vida. Pouco adiantaria uma educação que valorizasse somente o aspecto técnico num acúmulo de informações impostas e formasse o jovem para uma realização e cumprimento de movimentos mecânicos. A educação escolar deve ser aquela que acompanha e completa a educação iniciada fora da escola, ou seja, que valoriza a experiência de cada indivíduo.

Dewey pensa em filosofia *de* educação[18], ou seja, não pensa somente em quais são seus problemas e soluções, mas a educação que deve acontecer como uma realidade que tem que funcionar, independentemente de ser ela tradicional ou progressiva. Em seu livro "Experiência e educação" fica claro este pensamento. Ele diz: "educação, para realizar os seus fins, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, deve basear-se em experiência – que é sempre experiência atual de vida de algum indivíduo" (DEWEY, 1971, p. 95). E ainda, ele afirma com categoria: "Faremos progresso mais seguro e mais rápido se nos devotarmos a

[18] Dewey não está se referindo à Filosofia da Educação, mas a um modo de educar e ser educado, de acordo com as experiências da vida, dentro e fora da escola.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

buscar o que seja educação e quais as condições a satisfazer para que seja ela uma realidade e não um nome ou uma etiqueta" (DEWEY, 1971, p. 97).

Dewey, em momentos em que trata da *experiência*, destaca o valor que esta representa para cada indivíduo quando vivida intensamente e aproveitada em todos os seus momentos para a vida. Esse conceito, pelo destaque dado tanto por Dewey como por Lipman, é realmente fundamental para o processo educacional dentro e fora da escola. Portanto, nos ocuparemos agora em expor o pensamento desses dois autores com relação ao conceito de *experiência*.

Um texto de Dewey que fala sobre experiência é "A arte como experiência" (DEWEY, 1980, p. 87), especificamente em sua primeira parte onde explica a diferença entre *uma* experiência[19], que seria uma experiência vivida até que seja totalmente concluída, e experiências que temos no dia a dia, freqüentemente incompletas. O texto segue com inúmeros exemplos sobre uma experiência completa, momento em que ela alcança o caráter estético.

Antes pretendemos conceituar o termo experiência; qual o seu significado?

No livro "Vida e educação" de Dewey, traduzido por Anísio S. Teixeira, este faz um esboço da Pedagogia Deweyana. É nesse texto que vamos encontrar o significado de experiência. Para facilitar a compreensão, Anísio Teixeira representa a experiência num esquema: a experiência seria constituída de uma situação e de um agente; dessa afirmação entre os dois constitutivos teríamos um novo agente e uma nova situação. Então, na afirmação de Anísio Teixeira, temos: "A experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados" (TEIXEIRA in DEWEY, 1959, p. 02).

---

[19] Utilizando o artigo *uma*, Dewey destaca e diferencia a experiência que se dá até a sua conclusão (consumação e não cessação), das experiências que nos passam despercebidas.

unesp

Porém, não basta que essa experiência aconteça naturalmente sem a participação do homem. Na verdade, muitas delas nos passam despercebidas, pois, às vezes, fazemos coisas mecanicamente ou somos distraídos. Mas, a experiência trará significação quando for percebida e vivida intensamente.

> Grande se vai tornar a sua significação, quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de "conhecimentos", que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências (TEIXEIRA in DEWEY, 1959, p. 06).

Portanto, são três elementos reais que não podem ser separados nesse processo que envolve a vida e a escola para a formação humana: vida, experiência e aprendizagem. Surge uma questão interessante que queremos registrar. O que é experiência educativa? Anísio Teixeira, nesse mesmo texto diz: "A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas" (TEIXEIRA in DEWEY, 1959, p. 07).

Um dos resultados naturais do processo da experiência educativa será a reflexão e a aquisição de novos conhecimentos ou conhecimentos mais extensos. A experiência alarga os conhecimentos que já temos sobre as coisas, aumenta a riqueza de nosso espírito e dá significação mais profunda à nossa vida.

Continuamente a experiência ocorre em nossa vida, pois são constantes nossas relações com outras pessoas, outros objetos e condições que nos rodeiam. Porém, nem sempre se completa o processo até o fim.

> Com freqüência, entretanto, a experiência que se tem é incompleta. As coisas são experienciadas, mas não de modo tal que se componham em *uma* experiência. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que alcançamos, permanecem desirmanados um do outro (DEWEY, 1980, p. 89).

unesp

Segundo Dewey, ocorre com freqüência a desistência de fazer o que havíamos nos proposto. Não chegamos ao final da experiência, mas fomos interrompidos por forças estranhas ou por indiferença ao que estávamos fazendo. Somos tomados por uma letargia interna (DEWEY, 1980, p. 89). Podemos considerar grave esse momento letárgico, pois o sono profundo pode demorar a passar, o que nos levará a um devaneio em meio a outras situações que poderiam oferecer outras experiências.

Ao contrário, fazemos *uma* experiência quando aquilo que está sendo experienciado, seja o que for em nossa vida, segue seu curso até sua realização. Não interrompemos o processo, e a experiência presente fará parte de uma corrente de experiências contidas durante toda a nossa vida.

> Determinado trabalho termina de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é executado completamente; uma situação, seja ela tomar uma refeição, jogar uma partida de xadrez, manter uma conversação, escrever um livro, ou tomar parte em uma campanha política, é tão íntegra que seu fim é uma consumação e não uma cessação. Tal experiência é um todo e traz consigo sua própria qualidade individualizadora e sua auto-suficiência. É *uma* experiência (DEWEY, 1980, p. 89).

Quando pensamos, estamos fazendo experiência de pensamento. Pensando sistematicamente, podemos dizer que fazemos uma experiência completa de pensamento, pois é alcançada ou extraída uma conclusão. Essa conclusão não é coisa separada de todo o processo de pensamento, mas a consumação de um movimento. Alcançamos, assim, uma qualidade estética de pensamento; não como na arte plástica que utiliza pincel, tinta, tela, etc, mas nós utilizamos signos próprios da "arte de pensar".

Para Dewey, fazemos experiências em todo momento. Porém, não é certo afirmar que toda experiência seja educativa. Podem existir muitas experiências que deseducam ou produzem na pessoa atitudes que impossibilitarão o aproveitamento das experiências futuras; por exemplo, quando a criança está desgostosa com o sistema de ensino ou não gosta de uma dada disciplina do currículo. Isso provoca desânimo e desvio ou dispersão para outras

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

experiências desagradáveis, o que atrapalhará seu rendimento escolar e o aprendizado realmente educativo. No futuro, nas relações com novas experiências, não será capaz de aproveitá-las e vivê-las intensamente.

Nós sempre fazemos experiências, as quais são educativas, seja na educação tradicional ou na educação progressiva (ou nova). Dewey não tem a intenção de que sejam inseridas mais experiências na vida das crianças (se é que isso seja possível), mas que se aproveite os momentos experienciados na escola para que o aprendizado realmente aconteça e dê frutos para os alunos e despertem neles o interesse em saber mais. A dependência do aproveitamento está na qualidade da experiência (DEWEY, 1971, p. 16).

> Tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores (DEWEY, 1971, p. 16; grifo nosso).

Dentro desse processo ao qual chamamos experiência há dois princípios constitutivos e característicos: o de interação e o de continuidade. Por isso a insistência de também na escola acontecer o mesmo: uma interação entre as disciplinas e entre a vida e educação e uma continuidade das experiências para que se forme uma corrente de experiências interligadas influindo positivamente nas futuras.

Tanto Dewey como Lipman afirmam que vivemos experiências em todo momento de nossa vida, sejam elas boas, ruins, bem aproveitadas e marcantes ou não. Por isso, seguindo o pensamento de Dewey, Lipman discute a questão da idade relacionada à experiência. Quando temos um maior tempo de vida e já acumulamos quantitativamente as experiências, podemos até aproveitar ainda mais as que vêm a seguir. Isso implica que a menor idade, desprovida desse acúmulo, ou seja, tendo pouca experiência, sofre um certo prejuízo: menos discernimento nas decisões, falta de consistência nas discussões, alguns medos ao enfrentar problemas, etc.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Daí o questionamento de ser possível ou não a uma criança filosofar. Isso seria uma ação ou um processo? Lipman faz uma diferenciação: uma ação é algo que desempenho, e um processo é algo que acontece em mim. E dá um exemplo que já foi utilizado por Dewey: nós podemos dizer "eu projeto", ou "eu quero saber", ou "eu pretendo", como ações que podemos desenvolver e que dependem inteiramente de nossa vontade. Por outro lado, não posso dizer "eu circulo meu sangue" ou "eu gravito", a não ser metaforicamente; isso não depende de nossa vontade e nem podemos controlar esses movimentos naturais (LIPMAN, 1988, p. 198).

A intenção de Lipman aqui é chegar à verdadeira noção de comportamento filosófico. Pois há uma distinção também entre criatividade no comportamento artístico e a criatividade na obra de arte: o comportamento artístico contém atos criativos (da pessoa que fez a obra) enquanto que as obras de arte revelam criatividade (para quem a contempla).

Assim, também o comportamento filosófico implica um número significativo de atos que caracterizam o comportamento de um filósofo. Poderíamos, nós e as crianças, até mesmo fingir que fazemos filosofia, apenas deliberando nas discussões em aula. Porém, para que seja realmente um comportamento filosófico genuíno, é preciso que este seja uma ação dentro e fora da escola. Não pode ser apenas uma imitação ou simples repetição daquilo que os filósofos fazem, mas a experiência intensa e marcante, de modo que isso seja levado para a vida: "há sempre aquele envolvimento com a tradição filosófica, mesmo que ninguém fale muito de Aristóteles ou Peirce ou Ryle" (LIPMAN, 1990, p. 200).

A criança é capaz de experimentar (fazer experiência) intensamente uma realidade. Ela está aberta a viver a experiência e deseja que isso tenha significado, para que sua vida seja enriquecida. Portanto, é irrelevante a quantidade de experiências, sendo que o mais importante nesta fase é a qualidade. Assim, com relação à infância, para Lipman, o importante é o envolvimento com atividades filosóficas, as discussões de conteúdos filosóficos. O trabalho filosófico, ou o que podemos chamar de produção filosófica, é uma conseqüência que, bem

unesp

provavelmente, será alcançada, pois esteticamente ato e feito (ação e produto acabado) são partes inseparáveis de um único processo, uma só coisa (LIPMAN, 1990, p. 202).

* * * * *

Para Lipman, a lógica, em Filosofia para Crianças, tem três significados: é *lógica formal*, ordenando a estrutura das frases e suas conexões; é *dar razões*, avaliando e justificando o que é afirmado; e é *ação racional*, padronizando o comportamento racional (LIPMAN, 1994, p. 179).

Assim, a lógica formal é fundamental na ajuda da ordenação do pensamento filosófico e do pensamento sobre qualquer assunto que se queira discutir.

> Em virtude de as regras da lógica formal regerem as frases, podem ser usadas para ajudar a desenvolver uma espécie de auto consciência. Elas proporcionam um meio para captar e examinar os próprios pensamentos de um modo estruturado e claro. As regras são mais úteis para ajudar as crianças a perceberem que podem pensar sobre o pensar de uma forma ordenada, e menos úteis nas aplicações do dia a dia (LIPMAN, 1994, p. 179).

Pensando de forma ordenada, as crianças podem avaliar melhor aquilo que elas mesmas pensam e o que os demais colegas afirmam na sala. O intuito do Programa de Filosofia para Crianças é que as crianças pensem por si mesmas. E o que pode incentivá-las a prosseguir nesse processo é a lógica formal.

Porém, vale ressaltar que no Programa de Filosofia para Crianças de Lipman a lógica formal tem uma forma especial de ser apresentada; se nos cursos de lógica, normalmente, devemos decorar algumas fórmulas para pensar os problemas apresentados, no Programa de Lipman o problema é apresentado em forma de novelas, o que gera discussão em sala de aula e torna perceptível a forma lógica correta ou incorreta de se pensar sobre os problemas que nos rodeiam.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

O primeiro passo é o contato com as novelas filosóficas e as discussões na Comunidade de Investigação sobre os temas e problemas vistos. O segundo é a abertura para que as crianças também tentem dar alguns exemplos de raciocínio lógico e consistente como o apresentado no texto. A partir daí, a capacidade de raciocinar logicamente vai se desenvolvendo gradativamente. Na verdade, essa é a finalidade do ensino da lógica formal para as crianças: pensar ordenadamente por si mesmas.

Lipman utiliza em suas novelas a lógica silogística. Isso porque essa forma lógica apresenta regras mais fáceis de se entender e de serem utilizadas. Essa versão da lógica silogística é utilizada em Filosofia para Crianças somente em frases que começam com *todos, alguns e nenhum*, juntamente com as formas verbais do verbo ser. Estas frases são formadas por um sujeito e um predicado nominal. Vejamos os exemplos oferecidos por Lipman (LIPMAN, 1994, 182):

"Todos os dragões são animais que soltam fogo pelo nariz".

"Alguns cavalos de raça são velozes".

"Nenhum gato é um rato".

Também a negação ou contradição dessas afirmações possui as regras da lógica formal:

"Alguns dragões não são animais que soltam fogo pelo nariz".

"Nenhum cavalo de raça é veloz".

"Alguns gatos são ratos".

Outro exemplo muito utilizado na lógica silogística é o que apresenta o raciocínio composto por duas premissas e uma conclusão:

"Todos os cães são mamíferos, todos os vira-latas são cães, todos os vira-latas são mamíferos".

unesp

Os sistemas formais possuem algumas propriedades relevantes que valem ser lembrados, pois são fundamentais para que um raciocínio se apresente como válido, correto e organizado.

> Um sistema de regras de lógica pode ajudar a estimular um pensar organizado porque esses sistemas têm características afins com esse pensar. Entre as principais propriedades da lógica silogística estão a *consistência*, ou a ausência de contradições; a *conseqüência lógica*, ou como as regras descrevem como uma frase logicamente se segue de outras; e a *coerência*, ou como as regras se encaixam num todo sistemático e unificado (LIPMAN, 1994, p. 184).

No Programa de Filosofia para Crianças de Lipman a lógica silogística é utilizada nos textos dirigidos a crianças entre dez e catorze anos. Isso porque são idades em que já existe maior compreensão e capacidade para entender esses sistemas lógicos, e também, porque a lógica silogística tem funcionado com crianças dessas faixas etárias. O mais importante não está nas regras desse sistema lógico, mas no incentivo às crianças de serem sensíveis à inconsistência, terem interesse na conseqüência lógica e estarem conscientes da coerência dos pensamentos. Pois, as regras lógicas dificilmente serão levadas para o dia a dia, mas o que se aprende com elas, a coerência, a consistência e a conseqüência lógica, isso permanece nas pessoas (LIPMAN, 1994, p. 188).

Segundo Lipman, esse sistema da lógica silogística, com base no que afirmamos no parágrafo anterior, não é suficiente para se ter um bom pensamento estruturado, pois sua aplicação é limitada.

> Há necessidade de um segundo tipo de lógica que leva em conta a ampla variedade de situações que pedem um pensamento deliberativo. Esse tipo de lógica é, geralmente, chamado de *abordagem das boas razões* (LIPMAN, 1994, p. 189).

Essa abordagem não tem base na lógica formal. Portanto, não tem regras específicas, mas valoriza a avaliação do pensamento para que se busquem razões para fundamentar o que

foi pensado. Na sala de aula, essa avaliação passa a ser feita por cada uma das crianças acerca de seu pensamento e do pensamento dos demais com relação às afirmações. A lógica das boas razões[20] é aplicada quando existe algo a ser investigado, partindo de uma curiosidade, aborrecimento, prazer, perplexidade, interesse, irritação, intriga, etc, enfim, quando se tem algum problema provocante (LIPMAN, 1994, p. 189).

Na verdade, tanto a lógica silogística como a abordagem das boas razões, não funcionam isoladamente, mas devem fazer parte de um contexto único no Programa de Filosofia para Crianças, ou seja, são duas formas que integram as novelas filosóficas. A lógica deve ser introduzida e desenvolvida com as crianças não como um conjunto de fórmulas a serem decoradas, mas em contextos de pensamentos reflexivos que as levem a pensar sobre o próprio pensar.

Em Dewey podemos considerar uma diferença relevante no comportamento do homem em seu dia a dia entre o que "pensa" e o que "deve pensar". Quando "pensa" sem o uso da lógica ele tem base somente em experiências passadas, o que torna uma afirmação comprometida na sua veracidade e consistência. O que queremos destacar aqui é o valor da investigação. Através de uma investigação que seja lógica e consistente, se pode chegar a resultados mais acertados naquilo que nos propomos estudar. A investigação não está em repetir o que foi ensinado de pai para filho, mas em estudar situações com o objetivo de se obter conclusões lógicas e consistentes.

Para esclarecer melhor este pensamento, Dewey apresenta a diferença entre senso comum e investigação científica. O primeiro não tem base lógica (pensando-a como ciência); é um conjunto de investigações comuns que um grupo realiza acerca de suas experiências com o meio em que vive, tendo como base e fundamento somente a sua cultura: aí estão as tradições, as ocupações, as técnicas, os interesses e as instituições. Não existe a ocupação

[20] A parir das afirmações dos participantes naquele momento, se faz a avaliação dos próprios pensamentos e dos pensamentos dos outros em relação às ações e acontecimentos, alcançando um pensar mais estruturado (LIPMAN, 1994, p. 190).

unesp

intelectual com as relações físicas e sociais para que o grupo melhore nesses aspectos, mas tudo já está pronto e determinado para todos. Na investigação científica existe uma inter-relação de significados e a investigação dos mesmos para que se prove sua validade. Percebemos que a investigação não é realizada sem a presença da lógica. Esta é o que direciona, organiza e permite a conclusão consistente e verdadeira na investigação científica.

Um ponto importante nas investigações científicas é que elas não se dão isoladamente, mas sempre em continuidade e conexão umas com as outras. "As conclusões alcançadas em uma investigação tornam-se meios, materiais e de procedimento, para a condução de investigações ulteriores" (DEWEY, 1980, p. 71). Essa afirmação reforça também que conclusões lógicas (consistentes e verdadeiras) podem ser utilizadas em outras experiências porque foram comprovadas e estão isentas de erro, não sendo necessários mais exames sobre aquela conclusão para uma nova aplicação.

O que podemos colocar em paralelo entre o pensamento de Dewey e de Lipman é justamente a função da lógica para se alcançar o pensamento consistente e correto. Sem a lógica não é possível ter um raciocínio organizado que leve a conclusões verdadeiras. Também sem o conhecimento da lógica não somos capazes de identificar os pensamentos ou afirmações inconsistentes. Portanto, podemos dizer que Dewey pensou sobre a lógica e sua função no aprendizado do homem, enquanto que Lipman, tendo por base as afirmações de Dewey, elaborou um Programa que valorizou o conteúdo filosófico e a lógica como método ou instrumento para o pensar melhor, ou seja, trabalhou a aplicabilidade da lógica no ensino escolar para todas as idades.

2.3 – A Psicologia de Vigotski e o Programa de Lipman

Nossa intenção não é realizar uma pesquisa aprofundada sobre a Psicologia de Vigotski; porém, nos ocuparemos de apresentar um resumo de sua teoria apresentada no livro "A formação social da mente", uma seleção cuidadosa dos seus ensaios mais importantes editada por um grupo que estuda suas obras, retratando, de maneira geral e aprofundada, sua teoria. A maioria de suas obras no campo da Psicologia (desenvolvimento do indivíduo, pensamento e linguagem) foi considerada tempos depois de sua morte. Vale mencionar que Vigotski viveu pouco tempo: nasceu aos 05 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, Nordeste de Minsk, e morreu de tuberculose aos 11 de junho de 1934, com 38 anos. No que diz respeito à educação russa, sua presença e contribuição foram marcantes.

Vigotski tem base em estudos de psicólogos (alguns alunos e colaboradores e psicólogos contemporâneos) que buscaram compreender o comportamento das crianças. Dentre eles temos: Leontiev, Schapiro, Piaget, Buhler, Kohler, Levina e William James.

Estes pesquisadores levaram em conta algumas questões interessantes que, se respondidas, permitem entendermos a psicologia humana em suas inter-relações.

> 1) Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social? 2) Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais são as conseqüências psicológicas dessas formas de atividade? 3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem? (VIGOTSKI, 1998, p. 25).

A partir de experimentos realizados com animais (chimpanzés) e crianças, se pôde perceber grandes diferenças no desenvolvimento de ambos, observando, no entanto, que as crianças passam a dominar muito mais o ambiente em que vivem. Os animais manipulam os objetos sem fazerem conexão alguma. As crianças, quando começam a manipular, desenvolvem gradualmente os sentidos e, a partir daí, os objetos começam a ter significados. Quando a criança reconhece que os signos verbais têm significado, ela vive um momento único, pois é *a maior descoberta de sua vida* (VIGOTSKI, 1998, p. 31).

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Após a descoberta da fala e uso de signos o desenvolvimento toma proporções diferenciadas e mais aceleradas. Ocorre o controle do ambiente pela fala, o controle do comportamento, produção de novas relações com o ambiente, nova organização do próprio comportamento e, mais tarde, tudo isso produz o intelecto, que é base para o trabalho produtivo: forma humana do uso dos instrumentos.

Na criança de quatro a cinco anos, a fala acompanha toda a sua atividade: enquanto age ela fala o que está fazendo ou o que vai fazer logo a seguir. Por exemplo, quando quer atingir um objetivo (pegar um objeto, um brinquedo, um doce), a ação e a fala fazem parte de uma mesma função psicológica (da fala cria maiores possibilidades para solucionar seus "problemas" e controlar o seu comportamento) (VIGOTSKI, 1998, p. 33).

A complexidade dos problemas aumenta na criança o uso emocional da linguagem, bem como seus esforços para a solução mais inteligente dos mesmos. Quando não consegue resolver os problemas, apela para o adulto (momento da fala socializada). Com o tempo, descobre que mesmo com dificuldade pode resolver alguns problemas sem o auxílio de outrem (quando a fala socializada é internalizada). Um passo final nesta fase é a função planejada da fala, quando a criança é capaz de planejar seu futuro (VIGOTSKI, 1998, p. 34).

Todo esse processo pode ser resumido em um trecho que descreve o comportamento da criança e sua relação com a linguagem:

> a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VIGOTSKI, 1998, p. 38).

unesp

Os mecanismos psicológicos ligados à fala se desenvolvem gradativamente, de acordo com o meio em que a criança vive; mais tarde, na criança, se desenvolvem a percepção e a atenção. A percepção que antes era parcial, passa a compreender o todo, chegando a atingir formas mais complexas da percepção cognitiva; suas relações com os objetos é que as distinguem e dão o significado (VIGOTSKI, 1998, p. 41).

Momento importante do desenvolvimento da criança é quando ela descobre a capacidade da memória. A memória permite que relacione elementos de experiências passadas com experiências do presente. Dentro desse panorama de desenvolvimento e aprendizagem estão presentes duas linhas qualitativamente diferentes: uma é formada pelo conjunto de processos elementares, de origem biológica (capacidade de andar, pegar coisas, etc.); outra é formada pelas funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural (uso de instrumentos, aquisição da fala). A história da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas: o que é biológico é dado (é natural), enquanto que o cultural é adquirido.

Para Vigotski, o aprendizado começa bem antes de a criança freqüentar a escola. Na verdade, "aprendizado e desenvolvimento estão inter relacionados desde o primeiro dia de vida da criança" (VIGOTSKI, 1998, p. 110). A função e o valor da escola está na introdução de elementos novos no aprendizado. E defende que "o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança" (VIGOTSKI, 1998, p. 111).

Porém, Vigotski leva em conta o *nível de desenvolvimento real* (solução independente de problemas) e a *zona de desenvolvimento proximal* (o que define funções que ainda não amadureceram e necessitam de assistência de adulto ou qualquer pessoa mais capaz) para medir o estado de desenvolvimento mental. Ou seja, suas capacidades e habilidades e suas inter-relações definem o desenvolvimento mental. Seria afirmar que existem dois grupos de funções nos indivíduos: funções que as crianças já dominam e funções que só podem pôr em ação sob orientação em grupos e em colaboração umas com as outras. Isso reforça que "o

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetrem na vida intelectual daquelas que a cercam" (VIGOTSKI, 1998, p. 115).

Com a noção de *zona de desenvolvimento proximal* se formula uma nova idéia: *"a de que o 'bom aprendizado' é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento"* (VIGOTSKI, 1998, p. 117; grifo nosso). Daí que aprendizado não é desenvolvimento, mas o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento os processos de desenvolvimento que, de outra forma, não aconteceriam. Conclui-se que o aprendizado escolar é um aspecto essencial e necessário *do* e *para o* desenvolvimento das funções psicológicas e intelectuais. O aprendizado e o desenvolvimento seguem o mesmo caminho, mas o aprendizado está à frente, ou seja, o desenvolvimento depende do aprendizado. Esse é um primeiro aspecto do aprendizado.

Para encerrar o esboço da teoria de Vigotski, faremos uma citação de sua obra que resume o segundo aspecto:

> embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (VIGOTSKI, 1998, p. 119).

Assim, sabemos que o desenvolvimento depende não somente do que é aprendido, mas também das mudanças que ocorrem em cada indivíduo de acordo com a passagem de um estágio para outro em relações dinâmicas.

A metodologia de Vigotski privilegia a mudança: o homem é participante ativo e vigoroso da sua própria existência. Em cada estágio do desenvolvimento a criança adquire meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma. Por fim, o estudo de

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Vigotski é uma tentativa de afirmar que a atividade humana tem conseqüências voltadas para a transformação da natureza e da sociedade.

Neste momento nos ocuparemos de algumas reflexões de Lipman acerca da Psicologia de Vigotski. Utilizaremos a obra de Lipman, "Natasha, diálogos vigotskianos"; um livro em que Lipman provoca um diálogo com uma personagem chamada Natasha, com a intenção de conhecer o pensamento e trabalhos de Vigotski.

A personagem do livro, Natasha, foi uma criação de Lipman para que se desenvolvesse um estudo em forma de diálogo. No desenrolar das conversas entre Lipman e Natasha as curiosidades vão crescendo gradativamente, tornando-se uma investigação filosófica em forma dialética acerca de alguns assuntos. Reflete bem o que é proposto por Lipman em suas novelas filosóficas. Portanto, esse trecho se refere a reflexões de Lipman sobre a Psicologia de Vigotski.

Nesse livro Lipman tem a intenção de esclarecer a si mesmo sobre o que entendera da psicologia educacional de Davydov (quando de sua visita à Rússia) e a ligação desta com a psicologia de Vigotski. Mas, o principal intuito era o de demonstrar alguns dos princípios de Vigotski sob a forma de um experimento de pensamento ficcional: por exemplo, que pensar é a internalização da fala e que o comportamento recíproco desempenha papel importante no aprender a pensar (por internalização, Vigotski entende que é a reconstrução interna de uma operação externa). Assim como o pensar se desenvolve de acordo com o aprimoramento da fala, também a fala enquanto discurso se desenvolve conforme se aprende a pensar. O aperfeiçoamento tanto da fala como do pensar depende do seu desenvolvimento.

Lipman inicia esse estudo por ocasião de uma visita à Rússia, onde assina um acordo entre a Academia de Ciências Pedagógicas e o Instituto para o Progresso da Filosofia para Crianças.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

> Agora que minha visita à Rússia terminou, tenho alguns momentos para refletir sobre o que foi realizado. O mais importante de tudo, sem dúvida alguma, foi a assinatura de um acordo pelo dr. Davydov, vice-presidente da mais alta organização de pesquisa educacional da Rússia, a Academia de Ciências Pedagógicas, e por mim, como diretor do Instituto para o Progresso da Filosofia para Crianças, do Montclair College de Nova Jersey (LIPMAN, 1996, p. 11).

Vigotski viveu uma fase brilhante na década de 20, estudando os problemas de arte e criatividade e de filosofia, bem como outras áreas humanísticas do conhecimento e do saber. Com o tempo, concentrou seus estudos na Psicologia, particularmente na psicologia do pensamento, considerada por ele fundamental para a educação. Dedicou-se ao estudo principalmente de pessoas portadoras de algumas necessidades especiais: educação dos cegos, surdos e outras necessidades, principalmente em crianças. Estudou também indivíduos com dificuldade de aprendizagem.

Segundo Vigotski, partindo de uma interpretação do comportamento da mente, o pensamento deve ser compreendido como atividade internalizada. Ou seja, a origem de nosso pensamento pode ser explicada a partir das atividades externas, abertas, principalmente no que diz respeito às atividades lingüísticas. Essas atividades, primordialmente sociais, passam a ser representadas mentalmente por um processo de internalização; os pensamentos e suas relações correspondem com nossas atividades no mundo.

Por exemplo, numa sala de aula onde o professor é quem domina a discussão, onde ele pergunta e já dá a resposta pronta sem permitir a participação dos alunos, obrigando-os a somente copiarem as informações, muito provavelmente o comportamento desses indivíduos continuará no mesmo padrão ou haverá pouco avanço; não haverá desenvolvimento do pensamento e nem aperfeiçoamento do raciocínio, mas predominará o que Lipman chamou de letargia cognitiva.

> O que pode fazer com que me liberte dessa letargia cognitiva, sugere Vigotski, é o discurso vivo em classe, no qual meus colegas e eu sirvamos,

> uns para os outros, de modelos de indivíduos animados, reflexivos e racionais, plenamente capazes de pensar por nós mesmos, ao invés de sempre ficarmos esperando para reagir às perguntas do professor (LIPMAN, 1996, p. 12).

Essa citação esclarece o interesse de Lipman pela psicologia e pelos trabalhos realizados por Vigotski: fazer da sala de aula uma comunidade reflexiva, participativa e inter-relacional por meio de um diálogo vigoroso e razoável, onde não haja distância entre professor e aluno, mas que esse diálogo se amplie entre professor e aluno e entre aluno e aluno.

As intervenções sofridas durante a educação, no caso intervenções pedagógicas, estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento resultante da mente da criança. As intervenções e estímulos pedagógicos é que vão definir a atividade e desenvolvimento da mente da criança: o raciocínio habilidoso.

unesp

CAPÍTULO 3

UMA INICIAÇÃO À INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA

Neste capítulo vamos apresentar alguns pontos relevantes que possibilitam a formação da Comunidade de Investigação e a colocam como necessidade para uma educação que valoriza a presença e a participação do aluno. Primeiramente vamos apresentar algumas diferenças entre uma educação que preserva somente a relação professor-aluno e a educação proposta por esse Programa de Filosofia para Crianças e por outros pensadores, especialmente Dewey, em que, além de valorizar a relação professor-aluno, valoriza também a relação aluno-aluno, ou seja, a formação da Comunidade de Investigação. O que o Programa de Lipman vem propor e oferecer é a efetividade de uma educação para o pensar.

Vale notar que as novelas apresentam os temas filosóficos para que os alunos discutam e criem suas próprias idéias sobre cada problema. Vamos apresentar também o resumo de algumas novelas e algumas idéias que consideramos mais interessantes para ilustrar, neste trabalho, as discussões dos personagens das novelas e projetar as discussões em sala de aula.

O funcionamento e o desenvolvimento do Programa de Filosofia para Crianças só é possível com a participação das crianças efetivamente como investigadoras e questionadoras a partir das idéias propostas pelas novelas e instigadas pelo professor. Portanto, trataremos ainda das necessidades da criança; a criança vive intensamente um mundo de descobertas, principalmente nos primeiros anos de vida, juntamente com uma busca de significados, ou seja, quer sempre entender as coisas com as quais tem experiência, tendo uma necessidade de verificar (tocando ou perguntando por quê?) o seu funcionamento.

É a partir das novelas e do manual do professor, material elaborado pelo próprio Lipman e seus colaboradores, que se desenvolve o estudo voltado à filosofia em sala de aula. As novelas são a "ferramenta" dos alunos nas quais eles mesmos lêem as histórias que podem

unesp

ser relacionadas com muitas de suas experiências de vida e, a partir daí, discutem sobre os assuntos que lhes sejam pertinentes e interessantes; as novelas buscam possibilitar a imaginação, a criatividade e a criticidade e o desenvolvimento de um raciocínio mais organizado e consciente.

Não só as novelas servem como ferramenta importante para esse trabalho, mas também o manual do professor, que é um complemento que funciona como direção dos assuntos na Comunidade de Investigação. Com o manual o professor toma um rumo para as discussões, instigando os alunos a perceberem e a buscarem respostas para os questionamentos surgidos a partir das novelas. Sobre o manual falaremos mais adiante.

Esse modelo de educação para o pensar é característico das propostas da Escola Nova, principalmente partindo de Dewey, na tentativa de romper com os modelos antigos de educação mecânica e técnica em que o aluno não tinha outro espaço senão o da carteira, dos livros e dos cadernos, de algumas "ferramentas" e de um professor que ditava as lições para serem copiadas. Portanto, é preciso um novo modelo, um novo currículo onde professor e aluno, dentro de um mundo novo chamado ainda escola, possam trocar experiências e saberes e discutir sobre assuntos mais pertinentes e que façam parte da vida.

As propostas têm como objetivo engajar o aluno nas discussões para que não mais copie as lições, decorando e aprendendo somente os resultados da investigação feita pelo professor ou pelo seu livro didático. Agora o estudante deve tornar-se e continuar a ser sempre um investigador.

> O estudante que aprende somente os resultados da investigação não se torna um investigador, mas um estudante instruído. Esta alusão aponta para um dos propósitos educacionais da filosofia: todo estudante deve tornar-se (ou continuar a ser) um investigador. Para a realização desta meta não há melhor preparo que o que é dado pela filosofia. A filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial (LIPMAN, 1990, p. 58).

unesp

Fazer parte de um grupo que estuda e discute conceitos implica uma atitude filosófica que não cessa enquanto a discussão e o espírito filosófico estiverem presentes naquele grupo, pois, nas discussões não somente são gerados mais pensamentos, mas um pensamento também elaborado.

As discussões possibilitam àquele que participa constantemente e consistentemente, um amadurecimento e aperfeiçoamento do raciocínio. Para Lipman, o raciocínio tem uma função especial nesse desenvolvimento do pensamento, pois, "é pensamento em movimento exercendo pressão progressiva para frente. Formação de conceitos ocorre em movimentos de concentração e organização" (LIPMAN, 1990, p. 48). Portanto, numa educação que propõe o pensar melhor como ponto principal, deve estar presente a Filosofia, disciplina especializada em discussão de conceitos mais complexos da vida do homem e na investigação. A Filosofia é uma disciplina que busca o problemático, e essa é a sua essência; e o sentido dessa procura é o que gera o pensamento e fornece condições e possibilidades para o aperfeiçoamento do raciocínio.

Para Lipman o ensinar Filosofia ou fazer filosofia em sala de aula não é uma tarefa fácil; exige não só um preparo do professor, mas também certa habilidade para conduzir as questões e encontrar caminhos para as respostas. É como um maestro que conduz uma orquestra, ou seja, é uma arte de ensinar. Assim como o maestro conduz a orquestra e cada integrante toca perfeitamente seus instrumentos pela orientação do maestro, também na Comunidade de Investigação os participantes são orientados pelo professor e pelas novelas filosóficas a discutirem sobre temas e problemas que fazem parte da vida do homem. Assim é que aprendem para a vida: falando e pensando nas e sobre as coisas. Segundo Lipman, somente seguindo esse modelo é que a Filosofia terá significado para o ensino e para a vida da criança e do jovem.

unesp

> Somente adquire significado quando as crianças começam a manifestar a capacidade de pensar por si mesmas e a descobrir suas próprias respostas a respeito dos assuntos importantes da vida. Conforme a filosofia vai abrindo possibilidades alternativas para que os indivíduos vivam qualitativamente melhor – vidas mais ricas e mais significativas – ela vai adquirindo mais espaço no currículo escolar (LIPMAN, 1994, p. 119).

A afirmação acima confirma a característica da pessoa que vive um comportamento filosófico; um entendimento maior do funcionamento da realidade e percepção de que muitas coisas podem ser diferentes da forma como que se apresentam ou se impõem, possibilitando a busca de novos caminhos e encorajando para uma mudança de vida de melhor qualidade.

3.1 – Temas filosóficos em sala de aula

Apresentaremos o resumo das novelas com o objetivo de dar ao leitor o conhecimento de alguns assuntos abordados nelas. É a partir da discussão dos personagens das histórias que os alunos discutem na Comunidade de Investigação os temas que mais lhes interessam, conduzindo a discussão para outros assuntos que fazem parte de suas experiências de vida.

Na novela titulada "Pimpa", Lipman trabalha com questões da filosofia da linguagem (o conhecimento e a utilização das palavras pela criança) e a organização das frases. Nos textos da novela vão sendo destacadas algumas palavras em negrito para que as crianças busquem e descubram seu significado e valor na construção das frases.

Acontecem discussões de conceitos como espaço e tempo, relações, comunicação com o uso de palavras ou sem elas, as regras gramaticais, as quais nos auxiliam a escrever corretamente.

Um personagem que nos chamou a atenção foi um menino que se comunicava sem falar. Seu nome é Bruno. Esse personagem ilustra a comunicação e participação em discussões através do olhar e dos gestos. Uma questão ressaltada é sobre a "necessidade" que

unesp

o homem tem de dar nomes às coisas. Somente através dos nomes é que identificamos as coisas e falamos na mesma linguagem para que ela tenha significado.

"Issao e Guga" é o título de outra novela. Issao é um menino de sete anos, e tem por amiga Guga, que é a sua vizinha chamada Augusta, uma menina cega, mas cheia de imaginação e histórias para contar. Os dois vão passar as férias na fazenda do avô de Issao. Seu avô conta algumas histórias e aventuras que viveu quando jovem.

Essa novela também trabalha a lógica e a imaginação:

> Você diz que só as coisas com rabo têm do que se orgulhar. Mas isso não é verdade. Não é preciso ter rabo para poder se orgulhar do que a gente é. Pessoas podem se orgulhar tanto quanto os gatos.
>
> Mas Guga fala:
>
> Pavões têm rabo e se orgulham. Gatos têm rabo e se orgulham. Você não é pavão. Você não é gato. E você não tem rabo. Então você não pode se orgulhar (LIPMAN, 1997b, p. 5).

> Sou um submarino. Estou me movendo sob o Pólo Sul. Devagar! Cuidado! Preste atenção! Montanha de gelo à vista! Quase batemos no iceberg... agora estamos presos no gelo. Vamos ter que sair dessa. Devagar... um pouco mais para a esquerda. Pronto, assim está bom. Ótimo, agora podemos voltar à superfície. Obrigado, capitão.
>
> Bóio de costas. Sou uma ilha no oceano. Há água por todos os lados em volta de mim. Até o ar está enevoado (LIPMAN, 1997b, p. 8).

É por meio da imaginação que podemos idealizar as coisas e desenvolvê-las exatamente como elas são. Por exemplo, quando Issao e Guga fazem uma manga com argila:

> O que posso fazer? Ah, já sei! Vou fazer uma manga.
> Ele rola um pouco de argila nas mãos até fazer uma bola oval e entrega para mim.
> Aí está! Uma manga.
> Ah, Issao, tem dó! Olha só, eu vou mostrar.
> Pego um pouco de argila e faço uma bola média e alongada.
> Esse é o caroço.
> Ponho mais argila em volta dele.
> Essa é a parte que se come – e então enrolo outra camada de argila em volta da coisa toda. – E isso é a casca.
> Eu só vejo a casca, Guga!
> Certo, talvez seja só isso que você vê. Mas você sabe que a minha manga é realmente uma manga e a sua não é. O que eu fiz é uma manga "de cabo a rabo" (LIPMAN, 1997b, p. 13).

unesp

Depois Guga faz uma cabeça, a pedido de Issao que a desafia. A questão que desafia a engenhosidade dos dois é que Issao começa sempre por fora e não chega ao interior, enquanto que Guga começa por dentro e faz o objeto completo.

Uma outra questão é a respeito da existência das coisas, as cores, os pensamentos, os fantasmas, etc. tudo isso existe somente quando os vemos ou sempre existem e estão aí? É uma questão colocada em função da personagem Guga, que é cega, e também para ressaltar o respeito e o cuidado que devemos ter com pessoas com alguma necessidade especial. Por exemplo, quando eles brincam na viagem, ainda dentro do carro. Guga sugere uma brincadeira em que todos podem participar, inclusive ela; brincam de fazer "frases idiotas" como: é mais quente no verão ou na China? Depois de um tempo, quando param para abastecer os carros, o avô diz que o primeiro a ver uma vaca, ganha uma moeda. E continuam com a brincadeira: "o primeiro a ver um porco", "o primeiro a ver um urubu", etc. E Guga diz não querer brincar. Isso não porque ela não queria, mas porque ela não enxergava.

Porém, na praia ela ganha uma linda moeda do avô, pois é a primeira a "ver" a baleia de que o avô tanto falava; ela foi a primeira a ouvir de longe o barulho da baleia (LIPMAN, 1997b, p. 52).

Em "A descoberta de Ari dos Telles", Lipman elaborou histórias que trabalham a operação da investigação através da lógica formal. O nome da novela é uma alusão a Aristóteles. O manual do professor que acompanha essa novela recebeu o título de "Investigação filosófica".

É interessante notar que Lipman não utiliza desenhos ilustrativos nas histórias filosóficas; porém, sua forma de escrever permite perfeitamente a construção da história

através da imaginação. Isso se dá em função dos detalhes, até mesmo os mínimos, que são descritos nas novelas.

Uma das discussões nessa novela é com relação à diferença das frases que utilizam os termos "todos", "alguns", "nenhum". Por exemplo:

> Todos os tomates são vegetais (o inverso da frase é falso).
> Nenhuma águia é leão (o inverso da frase é verdadeiro).
> Todos os engenheiros são bons em matemática (o inverso da frase é incerto).[21]

O objetivo é que as crianças percebam a veracidade das frases ou a sua falsidade, e de saber se o que nos é pedido para fazer está de acordo com a nossa vontade e aptidões (habilidades). Por exemplo, não posso fazer engenharia se não gosto da profissão e não sou bom em matemática e outros cálculos.

Ari dos Telles ainda ensina o cuidado que se deve ter com as conclusões apressadas e as generalizações. Por exemplo, se tenho um saco com balas, não posso afirmar que se algumas balas são amarelas, todas as outras também são, e nem posso afirmar que não são, pois não vejo suas cores.

Em alguns momentos os alunos têm ainda a oportunidade de discutir a função da escola: lugar onde se ensina e se aprende, onde se pode resolver problemas, onde o aluno deve fazer perguntas, aprender a pensar por si mesmo.

Questionamentos comuns a todos nós, os quais fazemos desde a nossa infância e que, muitas vezes não temos exatamente as respostas: o que são as coisas? O real, o irreal, a matéria, a mente, as estórias e as histórias, etc.

Ainda, não ser submisso às pessoas e imposições; questionar as razões da obrigação de se ter que cumprir certas regras. Questões de escolha como ir à escola, ter uma religião, etc. E outras coisas interessantes como quando os personagens discutem sobre a realidade na Tanzânia:

---

[21] Estas são frases contidas em "A descoberta de Ari dos Telles".

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

> Como é a Tanzânia, Fabiana? O povo é muito atrasado?
> Eles são muito pobres e não têm uma porção de coisas que a gente tem aqui. Mas isso não quer dizer que sejam atrasados. Sabe, aqui sempre tem gente passando necessidade, mesmo que tudo esteja correndo bem. E sempre tem gente esbanjando, mesmo que as coisas não estejam boas. Lá meu tio disse que não é assim. Quando há escassez, ninguém esbanja e, quando há fartura, ninguém passa fome. E então, quem é que é atrasado? Eles ou nós? (LIPMAN, 1997c, p. 73).

Essa discussão envolve um problema social e político que enfrentamos em nosso País, a qual pode levar a várias outras discussões, concebendo uma forma ideal de sociedade. E há discussões de pontos de vista de cada participante da Comunidade de Investigação:

> Então, o que você está querendo dizer é que, embora todos nós estejamos no mesmo mundo, vemos as coisas de modo diferente, comentou Ana. Sabe, acho que isso é verdade. Quando eu e Laura vamos para aula de artes e escolhemos o mesmo modelo para nossa pintura, nossos trabalhos ficam completamente diferentes. A Fabiana tem toda razão; cada um de nós vive em seu próprio mundo, que é diferente do das outras pessoas (LIPMAN, 1997c, p. 93).

Em cada capítulo é discutido um assunto, o qual foi despertado a partir da discussão do assunto anterior. Porém, a maior parte da novela trabalha a lógica formal.

Na novela "Luisa" é apresentada a aplicação das habilidades de pensamento na ética. Questões sobre o que é certo e errado no campo da ética, o que é permitido ou não. O primeiro exemplo discutido é sobre matar. E mostra diferenças entre matar animais e matar pessoas. Discute também sobre o respeito e a justiça na troca de objetos e favores: o que é certo e o que é justo. Para quê servem as regras e os critérios, como descobrir o verdadeiro e o falso, os motivos que nos levam a contar a verdade ou mentir; nossas atitudes podem ajudar ou prejudicar as pessoas.

Devemos ser responsáveis pelos nossos atos, dando as razões que nos levaram a tal comportamento. Pois, os princípios éticos fazem parte de nossa conduta e servem de exemplo

para os outros, principalmente aos menores que nós, os que ainda estão aprendendo com nossos atos.

Dar opiniões sobre as coisas também é complicado, pois precisamos antes saber exatamente o objeto em discussão. Como esse exemplo:

> Outro dia, no supermercado, discuti com a minha mãe sobre que tipo de maçã que ela devia comprar. Ela dizia que um tipo era melhor e eu dizia que era o outro. No final a gente descobriu que ela estava falando sobre maçãs para fazer doce e eu estava falando sobre maçãs para comer (LIPMAN, 1999, p. 86).

Uma discussão entre Luisa e Nao ensina que devemos saber lidar e conduzir os problemas. Muitas vezes nos deparamos com situações que nos surpreendem. Porém, é importante que estejamos preparados para essas ocasiões, assim como o músico se prepara todos os dias para um recital.

> Prática, principalmente prática. Horas e horas e mais horas de prática, todos os dias. Prática em dedilhar, prática com o arco... existe uma porção de habilidades isoladas que precisam ser dominadas, e cada uma delas dá trabalho. E, depois, temos que juntá-las tão perfeitamente que ninguém perceba a emenda.
> [...] Você não pode simplesmente deixar seus problemas dominarem você, mesmo que você não possa dizer quais serão. Você tem que estar preparada para eles como um músico para um recital. Então, como se a gente ligasse um interruptor, tudo, num instante, pode ser acionado: seus dedos, seus pensamentos, suas habilidades, seus movimentos, tudo (LIPMAN, 1999, p. 95).

A atividade filosófica constante permitirá às crianças também um aprimoramento do processo do pensar melhor, a qual deve se dar principalmente dentro da escola, lugar próprio da discussão filosófica. Com o aprimoramento do pensamento, será possível, com maior facilidade, que as crianças aprendam também a solucionar seus problemas desde já e no futuro, como adultos e com problemas mais sérios.

unesp

3.2 – Necessidades da criança: a descoberta e a busca de significados

A criança não só tem uma necessidade de aprender como também ela é um campo aberto para o aprendizado; está disponível para o mundo, passando do desconhecido para o conhecido. Em suas experiências vai tomando consciência dessa necessidade, pois conhecer é um prazer para ela, e esse prazer lhe causa curiosidade e vontade de conhecer mais e mais as coisas que a cercam, formando, assim, o círculo das inter-relações que duram para toda a vida. Não podemos viver sem nos relacionarmos com as coisas e situações, pois não somos seres isolados do mundo e, sobretudo porque temos consciência de todas as experiências que fazemos. Na criança tudo isso é mais intenso. Ela, por não ter ainda um número considerável de experiências, fica fascinada com a descoberta ou com as experiências novas, crescendo nela o impulso para novas descobertas.

Portanto, dois conceitos são importantes no pensamento de Lipman e no Programa de Filosofia para Crianças; a descoberta e os significados. É o que trataremos a seguir.

A criança, desde o momento em que nela se desenvolvem as condições físico-motoras que possibilitam seu movimento independente e as relações com seus brinquedos ou outros objetos, vive um mundo de coisas novas, de possibilidades ainda não experienciadas. O desenvolvimento das habilidades físicas e de compreensão das relações vividas é gradativo e num ritmo considerável; isso faz com que ela busque sempre coisas que ainda não conheceu, coisas que ainda não estavam ao seu alcance e que desejava ver e sentir. A criança está vivendo o mundo das descobertas.

Nos anos seguintes a essa fase, quando ela já está na idade de freqüentar a escola, ainda existe nela uma intensa vontade de conhecer as coisas que a cercam. A escola, até então desconhecida, leva a criança a viver uma experiência nova; muitas novidades a cercam,

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

amigos novos, pessoas diferentes, uma casa grande e espaçosa para brincar. O que ela está esperando da escola? Com certeza quer conhecer o que há ali naquele espaço, bem como tudo o que será vivido com os demais alunos e o (a) professor (a). Tudo é novo e ela necessita conhecer, descobrir.

Segundo Lipman, as crianças, desde os primeiros anos escolares, sentem que as aulas (ainda nos padrões tradicionais) não são relevantes para elas, não despertam nelas o interesse e não possibilitam, assim, a descoberta do seu significado. Isso porque não conseguem enxergar as relações entre sua vida e o que está sendo ensinado na sala de aula. A falha da educação é ficar presa em ensinar somente os fundamentos de uma cultura no seu desenvolvimento. Isso faz parte do processo educativo, mas não basta para a satisfação da criança e para uma educação que resulte num desenvolvimento da pessoa. Por isso ele pergunta:

> Será que as crianças estão erradas em esperar que o processo educacional – em cada estágio e no desenvolvimento de estágio para estágio – seja significativo? Se a escola não pode ajudar as crianças a descobrirem o significado de suas experiências, se essa não é a sua função, então não há nenhuma alternativa senão deixar o sistema educacional nas mãos dos que podem melhor manejar o consentimento das crianças de serem manipuladas num estado de beatitude (LIPMAN, 1994, p. 23).

Isso é uma crítica que não somente constata um problema educacional, mas que também reclama uma mudança e uma forma diferente e nova de funcionamento da educação com a participação das crianças a partir de sua indiferença e desinteresse a algumas questões que não as satisfazem.

O que as crianças desejam e esperam da experiência educacional é que proporcionem a descoberta de significados. O que é aprendido na aula deve ter um valor para a criança, deve trazer um sentido novo e que tenha relação com a sua vida. Assim, poderemos defender a idéia de que qualquer coisa que nos ajude a descobrir o significado da vida, ou para a vida, é

unesp

educativo, e as escolas apenas são educativas e formam as pessoas na medida em que proporcionam e facilitam essa descoberta.

A significação pode ser classificada como descoberta subjetiva, muito particular e individual; as informações podem ser transmitidas, as doutrinas incutidas, mas os significados têm que ser descobertos. E não é uma outra pessoa que descobre por mim, mas sou eu quem o descubro e o experiencio.

> Os significados não podem ser partilhados. Eles não podem ser dados ou transmitidos às crianças. Os significados precisam ser adquiridos; eles são *capta* e não dados. Temos que aprender a estabelecer as condições e oportunidades que capacitarão as crianças, com sua curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas (LIPMAN, 1994, p. 32).

Portanto, a descoberta de significados está diretamente relacionada com a experiência que as crianças têm ou fazem na escola. Se a experiência escolar lhe atrai e no processo de vivência da experiência ela é cercada de sentido (significados), sua experiência é vivida intensamente e, conseqüentemente, relacionada com sua vida, ou, se preferir, estará numa relação íntima com a vida determinando uma continuidade, e não um momento separado do dia a dia. As crianças querem aprender significativamente; e aprender significativamente é fazer a experiência do aprender, levando para o seu dia a dia ou relacionando com a sua vida o que aprendeu na escola.

3.3 – Formação e atividades do professor no Programa de Filosofia para Crianças

Consideramos o Programa de Filosofia para Crianças como uma possibilidade para o trabalho com Filosofia no ensino porque, hoje, já existem outros programas e propostas que oferecem também materiais filosóficos para professores que se interessam em trabalhar com

Filosofia em sala de aula. Hoje, o Programa de Lipman seria uma alternativa dentre muitas outras. Porém, o que nos interessa aqui é desenvolver algumas questões ligadas ao Programa de Filosofia para Crianças.

Mostraremos, a partir das obras de Lipman, o processo de formação e instrução de professores para o desenvolvimento desse trabalho.

Existem cursos preparatórios, divididos em módulos, que fornecem ao professor todo o conhecimento e funcionamento do Programa de Filosofia para Crianças. Nos cursos, além de o professor obter um conhecimento sobre o Programa, ele recebe a instrução de como trabalhar em sala de aula e da utilização do manual para melhor desenvolvimento e aproveitamento da discussão.

Assim, vamos mostrar também que, no Programa de Filosofia para Crianças de Lipman, o professor e o manual formam uma só ferramenta para a condução da discussão na Comunidade de Investigação. O manual do professor funciona como um guia que direciona o caminhar da Comunidade.

Um dos principais questionamentos de críticos com relação ao Programa de Filosofia para Crianças é no que diz respeito à formação filosófica do professor, afirmando só ser possível pensar filosoficamente, ou ter um espírito investigativo, quando se tem uma formação filosófica. É claro que a formação filosófica permite um maior entendimento de toda a História da Filosofia e seus temas mais pertinentes de cada geração de pensadores. No entanto, para Lipman, a formação do professor para o trabalho com o Programa de Filosofia para Crianças não implica na necessidade de uma graduação em Filosofia, mas seu Programa exige e oferece a formação do professor que vai trabalhar com seu material auxiliando-o para que promova e oriente a discussão de todos, de forma que as crianças questionem sobre os temas propostos pelas novelas (e outros que surjam) e encontrem, juntas, respostas satisfatórias aos seus questionamentos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Assim, para o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman, o professor tem um papel especial, pois é responsável pelo desenvolvimento das discussões sem permitir o monopólio de ninguém na sala de aula e nem mesmo a dogmatização[22] dos conceitos e conteúdos. Entretanto, podemos afirmar que não é possível aplicar o Programa de Filosofia para Crianças somente com a formação que os professores têm, sem se dar ao trabalho de uma preparação e formação para dirigir uma sala de aula como Comunidade de Investigação. Assim, também somente a formação oferecida pelo Programa não é suficiente para que o professor esteja preparado para sua atuação com a Filosofia na escola. Isso porque na sala de aula surgem questões mais complicadas que exigem uma formação adequada para que os professores dominem a lógica, os temas da ética e a complexidade da metafísica, por exemplo.

Para Lipman, o problema da formação não está no professor e na sua capacidade, mas nos cursos do magistério que não têm dado atenção especial para uma formação que dê conta de também aperfeiçoar as capacidades e habilidades do professor, preparando-o para esta responsabilidade. Ao mesmo tempo, os cursos de Filosofia não preparam os professores para a tradução[23] de temas tão abrangentes e complicados de forma que as crianças entendam. Poderíamos perguntar: seria pertinente conciliar o curso de Filosofia com o curso de Pedagogia, de forma que os professores tivessem uma formação mais abrangente acerca do ensino em si e de pontos importantes da Filosofia? Talvez, essa seria uma oportunidade para a boa formação dos professores, juntamente a uma formação, se possível, permanente.

Portanto, não se pode pensar em oferecer o Programa de Filosofia para Crianças sem antes preparar bem os professores.

---

[22] Pensamos ser impossível uma educação totalmente livre de dogmatização. Porém, se Lipman considerar que a não dogmatização é a tentativa de não interferir diretamente ao máximo no pensamento dos alunos, deixando-os livres e responsáveis pela discussão, desse modo sim, é possível uma aula sem dogmatização.

[23] Assim como é possível traduzir um texto de um idioma para outro, também os textos e idéias mais complicadas podem ser traduzidos para uma linguagem mais simples para que as crianças entendam melhor.

unesp

> Se se espera que os professores coordenem um diálogo, devemos lhes dar a oportunidade de participar de diálogos filosóficos e modelar a coordenação de uma discussão de maneira filosófica. Se se espera que os professores consigam fazer com que seus alunos tenham um comportamento questionador, devem ser formados por professores que modelem esse tipo de comportamento nas aulas. Se se espera que os professores ensinem as crianças a raciocinarem, devemos proporcionar-lhes prática no raciocínio que eles mesmos esperam de seus alunos. E é desnecessário dizer que os professores no processo de formação devem ser estimulados a respeitar os procedimentos da investigação se devem incutir em seus alunos o cuidado com esses procedimentos (LIPMAN, 1994, p. 74).

A interpretação filosófica deve fazer parte, portanto, não somente da educação nos primeiros anos escolares, mas de toda a educação, chegando até à Universidade. É preciso começar já e desde as primeiras idades, para que tenhamos resultados positivos e uma educação melhor com pessoas que pensem melhor nos próximos quinze ou vinte anos. Ou seja, o resultado também não é imediato, mas requer um tempo para que toda uma geração passe por um processo educacional que objetive e alcance o pensar mais e melhor.

O professor, para que incentive nos alunos o desenvolvimento no questionamento crítico e reflexivo, deve possuir algumas características próprias que facilitem esse trabalho pelo espírito investigativo e façam dele um modelo para seus alunos. Deve ser provocativo, questionador, impaciente com o pensamento descuidado e dasafiador para que os alunos pensem mais e produzam idéias novas e criativas.

> O professor é uma figura cuja autoridade deve se manifestar principalmente no sentido de ser o árbitro do processo de discussão. Mas, além de ser o árbitro, o professor de ser visto como facilitador, cuja tarefa é estimular as crianças a raciocinarem sobre seus próprios problemas por intermédio das discussões em sala de aula (LIPMAN, 1994, p. 144).

Não é um trabalho fácil; exige realmente a preparação do professor para que se torne o árbitro, facilitador e estimulador. E as perguntas e questionamentos a serem dirigidos aos alunos devem ser feitos no momento certo, de acordo com o conteúdo estudado. O Programa de Filosofia para Crianças, por meio dos Centros, estaria disposto a oferecer a preparação para

unesp

os professores, habilitando-os a esse trabalho com as crianças. Assim, diante do que já foi exposto, poderíamos questionar se somente a preparação oferecida pelos Centros seria suficiente para a formação dos professores empenhados nesse trabalho.

Para Lipman, além da preparação dos professores, parte integrante e de considerável importância dentro do Programa de Filosofia para Crianças é o material utilizado durante a aula, pelo professor, na discussão dos temas filosóficos: o manual do professor. Esse manual seria o seu guia dentro da sala de aula. Porém, esse material não tem valor se o professor, que é o coordenador da discussão, não tiver a capacidade e ousadia para organizar os temas e despertar os alunos para a discussão mais sadia e proveitosa. Ou seja, tanto o material didático como o humano, são essenciais para o desenvolvimento das discussões na Comunidade de Investigação.

> No entanto, é o professor quem, ao menos na sala de aula, pode manipular o ambiente de modo a aumentar a possibilidade de que a consciência filosófica das crianças cresça continuamente. É o professor quem pode fazer surgir os temas em cada um dos capítulos das novelas filosóficas, é quem pode mostrar aos alunos da classe os temas que não identificaram, é ele ainda, quem pode relacionar os temas com as experiências das crianças quando elas apresentam dificuldade em fazê-lo por si mesmas, é quem pode demonstrar, por seu comportamento diário, como a filosofia pode ser relevante para a vida imediata de alguém – como pode abrir os horizontes que tornam cada dia mais significativo (LIPMAN, 1994, p. 118).

Isso exige a formação do professor para melhor aproveitamento das discussões e certa habilidade para que os temas surgidos na discussão e algumas dúvidas não passem despercebidos. Por isso, além da preparação oferecida aos professores, o Programa de Filosofia para Crianças os auxilia ainda com esse manual. O manual pode permitir que a discussão aconteça de forma organizada e direcionada, porém, pensamos ser necessário ainda que o professor se preocupe continuamente com sua formação filosófica, pois, tanto a preparação quanto o manual não são suficientes para se conduzir uma aula de Filosofia, ainda que seja discussão somente de temas filosóficos que aparecem nas novelas do Programa.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Os manuais do professor são compostos de uma instrução e orientações metodológicas para o trabalho com o material e, ainda, sugestões de atividades, orientações para a direção da discussão e exercícios a serem desenvolvidos com os alunos na sala de aula.

As questões filosóficas (perguntas a serem feitas aos alunos) são encontradas nos manuais, tendo por sugestão o trabalho integrado das disciplinas; ou seja, que questões importantes ou mais interessantes das outras disciplinas sejam discutidas nas aulas de Filosofia para Crianças.

Assim, os manuais servem de guia para que os professores mantenham o momento inquisitivo a que a novela deu o impulso inicial. Os planos de discussão ajudam a lançar novas perguntas aos alunos em vez de caminhar para respostas explícitas ou prontas. O intuito do manual é promover o diálogo e o raciocínio sobre os assuntos levantados pelos alunos a partir da leitura das novelas (LIPMAN, 1990, p. 170).

CAPÍTULO 4

SALA DE AULA: COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Seguindo os objetivos do Programa de Filosofia para Crianças, muitas vezes a sala de aula tem sido, durante a Educação Tradicional (repetida ainda hoje), um lugar parecido com uma prisão, além de uma imagem em que, por um simples desvio da regra, a criança é colocada à parte, de castigo. Ou seja, uma educação onde a criança não tem atividade própria e é obrigada a cumprir uma série de regras impostas pela educação e pelo professor da sala.

Em contrapartida, surgem propostas de uma educação mais ativa e participativa, com abertura e liberdade para o aluno, dando a ele a oportunidade de expressar suas concepções e pensamentos sobre a realidade. No Programa de Filosofia para Crianças transparece a idéia de uma educação não somente a partir dos conceitos contidos nos livros didáticos, mas, mais fortemente, a participação do aluno inseparável de suas experiências de vida e a de seus colegas, numa inter-relação professor-aluno e aluno-aluno. Deve haver o privilégio da discussão e do diálogo combinado com a reflexão com base em temas já propostos e por outros que interessem aos alunos ou que surjam durante a discussão.

A sala de aula é o "lócus" principal para esse momento, mas a discussão é alimentada por tudo o que é vivido pelas crianças em relação com o ambiente – e o ambiente é formado por relações que ela faz com a própria sala de aula, outras crianças, pais, parentes, amigos, pessoas da comunidade, meios de comunicação e o professor, e ainda, por qualquer outro meio que interfira na sua vida. Essas relações, quando bem vividas e aproveitadas, proporcionam experiências que farão parte da formação da criança.

A sala de aula, assim, é um lugar propício para a investigação filosófica, ou seja, lugar onde as crianças podem perguntar e discutir sobre temas filosóficos. Porém, no Programa de Filosofia para Crianças, há uma organização de temas pertinentes às discussões e que são

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

orientados pelo professor para que não se percam nem se desperdicem as reflexões dos alunos. O professor deve auxiliar a todos os alunos encorajando-os nas discussões para que se ampliem os seus horizontes de reflexão, não permitindo que eles se contentem em apenas imitar ou copiar.

> Em vez de conhecer a mente como um recipiente passivo e vazio que deve ser preenchido com informações e conteúdos, para poder ser *educado*, pressupões-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).

A investigação filosófica na sala envolvida e relacionada com suas experiências possibilita esse desenvolvimento do pensamento da criança em direção sempre crescente a um pensar melhor. E a Filosofia terá valor e desempenhará um papel na vida da criança quando esta manifestar a capacidade de pensar por si mesma e alcançar respostas aos assuntos e problemas[24] importantes da vida. É a partir desses pressupostos que Lipman nos apresenta motivos para tornar a sala de aula uma Comunidade de Investigação (LIPMAN, 1994, p. 119).

Uma preocupação que Lipman considera importante para que o Programa de Filosofia para Crianças cumpra o seu papel na sala de aula é a questão de "como dirigir uma discussão filosófica". Discutir Filosofia é complicado e exige conhecimento, leitura e disposição para a razoabilidade; a responsabilidade de dirigir a discussão é ainda mais exigente, pois deve envolver os alunos na discussão crítica e reflexiva.

> A educação filosófica tem mais êxito quando incentiva e capacita as pessoas a se envolverem no questionamento crítico e na reflexão inventiva. Em virtude dessa conduta filosófica ser nosso objetivo educacional, nosso problema imediato é: que metodologia de ensino assegurará aos estudantes a produção de idéias mais significativas e o questionamento mais relevante e mais fundamentado? (LIPMAN, 1994, p. 143).

---

[24] Lipman fala de problemas referindo-se a tudo o que a criança irá enfrentar durante a sua vida e que exigirá sua atitude ou postura filosófica (escolha, decisão, opinião) para a resolução de tais problemas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Para Lipman, é necessário que o orientador de discussão, que é o professor, provoque e estimule a discussão. E os estudantes devem estar dispostos a dialogar e discutir as idéias surgidas na aula; ou seja, a metodologia é a discussão dos temas (LIPMAN, 1994, p. 143).

Por isso, a metodologia do Programa de Filosofia para Crianças tem base na natureza da Filosofia. E esta natureza filosófica está na ênfase dada à descoberta nas novelas. O professor é o árbitro que conduz, facilita e estimula a discussão dos estudantes sobre seus próprios problemas.

> 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).

O mais importante é o desenvolvimento do intelecto, do pensamento, do pensar efetivamente e não o acúmulo de informações e conhecimento, fatos e datas. "Uma discussão filosófica é cumulativa; cresce ou se desenvolve, e por meio dela os participantes podem descobrir muitos horizontes" (LIPMAN, 1994, p. 145). Isso não só é possível como é o que propõe o Programa de Filosofia para Crianças: uma discussão mais proveitosa de forma que não passe despercebida ou que não seja esquecida. As novelas são um modelo para que a sala de aula seja esse local de discussão onde as crianças não mais só copiam os conteúdos, mas também aprendem umas com as outras.

> Um dos méritos das novelas do Programa de Filosofia para Crianças é que oferecem modelos de diálogos, tanto entre crianças como entre crianças e adultos. São modelos não-autoritários e não doutrinadores, que respeitam os valores da investigação e do raciocínio, incentivam o desenvolvimento de modos alternativos de pensamento e imaginação, e descrevem como seria viver numa comunidade onde as crianças tivessem seus próprios interesses e se respeitassem como pessoas capazes de, às vezes, participarem de uma investigação cooperativa sem nenhuma outra razão que a satisfação que têm em fazê-la (LIPMAN, 1004, p. 146).

Assim, também é necessário voltarmos a apresentar o trabalho do professor na sala de aula. A sala de aula deve tornar-se uma Comunidade de Investigação, exigindo do professor uma arte na condução do diálogo filosófico para que seja produtivo; a condução da discussão é no sentido de motivar os estudantes para que ela aconteça.

> Conseguir com que os estudantes se envolvem num diálogo filosófico é uma arte. E como em qualquer arte, um pouco de conhecimento é um pré-requisito – nesse caso, o professor deve saber quando intervir ou não numa discussão (LIPMAN, 1994, p. 157).

Para que o método funcione bem, não basta apenas o conhecimento e domínio sobre a disciplina e seus conteúdos, mas também ter a sensibilidade para saber quando e como intervir para que aquela discussão ou idéia colocada não seja bloqueada e nem perdida ou frustrada. Daí a necessidade da preparação do professor para desempenhar o trabalho de orientador da investigação e árbitro da discussão.

Nesse momento, após vermos que é de fundamental importância tanto o trabalho do professor, com os recursos que tem em mãos, como a participação dos alunos nas discussões, vamos falar sobre a Comunidade de Investigação e sua relevância no Programa de Lipman e em qualquer outra situação em que se queira formar pessoas que discutam assuntos voltados à Filosofia.

Charles Sanders Peirce foi o criador do termo Comunidade de Investigação; o termo era utilizado quando se referia a grupos de cientistas e pesquisadores que tinham o mesmo objeto de estudo e objetivos a serem alcançados. Depois de sua idéia, o termo Comunidade de Investigação passou também a ser utilizado por grupos que, independentemente de sua função no meio científico ou não científico, pretendem um estudo mais aprofundado sobre assuntos de seu interesse.

Para Lipman, a Comunidade de Investigação é formada também pelo grupo de alunos que estudam assuntos pertinentes aos seus interesses. Ou, podemos dizer, os alunos que

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

dividem opiniões, desenvolvem questões, desafiam-se entre si, auxiliam-se na busca de razões e identificam as suposições de cada um, formam a Comunidade de Investigação (LIPMAN, 1995, p. 204). Assim, a estrutura lógica dos argumentos contidos nas novelas ocupa um lugar principal para que se crie um pensamento bem organizado, pensamento em que preside a racionalidade. A Comunidade de Investigação permite que seus participantes ultrapassem este componente da racionalidade e cheguem ao pensamento criativo através do diálogo.

> Uma comunidade de investigação é uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior. Isto significa que suas deliberações não são simples bate-papos ou conversações; são diálogos logicamente disciplinados. O fato de serem logicamente estruturados, todavia, não os impossibilita de atuarem como um estágio para o desempenho criativo (LIPMAN, 1995, p. 302).[25]

Uma característica que destacamos para o desenvolvimento da expressão do pensamento dentro da Comunidade de Investigação é a comunicação (LIPMAN, 1995, p. 302). Na Comunidade de Investigação é possível a troca de idéias e experiências entre os participantes a fim de que todos, por meio da comunicação, melhorem o discurso argumentativo ou a linguagem e a expressão do pensamento.

> Um modo de pensar toma e empresta para outro à medida que tentamos colocar nossos pensamentos em palavras e depurar palavras em pensamentos. Se a tradução é compreendida como uma troca simbólica, e se o exemplo de uma troca simbólica é o diálogo, podemos começar a compreender porque todo pensar é dialógico, transacional e traducional. Traduzir aquilo que se pensa para aquilo que se diz ou aquilo que se diz para aquilo que se pensa não é muito diferente de traduzir um texto de uma língua para outra ou de trocar o uso corrente de uma língua para o uso corrente de outra língua (LIPMAN, 1995, p. 303).

---

[25] É preciso esclarecer alguns conceitos usados por Lipman: 1) O pensar de ordem superior, para Lipman, é o pensar já estruturado segundo os padrões do Programa; ou seja, um pensar lógico, consistente e que tem boas razões para ser expresso de tal forma. 2) Há uma diferença entre conversação e diálogo: conversação é quando as pessoas conversam sobre todos e quaisquer assuntos sem um compromisso ou objetivo final de obter uma conclusão que sirva para sua vida. Como veremos adiante, a conversa almeja o equilíbrio; por sua vez, o diálogo é uma conversa, porém, com o compromisso e o desejo de se chegar a uma conclusão, ou seja, todos falam sobre um único assunto naquele momento com a *intenção* de chegar a um objetivo ou uma verdade. O diálogo almeja o desequilíbrio.

unesp

A partir da comunicação dos/entre participantes da Comunidade de Investigação, há possibilidades de se alcançar os objetivos dessa Comunidade: um produto, permanência na direção em que o argumento conduz, e um processo dialógico, criativo e racional (LIPMAN, 1995, p. 332). Ao que Lipman chama de produto é o despertar nas crianças a capacidade de investigar sempre, buscando compreender o mundo em que vivem: criticidade, reflexão, pensar melhor (LIPMAN, 1990, p. 196).

Para se chegar ao produto (Lipman considera que o produto não é resultado ou resposta) é preciso permanecer na investigação, seguir o argumento para onde ele conduz. É sempre fazer perguntas sobre as coisas, pois as perguntas incitam as pessoas para o pensar de maneira diferente daquela que sempre pensavam sobre o mundo. Assim como nossas experiências acontecem em situações que envolvem ação e reação, também a investigação ocorre em situações, numa comunidade que se comunica, que dialoga e lança perguntas e afirmações (LIPMAN, 1995, p. 333).

Há, portanto, uma distinção entre conversa e diálogo. A conversa almeja o equilíbrio, enquanto que o diálogo almeja o desequilíbrio. Na conversa, cada um fala de uma vez, predominando sua posição, ao passo que no diálogo há troca de idéias, discordâncias, acordos de pensamentos, questionamentos e avanços (LIPMAN, 1995, p. 335).

Lipman ilustra as diferenças entre conversa e diálogo com alguns exemplos:

> Uma conversa é uma troca de sentimentos, pensamentos, informações, interpretações. Um diálogo é um exame, uma investigação, um questionamento. Aqueles que conversam fazem-no cooperativamente, como jogadores de tênis rebatendo a bola enquanto praticam o esporte de modo cordial e indeterminável. Aqueles que se envolvem em um diálogo, fazem-no de maneira colaborativa, como oficiais da justiça trabalhando juntos sobre o mesmo caso. O objetivo daqueles que rebatem a bola é estender o jogo o máximo possível. O objetivo dos oficiais da justiça é resolver o caso no menor tempo possível (LIPMAN, 1995, p. 336).

Na Comunidade de Investigação deve predominar o diálogo, por ser uma forma pedagógica de discussão onde todos podem participar e expressar o seu pensamento, sendo

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

respeitado e considerado de valor pela Comunidade. Tudo o que é dito pelos membros da Comunidade é levado em conta para que se solucione o problema que esteja sendo discutido ou como uma oportunidade de atuação de mais um colega, momento privilegiado para o aprimoramento do seu raciocínio através do questionamento e da investigação.

4.1 – Críticas ao Programa de Filosofia para Crianças

Entendemos e concordamos que não basta a implantação de um Programa como o de Lipman sem antes passar por uma análise crítica. Isso é o que está sendo feito por alguns educadores do Brasil; por isso, vamos também colher algumas críticas para que nossas considerações não fiquem vazias de sentido por não aprofundar a reflexão sobre a Filosofia para Crianças de Lipman. No Brasil, durante os vinte anos do Programa de Filosofia para Crianças muitas escolas o implantaram ou simplesmente o introduziram em sua grade, ainda como mais uma fórmula remediadora, permanecendo então, como educação compensatória criticada pelo próprio Lipman nos anos 60.

Por isso nos ocuparemos de algumas críticas de René José Trentin da Silveira[26] e Walter Omar Kohan[27]. A escolha desses dois autores deu-se por razões simples: Silveira, por escrever algumas críticas acerca do Programa de Lipman e por fazer uma reflexão sobre o papel da filosofia na escola, o que poderia contribuir em muito para que nosso trabalho não permanecesse somente constituído de defesa do Programa, mas passasse por uma análise

---

[26] Silveira estudou o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman e tem dois livros escritos sobre o Programa, os quais se encontram citados nesse trabalho. Atualmente é professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, onde trabalha desde 1997.

[27] Kohan também estudou o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman, tendo várias obras que tratam sobre a sua crítica e outros que tratam sobre filosofia e infância; Kohan trabalha com filosofia nas escolas, desenvolvendo um trabalho diferenciado, não a "la Lipman" (veremos no texto algumas de suas idéias). Foi professor de Filosofia da Educação do Departamento de Teoria e Fundamentos da Universidade de Brasília, local onde iniciou o trabalho de filosofia nas escolas, auxiliado por outros professores e alunos da UNB. Atualmente é professor no Rio de Janeiro, UERJ, e membro do Conselho Internacional de Investigação Filosófica com crianças.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

crítica, mostrando alguns problemas na implantação do Programa em nossas escolas. Kohan porque, além de tecer uma crítica acerca do Programa de Filosofia para Crianças, realiza há algum tempo o trabalho de filosofia com crianças; porém, Kohan não dispensa as contribuições de Lipman à Filosofia nas escolas, considerando também da parte de Lipman uma iniciativa valiosa para a educação.

Ocupar-nos-emos em colher as críticas mais especificamente no que diz respeito ao material didático, ao preparo dos professores e à metodologia do Programa de Filosofia para Crianças. Para que possamos identificar separadamente as críticas, primeiramente vamos apresentar as idéias de Silveira. Em seguida apresentaremos as de Kohan, suas críticas e o que pensa sobre o ensino de Filosofia nas escolas, com crianças.

Silveira faz uma crítica com relação à dificuldade para a aquisição do material didático do Programa de Filosofia para Crianças. Não é possível encontrá-lo em livrarias, pois há uma centralização desse material e dos cursos de preparação de professores nos Centros Brasileiros de Filosofia para Crianças. Para que o professor tenha acesso ao material, ele deve fazer o curso, tendo que pagar e caro (SILVEIRA, 2001, p. 14). Assim, fixou-se uma comercialização do material.

> Na prática, esses centros funcionam no estilo de franquias do IAPC, de quem recebem autorização para operar com a marca 'Filosofia para Crianças' e para comercializar os produtos a ela associados (cursos de treinamento, assessoria por monitores, materiais didáticos, etc.). Há, portanto, na proposta, também uma clara dimensão empresarial e metodológica, que parece apontar para um processo de 'macdonaldização' do ensino da filosofia, justificado pela necessidade de garantir que a expansão do Programa pelo mundo não ocorra em prejuízo de sua 'integridade filosófica e metodológica' (SILVEIRA, 2001, p. 20).

Em função dessa centralização dos cursos e do material no Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, torna-se difícil o trabalho com o Programa de Lipman na rede pública. No início o trabalho ficou voltado à rede privada com maior intensidade; na rede

pública, apesar de algumas tentativas, havia o problema com a compra do material e dos cursos. Como o custo era elevado, ainda que o Programa de Filosofia para Crianças fosse expandindo a outras escolas privadas, a rede pública ficou para trás. Isso porque se, por um lado o Estado não era munido de recursos para a compra do material, por outro o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças não tinha interesse em ceder gratuitamente o material, abrindo mão da renda comercial.

> Evidentemente, o que o Centro Brasileiro desejava era que o Estado assumisse os custos dessa implantação. Caso isso não ocorresse, ela estaria inviabilizada, pois não havia da parte do Centro nenhum interesse em abrir mão dos benefícios comerciais a que teria direito (SILVEIRA, 2001, p. 32).

Marcos Antônio Lorieri, na época professor de Filosofia da PUC-SP e Assistente Técnico da Segunda Delegacia de Ensino da Capital (DRECAP-2) com jurisdição nas escolas da Zona Leste, juntamente com um grupo de professores da PUC-SP, interessou-se pelo Programa de Filosofia para Crianças. Lorieri tornou-se um dos maiores defensores e propagadores do Programa de Lipman no Brasil, mais especificamente em São Paulo, e principal responsável por sua introdução e tentativa de implantação na rede pública (SILVEIRA, 2001, p. 32). A partir de sua iniciativa, outras escolas passaram a se interessar e a receber apoio para a implantação do Programa de Filosofia para Crianças.

Uma dificuldade enfrentada e que também impede o desenvolvimento do Programa de Filosofia para Crianças nas escolas públicas é a rotatividade de professores. Há muita transferência de professores, tanto de efetivos como de temporários, ocorrendo a interrupção do trabalho, pois os professores que chegavam não se interessavam pelo Programa (SILVEIRA, 2001, p. 39). E o que se associava à remoção dos professores para outras escolas, impedindo a continuidade do trabalho, era o caráter não oficial do Programa de Filosofia para Crianças; por não ser obrigatório, nada obrigava a sua continuação por outro professor.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Para Silveira, a longa jornada dos professores também impede a sua disposição para trabalhos extras, sendo que o Programa de Filosofia para Crianças exige uma longa e cansativa preparação (SILVEIRA, 2001, p. 44). Para o professor da rede pública, com seu baixo salário, tendo que ampliar a jornada, torna-se inviável e quase impossível essa preparação.

Esses aspectos podem parecer secundários ou menos importantes. Porém, nossa intenção foi mostrar também os problemas associados à implantação de um programa de filosofia como o oferecido pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. No entanto, esses aspectos nos abrem alguns horizontes para que possamos entender os demais problemas analisados no Programa de Filosofia para Crianças. Vamos tratar, neste momento, do conteúdo do Programa.

Antes, porém, no que diz respeito à idade das crianças, Silveira observa: é preciso muito cuidado quando se fala em antecipar o desenvolvimento de certos aspectos relacionados à sensibilidade, imaginação e afetividade da criança[28]. Assim, a Filosofia deveria ser oferecida em idade adulta, pois, ainda que a criança discuta os assuntos da Filosofia e adquira e aperfeiçoe as habilidades, não há garantias de que isso seja benéfico para seu desenvolvimento (SILVEIRA, 2001, p. 53). Por isso, ele ainda afirma:

> Portanto, a idéia de que é possível e adequado trabalhar com crianças merece, no mínimo, estudo mais cuidadoso, para que não se corra o risco de, a despeito das boas intenções, prejudicar o seu desenvolvimento psíquico (SILVEIRA, 2001, p. 54).

Silveira considera dois problemas presentes no Programa de Filosofia para Crianças. 1- a não valorização da transmissão de conteúdos impede que os alunos se apropriem do conhecido, o qual poderia impulsioná-los para o desconhecido através da investigação. 2- sendo os temas de aula escolhidos pelos alunos a partir da leitura dos textos das novelas,

[28] Para Piaget as idades de amadurecimento desses aspectos se dão por volta dos sete anos.

unesp

corre-se o risco de tornar a investigação numa 'pesquisa de mentirinha' (SILVEIRA, 2001, p. 55).

Assim, também se intensifica uma distância entre conteúdo e metodologia. No Programa de Filosofia para Crianças, o que se privilegia é a metodologia que se dá em forma de diálogo, desvalorizando o conteúdo.

> O significado político dessa desvalorização dos conteúdos feita pela Escola Nova também já foi suficientemente demonstrado e problematizado. Em poucas palavras, trata-se do seguinte: sem domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares ficam em condições ainda mais desfavoráveis em relação aos membros das camadas dominantes, que se valem desses conteúdos e do privilégio de dominá-los com exclusividade para se perpetuarem na condição de dominantes (SILVEIRA, 2001, p. 65).

O que os alunos das camadas sociais dominadas mais precisam, em sua preparação para a luta contra a hegemonia da classe dominante, continua distante de sua educação, ou seja, a classe dominada fica privada dessa oportunidade. Para Silveira, o Programa de Filosofia para Crianças atende aos interesses da classe dominante, sendo politicamente conservador (SILVEIRA, 2001, p. 66).

Por isso, o privilégio exagerado da metodologia, para Silveira, é questionável; a não valorização do conteúdo é um dos fatores que poderiam alimentar nas crianças um apreço pelo ceticismo e pelo relativismo (SILVEIRA, 2001, p. 70). Por sua vez, Lipman valoriza essa metodologia (trabalho de investigação) e critica o material didático utilizado convencionalmente nas escolas; portanto, ele optou por textos romanceados, os quais ele mesmo elaborou. Lipman considera o material convencional portador de um conteúdo como produto final, pronto e acabado, o qual não valoriza os interesses e motivações das crianças, um material formal, triste, opressivo, ininteligível e imposto (LIPMAN, 1990, p. 37). Os livros didáticos e a literatura, para Lipman, não tratam da realidade das crianças.

unesp

Porém, Silveira entende que Lipman faz uma generalização com relação aos livros didáticos e infantis, pois alguns deles tratam da realidade onde as crianças vivem. Por sua vez, o material elaborado por Lipman, para Silveira, também não faz referência à realidade das crianças, principalmente quando são adaptados em outros países, não oferecendo, assim, nenhuma vantagem ou novidade em relação ao material já utilizado convencionalmente (SILVEIRA, 2001, p. 72). Assim, lembra ainda Silveira, há uma simplificação exagerada da linguagem utilizada nas novelas, a começar pelos nomes que fazem referência aos filósofos: "Ari dos Telles", lembra Aristóteles e "Mark" lembra Marx (SILVEIRA, 2001, p. 74).

Nos padrões do Programa de Filosofia para Crianças, seria impossível criar outras histórias que fossem mais próximas da realidade de nossas crianças, pois tudo deve passar pela autorização dos Centros do Instituto (IAPC). Ou seja, há uma centralização e uma hierarquização de todos os trabalhos e do material a serem desenvolvidos (SILVEIRA, 2001, p. 75). Essa hierarquização desencadeia uma proletarização acadêmica. Ou seja, os professores, indiretamente, são considerados incapazes de planejar o trabalho, podendo somente *executar* o que já foi planejado e está pronto no Programa (SILVEIRA, 2001, P. 78). Há uma divisão social do trabalho: de um lado (no topo da pirâmide) os intelectuais especializados que planejam e elaboram o Programa de Filosofia para Crianças e, de outro lado, os trabalhadores manuais, os professores que executam as tarefas em sala de aula, cumprindo ordens.

> não sendo especialistas e, portanto, não possuindo a mesma competência, limitam-se a executar as tarefas concebidas e planejadas pelos primeiros. No Programa de Lipman são os simples professores que, possuindo as mais diversas formações acadêmicas, em geral não em filosofia, e repletos de boas intenções, põem-se a aplicar a proposta (SILVEIRA, 2001, p. 79).

Para Silveira, os professores "sujeitam-se à mera execução de uma proposta pedagógica de cuja concepção e planejamento não puderam participar" (SILVEIRA, 2001, p.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

215). Isso desqualifica o trabalho do professor, tanto daquele que, cheio de boa vontade, independente de sua formação, se lança ao trabalho, quanto, e principalmente, do filósofo licenciado que poderia estar oferecendo um trabalho, elaborado em conjunto, de Filosofia nas escolas, inclusive com crianças (SILVEIRA, 2001, p. 80).

No Programa de Filosofia para Crianças de Lipman os temas vêm prontos; as crianças, a partir da leitura da novela, são induzidas a escolher a idéia ou problema que mais lhes interessa. Então, segundo Silveira, não é escolha das crianças, mas é o livro didático que determina o que será discutido (SILVEIRA, 2001, p. 83). E também o professor fica preso ao tema do livro ou de seu manual, podendo somente acrescentar alguma idéia que as crianças não tenham apontado na discussão.

O trabalho do professor, no Programa de Filosofia para Crianças, segundo Lipman, é comparado a maiêutica socrática. Por meio da ironia, Sócrates tirava seus interlocutores da ignorância, fazendo-os reconhecer a ignorância para buscar o saber verdadeiro. Porém, Silveira critica o Programa, afirmando ter uma postura contrária a isso; no Programa de Lipman os professores estão na mesma posição que os alunos, não podendo interferir ou apontar o caminho que leva à "verdade", mas somente coordenar a discussão.

> O professor é, assim, colocado "em pé de igualdade com a classe", estabelecendo-se entre ambos uma relação horizontal. Afinal, se "a ênfase está na discussão", os professores "não precisam se apresentar como possuidores de uma quantidade infinita de informações", mas apenas saber o que estão fazendo e dominar "os procedimentos de ensino" que utilizam (SILVEIRA, 2001, p. 84).

E ainda, enquanto o Programa de Filosofia para Crianças não privilegia a busca da verdade, mas somente o processo de investigação, no método socrático ocorre o inverso: as intervenções de Sócrates visam abalar as certezas dos interlocutores para que, a partir da incerteza, busquem a verdade (SILVEIRA, 2001, P. 115).

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Por isso, o professor sofre, segundo Silveira, uma desqualificação profissional, sendo submetido a um controle e treinamento para que o trabalho pedagógico do Programa de Filosofia para Crianças seja eficaz. Para que "não erre" ou não passe por algum embaraço, pode recorrer ao manual de instrução, a "tábua de salvação". "A própria existência desse manual revela uma desconfiança quanto à capacidade do professor de navegar por conta própria nas águas da Filosofia" (SILVEIRA, 2001, p. 97).

Silveira questiona também a opção de Lipman em "fazer filosofia" em lugar de "aprender Filosofia". Para Silveira, é preciso pensar se é possível fazer filosofia sem aprender Filosofia, sem ter um contato com os textos dos filósofos e com a História da Filosofia (SILVEIRA, 2001, p. 108). O cuidado deve estar, principalmente, no momento da discussão, pois, a partir daí podem se formar *filósofos* (amantes da sabedoria) ou *filodoxos* (amantes a opinião) (SILVEIRA, 2001, p. 109). Pois, o que ocorre na Comunidade de Investigação não é filosofia, mas filodoxia (SILVEIRA, 2001, p. 117).

Assim, o Programa de Filosofia para Crianças não atende aos requisitos da Filosofia. Seria necessário conhecer a História da Filosofia e a linguagem da filosofia.

> Na Comunidade de Investigação não há preocupação em ir até a raiz do problema em questão, visto que a discussão gira em torno das opiniões dos próprios alunos sem que ocorra aprofundamento significativo; também não há preocupação em sistematizar e fundamentar as conclusões, uma vez que o mais importante não é o conteúdo ou as respostas a que cheguem os alunos para suas indagações, mas o processo mesmo da discussão; por fim, não há nenhuma preocupação em que os temas discutidos sejam compreendidos numa perspectiva de totalidade, visto que os mesmos são dispersos aleatoriamente pelos romances, sem qualquer contextualização (SILVEIRA, 2001, p. 110-111).

Para Silveira, até mesmo o diálogo que se desenvolve na aula é falso, é um pseudodiálogo. Pois, o Programa de Filosofia para Crianças valoriza somente a discussão e temas levantados pelos alunos a partir das novelas, deixando de lado os conteúdos culturais

unesp

significativos. As discussões desse tipo não conseguem extrapolar o senso comum (SILVEIRA, 2001, p. 120). Assim, Silveira expõe o diálogo que deve ocorrer em sala de aula:

> Somente o diálogo crítico e contextualizado com a cultura filosófica sistematizada nas obras dos filósofos e na História da Filosofia, através do qual os alunos podem adquirir os conteúdos necessários para superar o senso comum, pode viabilizar um fazer verdadeiramente filosófico que se caracterize como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre o objeto em questão (SILVEIRA, 2001, p. 121).

Esse pseudodiálogo também favorece o caráter conservador do Programa de Lipman. Sendo um Programa conservador que permite a continuidade do sistema e sua hegemonia, segundo Silveira, não favorece "um pensar verdadeiramente crítico, nem uma autêntica libertação" (SILVEIRA, 2001, p. 161).

Assim, para que o pensamento seja verdadeiramente crítico, deve abarcar os seguintes elementos: (SILVEIRA, 2001, p. 162-163).

1 – Uma disposição para a dúvida em ralação aos saberes determinados e tidos como óbvios pelo senso comum. É não aceitar as idéias dominantes sem antes problematizá-las, questionar e refletir sobre elas.

2 – Uma atitude radical, atacando os problemas nas suas raízes. Não ter por base a opinião, mas, buscar respostas rigorosas, bem elaboradas e bem fundamentadas.

3 – Uma disposição para a autocrítica, sem dogmatismo e sectarismo, mas aberta ao diálogo. Isso porque, historicamente, a verdade e o conhecimento não são eternos, totais e imutáveis.

4 – Uma perspectiva histórica da realidade, uma atitude de pensar criticamente a realidade em todas as suas dimensões como historicamente determinada e o homem como sujeito que pode intervir nessa determinação.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

5 – Compromisso com a ação prática, ou seja, o conhecimento teórico deve servir para orientar e dar sentido, coerência e eficácia à ação que objetiva superar um problema, posicionando o homem como sujeito de sua própria história.

6 – Uma perspectiva de totalidade, em que o objeto analisado não deve ser tomado isoladamente, mas em sua relação com o contexto mais amplo em que se encontra inserido e que lhe dá significado, levando em conta os fatores econômicos, sociais, políticos, culturais, etc.

Alguns desses aspectos aparecem no Programa de Filosofia para Crianças, porém, segundo Silveira, como se privilegia a metodologia, a formação filosófica é superficial.

Por sua vez, Kohan também faz sua crítica ao Programa de Lipman. Porém, reconhece seu pioneirismo e contribuição no trabalho nas escolas com filosofia para crianças e na possibilidade de se pensar outras formas de fazer filosofia com crianças.

Um dos problemas que Kohan destaca e critica não é em relação ao Programa de filosofia para Crianças em si, mas à receptividade que teve no Brasil. O Programa foi recebido como uma solução mágica, a qual resolveria o problema educacional na época[29].

> Assim, a pedagogia se reveste de liturgia religiosa: a reforma educacional passa por uma conversão; as aulas deixariam de ser o que são para serem espaços deliberativos, baseados num pensar coletivo logicamente fundado e razoavelmente estabelecido (KOHAN, 2003, p. 98).

Dessa forma, a crítica de Kohan não se volta somente ao Programa de Filosofia para Crianças, mas aos que o abraçaram sem questioná-lo e sem verificar seus fundamentos e funcionamento, aplicando-o para "resolver" os problemas educacionais, como se fosse um "salvador da pátria".

---

[29] Nos anos 80 se pensava numa alternativa de oferecer filosofia nas escolas. Um dos desafios era elaborar um material que fosse bem recebido pelas crianças e jovens. O Programa de Filosofia para Crianças de Lipman foi a "salvação" (KOHAN, 2003, p. 98).

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

A partir dessa sua constatação, ele tece sua crítica sobre o Programa de Filosofia para Crianças. Critica primeiramente a formação do professor para o trabalho com esse material. Para ele é um Programa conservador e hierárquico.

> Os professores, sem trânsito institucional pela Filosofia, recebem, no início de seu trabalho com FpC, cursos de formação intensivos na prática do filosofar, e, uma vez em sala de aula, têm a supervisão de filósofos profissionais "experientes" na arte de facilitar a filosofia e no conhecimento de sua história (KOHAN, 2003, p. 100).

O professor é o "pastor filosófico". Se bem formado no Programa de Filosofia para Crianças, ele "sacrifica" seu interesse filosófico para atender aos interesses dos alunos, seu rebanho (KOHAN, 2003, p. 101). A maior conquista do professor nessa formação para a aplicação do Programa de Filosofia para Crianças é *tornar-se desnecessário*.

O trabalho filosófico na escola deve ter a função de questionar a própria instituição escolar e o poder vigente, passando a ser um trabalho filosófico transformador; assim, afirma Kohan:

> um dos sentidos principais de se praticar filosofia na escola é colocar em questão a própria instituição escolar e os dispositivos de subjetivação que ela afirma (KOHAN, 2003, p. 103).

Do contrário, Kohan ousa dizer que o Programa de Filosofia para Crianças acaba preso a uma "fachada investigativa" (KOHAN, 2003, p. 105), ocorrem perguntas e não se chega a respostas ou estas não têm importância. Assim, ele demonstra o verdadeiro trabalho com a filosofia:

> Que o saber filosófico tem forma de pergunta significa que coloca em questão os saberes socialmente afirmados em outros campos – como a política, a arte, a religião, a ciência – , indagando seus pressupostos, suas condições de possibilidade, a legitimidade da verdade que eles afirmam e disseminam (KOHAN, 2003, p. 105).

Outro problema analisado por Kohan no Programa de Filosofia para Crianças é que o material é volumoso, principalmente o manual do professor: os manuais são carregados de perguntas feitas pelos filósofos durante toda a história (KOHAN, 1998, p. 97). Isso se torna uma repetição de perguntas sem sentido para um professor sem preparo adequado para esse tipo de trabalho.

Porém, apesar de suas críticas, Kohan valoriza o pioneirismo de Lipman, considerando "uma idéia genial de reunir as crianças e a Filosofia" (KOHAN, 1998, p. 84). Portanto, é possível uma dissociação entre a "idéia brilhante" de Lipman e o seu Programa de Filosofia para Crianças.

> Afinal, Lipman foi o criador de uma idéia brilhante – a de aproximar as crianças e a filosofia – mas podemos distinguir essa idéia do programa que o próprio Lipman e seus colaboradores elaboraram para implementá-la. Pôr em prática essa idéia genial a partir de uma perspectiva filosófica implica não aplicar esse programa como se fosse mera técnica ou receita. Trata-se, antes, de pensar os seus pressupostos e implicações teóricas, suas engrenagens institucionais, seus recursos textuais. O programa *filosofia para crianças* torna-se então ponto de partida aberto a uma prática filosófica e não ponto de chegada de uma didática mecanizada (KOHAN, 1998, p. 132).

E ainda:

> Neste sentido deve reconhecer-se o esforço pioneiro de Matthew Lipman e o seu programa *filosofia para crianças*. A partir dele, pela primeira vez, as crianças tiveram acesso franco e aberto à prática da filosofia. Pela primeira vez a filosofia abriu suas portas às crianças, convidando-as a ter experiência com ela. De igual para igual (KOHAN, 1999, p. 69).

O Programa de Filosofia para Crianças também possibilitou o desenvolvimento de outras iniciativas de oferecer a Filosofia às crianças: "Assim, a partir deste programa têm

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

surgido distintos desenvolvimentos e experiências, e muitas crianças têm conhecido a prática do pensamento filosófico" (KOHAN, 2000, p. 06; original em espanhol[30]; tradução nossa).

Kohan critica o dispositivo prático e institucional[31] que Lipman elaborou e montou para o funcionamento de seu Programa. Porém, no que diz respeito à fundamentação de suas idéias, destaca sua importância.

> A proposta de Lipman é, certamente, o esforço mais significativo e sistemático de aproximar a filosofia às crianças. Por um lado, Lipman oferece uma fundamentação teórica séria e consistente para fazer da filosofia uma ferramenta importante na educação das crianças (KOHAN, 2000, p. 32; original em espanhol, tradução nossa).

Kohan, reconhecendo a atitude pioneira de Lipman, iniciou um trabalho em sala de aula com Filosofia, o qual continua até hoje. É o Projeto "Filosofia na Escola", visando a formação continuada de professores e o acompanhamento da prática da filosofia com crianças em escolas públicas. As aulas são planejadas e analisadas em conjunto: professores, formadores, alunos dos cursos de Pedagogia, Filosofia e Psicologia da mesma Universidade de Brasília (KOHAN, 1999, p. 67). Esse é um ponto que distingue o trabalho de Kohan do de Lipman; o material e metodologia são preparados pelas pessoas que vão realizar o trabalho em sala de aula e por outras que podem contribuir com maior conhecimento sobre a realidade das crianças, da Filosofia e da sala de aula.

Para Kohan, é esse trabalho conjunto e participativo que possibilita a experiência do universo da Filosofia pelas crianças:

> esta incorporação das crianças ao universo da filosofia recria as condições para pensar questões como "o que é uma criança" e "o que é um adulto"? a partir de uma estética, uma ética, uma política e uma razão diferentes, menos excludente e menos adultocêntrica que a dominante. A prática da filosofia

[30] Así, a partir de este programa han surgido distintos desarollos y experiencias, y muchos niños han conocido la prática del pensamiento filosófico.
[31] Kohan se refere a todo material didático e literário sobre o Programa de Filsofia para Crianças escrito por Lipman.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

> com crianças está gerando condições para que as próprias crianças possam produzir filosofias criativas da infância (KOHAN, 1999, p. 69).

Para que se esclareçam as diferenças entre o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman e o trabalho desenvolvido em Brasília, Kohan fala de "Filosofia para Crianças", "Filosofia da Infância" e "Filosofia das Crianças" (KOHAN, 1999, p. 70-71):

1 – Filosofia para Crianças: refere-se à iniciativa de Lipman, de levar a Filosofia às crianças. É um filosofar com crianças onde elas se tornam co-participantes de uma prática com base no questionamento e na investigação filosóficos. Lipman propõe uma metodologia e um material para se trabalhar a Filosofia com as crianças. Porém, para Kohan, filosofia com crianças vai além dessa sua proposta. Isso porque a Filosofia não pode ser aplicada (a não ser como História da Filosofia), mas vivida e praticada, não sendo suficiente um conjunto de material pronto, exigindo, portanto, as perguntas e métodos desenvolvidos ao longo da História da Filosofia.

2 – Filosofia da Infância: é fazer filosofia sobre um fenômeno, um conceito, idéia ou dispositivo localizado social e historicamente: a infância. Há que se considerar a infância como um estado prolongado da vida humana, separado da maturidade adulta.

3 – Filosofia das Crianças: designa um movimento que, como se espera, expressará a voz das crianças diante dos questionamentos filosóficos de uma forma estética, ética, metafísica, filosófica social e politicamente.

Kohan considera a importância de as crianças se envolverem com a Filosofia, superando o discurso filosófico dominante.

> Sem dúvida, não faremos um grande favor às crianças convidadas a pintar uma aquarela de filosofia se não lhes permitirmos que entrem com suas telas, suas tintas, seus pincéis e, sobretudo, seu próprio modo de pintar e de conhecer a pintura. Indiscutivelmente, pode ser que gostem e se divirtam com nossos pincéis e nossas tintas. Podem, inclusive, tornar-se especialistas neles e sentir que necessitam deles até encontrar os seus próprios. Podem até criar obras tão bonitas quanto às nossas, nos mesmos patamares. Porém,

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

> provavelmente, em algum momento sentirão que estes instrumentos lhes são estranhos, que ao adotá-los estão confinados a criações de outros, que os alienam e não lhes servem para expressar a si mesmos (KOHAN, 1999, p. 71).

Podemos perguntar: elas podem usar instrumentos totalmente originais, totalmente delas? Isso é possível? Considerando a "filosofia com crianças" um espaço de discussão, questionamento e investigação, elas estarão utilizando seus próprios instrumentos e conhecimentos, podendo chegar a uma filosofia delas mesmas, a "filosofia das crianças".

Assim, para que se realize um bom trabalho de "filosofia para crianças", é preciso levar em conta os seus questionamentos, livres de conteúdos determinados e impostos pelo pensamento dominante. E, antes, considerar que aquele que "lidera" uma Comunidade de Investigação é também um "infante", aquele que ainda tem muito a aprender, pois vive no estado prolongado da vida chamado *infância.*

4.2 – Da crítica do Programa à Filosofia na escola

Nossa pesquisa, como já consideramos na introdução, abarca o Estudo Teórico do Programa de filosofia para Crianças de Matthew Lipman. E, a partir do Estudo Teórico e das críticas de Silveira e Kohan, onde pudemos conhecer melhor o Programa, é possível fazermos também nossa apreciação, com críticas e sugestões para que seja oportuno e proveitoso um trabalho com Filosofia nas escolas. Hoje, observando um mundo descartável, oportunista e individualista e um sistema que produz ideologias[32] a serem impostas à grande massa

[32] Entendemos por ideologia um conceito atrelado à política e à sociedade (relações de domínio), ou seja, a atitudes e ações humanas ou fenômenos sociais onde existem classes dominantes e classes dominadas. Nessas relações são "impostas" falsas morais ou morais detidas e impostas pelas classes que dominam. Para Marx, a ideologia seria uma falsa teoria ou falsa consciência, um mascaramento de um sistema social. É um conjunto de idéias que a sociedade crê serem verdadeiras, as quais, na verdade, refletem os interesses de uma classe (para nós a dominante). Marx destaca como ideologia idéias e regras morais ou as crenças religiosas. A classe social dominante "mascara" ou "oculta" mediante ideologias seus "verdadeiros" propósitos (MORA, 2001, Ideologia). Assim, é "função" da Filosofia motivar o pensamento crítico do homem para que saiba discernir as ideologias,

consumidora e dominada, é preciso oferecer "mecanismos" que possibilitem às nossas crianças uma formação humana e crítica e, aos nossos jovens, capacidade para discernir suas escolhas de forma que não somente repitam ou copiem o que a ideologia dominante impõe, mas que tenham um pensamento próprio e mais próximo da maturidade.

Esse é o nosso pensamento com relação à formação da pessoa, ou seja, com relação à Educação: a Educação deve oferecer uma formação integral do homem, técnica, humana e crítica, de forma que ele saiba lidar com os problemas de sua vida com maior segurança e independência. Toda essa educação/formação deve ser oferecida na escola, por meio dos assuntos e temas das disciplinas e de uma boa preparação dos professores, desde as primeiras séries.

Portanto, quando pensamos nas preocupações de Lipman com a educação e a elaboração do Programa de Filosofia para Crianças, buscando contemplar o que afirmamos acima, vemos que o seu propósito é oferecer uma educação que atenda às necessidades integrais do homem, ainda que isso não tenha sido alcançado, como afirmam algumas críticas.

Como vimos no quarto capítulo, onde expomos as críticas de Silveira e Kohan, há que se considerar alguns pontos importantes do Programa de Filosofia para Crianças de Lipman para a educação. Assim, podemos destacar não somente o Programa em si, mas a atitude de Lipman de criá-lo. A sua atitude pioneira de pensar e elaborar um programa de filosofia nas escolas, possibilitando até mesmo um trabalho desde a mais tenra idade, é um suporte para que outras pessoas e instituições pensem formas diferentes de fazer filosofia com crianças.

A luta pela presença da Filosofia na escola é constante; o que muitos filósofos chegaram a cogitar, Lipman aproveitou e colocou em prática, superando as críticas desde suas primeiras iniciativas nas escolas até hoje. Nos últimos anos, de modo geral e com as contribuições de Lipman, a Filosofia passou a ter maior importância como disciplina da grade

---

podendo fazer escolhas claras e conscientes de tudo o que a sociedade estabelece. É permitir que o homem tenha a capacidade de "ler" a vida social e construir um discurso próprio.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

curricular da escola, ou seja, o vínculo original e inseparável entre Filosofia e Educação ficou aparente não somente aos intelectuais da educação, mas a todos os que freqüentam a escola. Isso já é, para nós, um começo da democracia na educação, considerando o acesso da camada dominada à educação até então reservada à camada dominante, pois, ainda que o Programa de Lipman tenha sido durante um bom tempo privilégio de escolas privadas, a educação pública também se preocupou com a presença da Filosofia nas escolas e tomou iniciativas para sua inclusão na grade curricular.

Assim, o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman é um primeiro caminho, o qual oferece alternativas para uma educação que se preocupe com a formação humana e um pensamento voltado à crítica. Apesar de percebermos que as críticas feitas por Silveira e Kohan não concordarem com o que consideramos acima, sabemos que a preocupação de Lipman era primeiramente com uma formação mais crítica.

Além disso, o Programa de Filosofia para Crianças abriu e apontou caminhos para o surgimento de novas propostas de filosofia com crianças. Surgiram outros programas de filosofia nas escolas. É como vimos nas afirmações de Kohan, páginas 80 e 81 desta dissertação: hoje já existe um campo aberto para se pensar Filosofia e Infância: existe a filosofia para crianças, onde se busca fazer filosofia com as crianças; existe o desejo e a expectativa de registrar uma filosofia das crianças, novos conceitos e pensamentos vindos das próprias crianças; e existe a filosofia da infância, uma tentativa de entender o universo complexo que não se prende a uma idade infantil, mas que permanece no homem como estágio prolongado da vida.

Porém, os educadores e professores que se aplicam num trabalho com Filosofia nas escolas, devem ter o cuidado de, na tentativa de criar novas propostas para o ensino de Filosofia ou do fazer filosofia, não acabarem caindo nos mesmos problemas que foram apontados por Silveira e Kohan. Pois, o que pode acontecer é a ilusão de estar elaborando um

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

novo material e um novo programa, mas que, na realidade, não passam de cópia e imitação do Programa de Filosofia para Crianças de Lipman, apenas com algumas adaptações.

Sugerimos ainda como problema o possível isolamento de alguns grupos que tenham a iniciativa de trabalhar com Filosofia nas escolas. Um trabalho bem elaborado e que ofereça "vantagens" com relação ao Programa de Filosofia para Crianças de Lipman pode ficar preso a algumas cidades ou regiões, não alcançando outros lugares que também carecem dessa oferta da Filosofia. Assim, não seria possível a expansão e o conhecimento do trabalho daquele grupo em outros lugares.

Para que isso não aconteça, é necessário que surja uma proposta norteadora para o trabalho com Filosofia nas escolas. Sendo uma proposta que oriente os professores a trabalharem com Filosofia, há a possibilidade de escolha de material: textos da História da Filosofia, Literatura Brasileira, contos, poesias, histórias regionais e outros materiais que tenham surgido durante os últimos trinta ou quarenta anos relacionados à filosofia com crianças.

Dessa forma, devemos discordar da formação oferecida aos professores pelo Programa de Filosofia para Crianças. Isso porque o cuidado maior a ser tomado é com relação à doutrinação nas aulas ou a monopolização de um único material. Deve-se levar em conta a liberdade e responsabilidade dos professores para esse trabalho, tendo uma formação filosófica e um referencial pedagógico. Assim, consideramos como melhor alternativa um trabalho em conjunto, como o iniciado por Kohan na Universidade de Brasília. Professores, pesquisadores e alunos (de Pedagogia, Filosofia e Psicologia) pensando e aplicando o material elaborado por eles mesmos e direcionado à filosofia com crianças.

Surge, então, uma preocupação principal e urgente na educação: a formação dos professores. Por um lado, pensando que nossas crianças, algumas delas, serão professores daqui a alguns anos, devemos sim, oferecer essa "Educação para o Pensar", uma educação

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

mais crítica com uma formação também filosófica. Assim, poderão ser bons educadores num futuro próximo. Porém, para que isso se realize, é preciso que sua formação seja bem pensada, planejada e realizada por profissionais da educação. Esses profissionais que hoje se encontram na Universidade, devem receber uma formação filosófica (filosofia como disciplina na grade curricular) e, além disso, para que não se percam nos textos filosóficos (para a aplicação nas escolas, com crianças), conhecer bem a realidade atual das escolas e realizar trabalhos de filosofia com as crianças. É como na proposta e trabalhos de Kohan, um trabalho em conjunto, levando a Universidade para as escolas e acompanhando a formação dos professores que já estão atuando. Esse trabalho conjunto deve ser mantido pela reflexão em pequenos grupos e pela prática nas escolas.

A reflexão que indicamos acima é a reflexão filosófica a partir de textos filosóficos. Somente fazendo um salto para a reflexão filosófica, mesmo que exija o máximo de nosso espírito e de nossas capacidades, será possível uma formação consistente para o trabalho com filosofia para crianças e para a reflexão sobre todos os outros temas que surjam nas demais disciplinas do currículo escolar.

Assim, voltamos à discussão da principal contribuição dada pelo Programa de Filosofia para Crianças destacada neste trabalho: a Comunidade de Investigação. Essa Comunidade deve ser formada na sala de aula com as crianças dispondo-as e incentivando-as à discussão de temas voltados à Filosofia e às suas relações com os problemas do mundo. Mas, antes de ser formada essa Comunidade de Investigação na escola com as crianças, deve existir um espírito filosófico dentro da Universidade, uma atitude filosófica de cada estudante que se prepara para ser o pedagogo das crianças.

unesp

CONCLUSÃO

Ao final desta dissertação temos a condição de pensar melhor sobre o ensino de Filosofia nas escolas desde as séries iniciais e a importância do estudo da Filosofia e do pensar filosoficamente, seja àquele que freqüenta uma escola ou a qualquer pessoa que se preocupe com sua formação intelectual e moral.

Destacamos o Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman um passo considerável na tentativa de inserir o ensino de Filosofia nas escolas. No entanto, hoje o Programa é uma alternativa dentre muitas outras que surgiram durantes os últimos anos também com a proposta do ensino de Filosofia para Crianças. Assim, podemos considerar a iniciativa de Lipman como precursora, a qual incentivou a preocupação da educação com relação ao ensino de Filosofia, possibilitando a criação de outros materiais com o mesmo intuito.

Nossa pesquisa, centrada no material e no Programa de Filosofia para Crianças de Lipman, buscou entender sua proposta e considerar as suas contribuições para a educação, mais especificamente, no que diz respeito ao ensino de Filosofia em séries iniciais. Percebemos que a principal contribuição foi a formação da Comunidade de Investigação; transformar a sala de aula em um ambiente mais atrativo e proveitoso para as crianças, permitindo e incentivando sua participação nas discussões e decisões dentro da sala de aula e de toda a escola.

Portanto, no primeiro capítulo destacamos o seu pioneirismo e a iniciativa de criar um Programa com o desejo de oferecer um meio para que a Filosofia chegasse às crianças e jovens de forma mais interessante. Ainda nesse capítulo expomos o desenvolvimento histórico do Programa de Filosofia para Crianças nos Estados Unidos e a utilização do seu material também no Brasil.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

No segundo capítulo buscamos explanar o pensamento de Lipman sobre o ensino de Filosofia para crianças e jovens a partir de suas obras escritas durante os anos em que mais se dedicou ao Programa. Expomos também as principais influências recebidas: a Pedagogia de John Dewey e a Psicologia de Lev Vigotski. Para entendermos o pensamento destes dois autores, utilizamos várias obras escritas por Dewey e uma obra que resume os principais pensamentos de Vigotski sobre a Psicologia do Desenvolvimento.

No terceiro capítulo pensamos ser oportuno falar de alguns pontos que compõem o trabalho de Filosofia para Crianças dentro da sala de aula: os temas filosóficos na sala de aula, a partir das novelas filosóficas, o interesse da criança por assuntos filosóficos despertando nelas a descoberta dos significados e a formação do professor para o trabalho com o Programa. Assim, o trabalho de Filosofia para Crianças pode ser chamado de uma iniciação à investigação filosófica.

Por fim, o quarto capítulo foi dividido em três partes: primeiramente falamos da sala de aula como uma Comunidade de Investigação e do seu funcionamento. Neste ponto teríamos nosso trabalho concluído no que se refere ao Programa de Lipman. No entanto, buscamos inserir as críticas feitas por Silveira e Kohan ao Programa, o que contribuiu para que pudéssemos fazer a nossa crítica e colocar o nosso ponto de vista com relação ao ensino de Filosofia. Então, a última parte desse capítulo consiste na reflexão que fizemos acerca do Programa de Filosofia para Crianças e da Filosofia na escola.

Assim, pensamos ser necessário o "fazer filosofia" com as crianças para que a sua formação não seja somente técnica e carregada de informações e conhecimentos sem sentido. É preciso que aquilo que é ensinado seja pensado pela criança, permitindo que ela construa o seu próprio pensamento sobre o que é transmitido na escola e sobre tudo o que a sociedade vive e impõe sem uma reflexão prévia.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Como pensamos.** Tradução de Haydeé de Camargo Campos. 3ª. Edição. Atualidades Pedagógicas, Volume II. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

_____. **Vida e educação.** Tradução de Anísio S. Teixeira. 5ª. Edição. Atualidades Pedagógicas, Volume 76. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

_____. **Experiência e educação.** Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

_____. **Experiência e natureza.** Textos selecionados. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril cultural, 1980.

HENNING, Leoni Maria Padilha. **Lipman filósofo.** 2003. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

KOHAN, Walter Omar; WENSCH, A. M. **Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. KENNEDY, D. (orgs.). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. WAKSMAN, V. **Filosofia com niños: aportes para el trabajo en clase.** Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

_____. **Infância: entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação.** Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A Filosofia vai à escola.** Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **Natasha: diálogos vigotskianos.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Nova Alexandria, 1995.

_____; OSCANIAN, F; SHARP, A. M. **A Filosofia na sala de aula.** Tradução de Ana Luiza F. Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____. **Pimpa.** Tradução de Sylvia Judith H. Mandel. 2ª. Edição. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997 a.

_____. **Issao e Guga.** Tradução de Sylvia Maria H. Mandel e Marcelo Sabbagh Marer. 2ª. Edição. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997 b.

_____. **A descoberta de Ari dos Telles.** Tradução de Ana Luiza F. Falcone e Maria Elice Brzezinski Prestes. 1ª. Edição. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997c.

_____. **Luisa.** Tradução de Ana Luiza F. Falcone. 3ª. Edição. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1999.

LORIERI, Marcos Antônio. **O trabalho da Filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos.** In KOHAN, W. O. (org.). Lugares da Infância: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia.** Tomo II. São Paulo: Loyola, 2001.

SILVEIRA, René José Trentin. **A Filosofia vai à escola?: contribuição para a crítica do Programa de filosofia para Crianças de Matthew Lipman.** Campinas: Autores Associados, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.