

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Câmpus de Marília
Faculdade de Filosofia e Ciências

ANEXO AO PROCESSO 373/97

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO - PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

**O Programa de Filosofia para Crianças de
Matthew Lipman: Auto-Organização e
Comunidade de Investigação**

Joaquim Célio de Souza

MARÍLIA - SP

2001



JOAQUIM CÉLIO DE SOUZA

**O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE
MATTHEW LIPMAN: AUTO-ORGANIZAÇÃO E
COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Filosofia (Área de concentração: Ciência Cognitiva e Filosofia da Mente).

Orientador: Prof. Dr. Antonio Trajano Menezes Arruda

MARÍLIA - SP

2001

1410001279



Nº cham 107
5729 p

Nº Tombo 1.279-tsu

Aquisição 0

Preço 7#5,00

Data 10/4/02

Proced. autor

Souza, Joaquim Célio de.

O Programa de Filosofia para Crianças de Matthew

Lipman: Auto-Organização e Comunidade de Investigação /
Joaquim Célio de Souza. -- Marília, 2001

128 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado em filosofia) -- Faculdade de Filosofia e
Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2001.

Bibliografia: f. 124-126

1. Filosofia para crianças; 2. comunidade de investigação;
3. complexidade; 4. auto-organização; 5. experiência dialógica;
6. pensamento de ordem superior; 7. Internalização; 8. Educação
para o pensar. I. Título.

CDD 107

JOAQUIM CÉLIO DE SOUZA

**O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE
MATTHEW LIPMAN: AUTO-ORGANIZAÇÃO E
COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador: Dr. Antonio Trajano Menezes Arruda

2º Examinador: Dra. Maria Cândida Soares Del Masso

3º Examinador: Dr. Vandeí Pinto da Silva

4º Examinador: Dra. Neusa Maria Dal Ri

5º Examinador: Dra. Mariana Cláudia Broens

Marília, 08 de outubro de 2001



DADOS CURRICULARES
JOAQUIM CÉLIO DE SOUZA

NASCIMENTO 24.11.1961 – CEDRAL / SP

FILIAÇÃO Raul Vieira de Souza

Irene Maria de Jesus Souza

1981 – 1985 Graduação em Filosofia

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

1986 – 2001 Professor de Filosofia no Ensino Médio da Rede Estadual do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, São José do Rio Preto / SP

1997 – 2001 Professor Contratado para Ministrar as Disciplinas: Filosofia, Cultura e Valores; Filosofia e Ética Profissional no Centro Universitário de São José do Rio Preto / SP

1997 – 2001 Professor Contratado para Ministrar as Disciplinas: Filosofia da Cultura, Introdução à Filosofia e Filosofia da Educação na Faculdade de Educação, Ciências e Artes “Dom Bosco” de Monte Aprazível / SP

2001 - 2001 Professor Contratado para Desenvolver o Programa de Filosofia para Crianças no Programa Cidadão do Município de São José do Rio Preto / SP

...a realização de um trabalho, o resultado de um processo anterior, passando
pela e se dá pela graça e solidariedade de muitos pessoas que, à sua maneira
aportaram presença. A esse nome pagamos gratidão, e de quem particular

...é muito grande. Como, porém, sua história, pelo caminho, após, quando
ela chegou à de Angélica é muito. Tudo isso sempre viveu a paixão e
amor e foi uma grande presença. No momento em que ela chegou a nós
foram os seus momentos, com ela, de toda a história de sua vida, com a qual eu
acho muito importante.

...a minha filha, Maria Dal Rê, com a qual eu tenho uma relação muito
íntima, com a qual eu tenho uma relação muito íntima e com a qual eu
acho muito importante.

...a minha filha, Maria Dal Rê, com a qual eu tenho uma relação muito
íntima, com a qual eu tenho uma relação muito íntima e com a qual eu
acho muito importante.

Para Rosana, Emi e Davi,

que não mediram esforços em colaborar e souberam
esperar esperançosamente pelo tempo em que os
privei de vivermos todas as fantásticas oportunidades
que tivemos. O amor e o carinho estiveram sempre
conosco e essa certeza nos moveu e nos entusiasmou
principalmente nos momentos em que dela mais
precisei..

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho é resultado de um processo ardoroso; prazeroso, porém, e só foi possível graças à colaboração de muitas pessoas que, à sua maneira marcaram presença. A elas, nossa profunda gratidão e de modo particular:

à minha querida Rosana, grande companheira, pela paciência, apoio, conforto nos momentos de angústia e carinho. Tudo isso porque sempre viu o trabalho, o estudo, a luta como atividades prazerosas, por isso cada etapa vencida festejou e nos fez festejar: como isso ajudou, sem falar da hábil digitação do trabalho, sem a qual eu não teria vencido prazos.

a meus filhos Emi e Davi, ótimos para reivindicar direitos, direitos de passear, brincar, estudar com o pai e que, contudo tiveram paciência e compreensão nesse tempo de correria esperando o momento da desforra.

ao amigo, educador e orientador Dr. Antonio Trajano Menezes Arruda, pela dedicação, consideração e confiança que, desde o início, depositou em mim. Nas suas sutilezas pudemos alcançar contribuições valiosíssimas. Reconhecemos, nessa caminhada cheia de percalços, o quanto tenho que aprender, mas essa consciência é maravilhosa e vem como garantia de não se cair no erro de quem pensa que já se basta. Muito obrigado. A você, todo o meu respeito e admiração.

à Dra. Maria Cândida Soares Del Masso por ter aceito compor a banca. Com pouca disponibilidade de tempo assumiu essa responsabilidade quase como um desafio. O engano passa longe desta minha impressão, dado o cuidado com que fez a leitura da minha dissertação e a riqueza da contribuição, quantitativa e qualitativa. Para mim significou luz para enfrentar as dificuldades. Vejo assim o quanto tenho ainda que aprender.

ao Dr. Vandeí Pinto da Silva, não diferentemente, devo muito pelos apontamentos e sugestões. Descobri neles a melhor maneira de fazer a defesa do que nos propusemos. Cremos Ter ido ao centro das dificuldades e isto é um privilégio.

à Dra. Neusa Maria Dal Ri e à Dra. Mariana Cláudia Broens por terem aceito o convite para a composição da banca, o que enriquecerá mais ainda este trabalho.

à Dra. Maria Eunice Quilici Gonzalez, pela atenção e cuidado com que nos atendeu e acompanhou. Das aulas que tivemos, tenho ótimas recordações pelo estilo, seriedade científica e forma com que nos levou a problematizar as questões da Ciência Cognitiva. A você, toda a admiração.

à Faculdade de Educação, Ciências e Artes “Dom Bosco” de Monte Aprazível, por acreditar no nosso trabalho e apostar no esforço que fizemos para tão importante conquista.

a José Antônio Silistino, carinhosamente “Tito”, pela importantíssima colaboração dada no trabalho de ajustes no computador, impressão e encadernação, sobretudo pelo modo prestativo com que se colocou à disposição, o que reforçando ainda mais nossa admiração.

a meus irmãos Laércio, Neuza, Lafaiete, Donizete, Lourdes, Brás, Maria e Martinha e aos seus filhos, é uma vitória de toda família, graças, também ao apoio dado.

a meus amigos professores, colegas de trabalho, pelo exemplo de amor e compromisso à educação, especialmente Heliana, Sandra Tomaz, Renata, Fernando e Sandra representando os outros.

a todos (as) os (as) funcionários (as) da Seção de Pós-Graduação, e em especial, à Maria Inês e Wilma que sempre nos atenderam humana e profissionalmente bem.

Por fim, aos meus pais Raul e Irene, de quem tenho o orgulho de ser filho, por tudo que me ensinaram: o amor a Deus, à vida, aos seres humanos, à natureza. Mesmo sem saber ao certo o que representa este estudo, o apoio e a mão estendida nunca faltaram.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	09
INTRODUÇÃO.....	10
1 CIÊNCIA COGNITIVA: AUTO-ORGANIZAÇÃO E COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO	15
1.1 Definição e Campo da Ciência Cognitiva.....	16
1.1 O Desafio da Complexidade.....	22
1.2 Auto-Organização e Comunidade de Investigação.....	36
2 A TEORIA DE LIPMAN E SEUS ANTECEDENTES HISTÓRICOS	49
2.1 A Geração do Programa.....	50
2.2 Lipman e a Tradição Filosófica	54
2.2.1 A Influência Socrática	55
2.2.2 Dewey e Lipman	57
2.2.3 Vygotsky e Lipman.....	64
2.3 A Teoria de Lipman	70
2.3.1 A Comunidade de investigação como experiência reflexiva	77
2.3.2 O pensar de ordem superior.....	83
2.3.3 Objetivos do programa, caminhos e realizações.....	85

3 EDUCAÇÃO PARA O PENSAR NUMA PERSPECTIVA

HISTÓRICA E AS CONDIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO:

O ASPECTO PRÁTICO.....	92
3.1 Panorama do fracasso do sistema educacional e a Filosofia para Crianças	93
3.2 Relato histórico da implementação do programa de Filosofia para	
Crianças no Brasil.....	98
3.3 O Aspecto Prático do Referencial Filosofia para Crianças	106
3.3.1 Condições necessárias à sua prática	108
3.3.2 Formação de professores e troca de experiência	112
3.3.3 A prática da Filosofia com Crianças	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
BIBLIOGRAFIA.....	124
RESUMO E PALAVRAS-CHAVE	127
ABSTRACT AND KEYWORDS	128

LISTA DE ABREVIATURAS

CBFC = Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças

CCD = Ciência Cognitiva Dinâmica

IA = Inteligência Artificial

ICPIC = International Council for Philosophical Inquiry with Children

LDBEN = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MC = mente – corpo

PFC = Programa de Filosofia para Crianças

PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais

RNA = Redes Neurais Artificiais

TAO = Teoria da Auto-Organização



INTRODUÇÃO

O nosso mundo tornou-se complexo numa dinâmica constante, por todos os lados que possamos imaginar e sua tendência é a contínua complexificação. Diante desse mundo complexo, e em processo de complexificação, é uma obrigação um cuidado radical com o pensar. As maiores evidências são as de que crianças não estão aprendendo a pensar de acordo com todo o seu potencial e essa marca as acompanhará enquanto não houver uma intervenção. Uma geração de jovens e adultos com essa defazagem será a consequência desse descuido.

Aproximando-se desse contexto, Lipman (1995, p.22) afirma que:

É um fato freqüentemente observado e comentado em relação a crianças pequenas, quando estas iniciam sua educação formal no jardim de infância, que elas são ativas, curiosas, imaginativas e inquisitivas. Durante um certo tempo elas preservam estas características maravilhosas. Mas gradualmente, então, ocorre um declínio destes fatores e tornam-se passivas. Para muitas crianças, o aspecto social da educação – estar com os companheiros – é seu único atrativo. O aspecto educacional é uma provação pavorosa.

A reflexão sobre essa realidade incomoda os que estão atentos, gera desconforto e possivelmente é o que impulsiona para uma ação na perspectiva de mudança. Esse quadro, que parece trazer consequências inaceitáveis às crianças, foi o responsável pela motivação para o estudo e prática do referencial teórico denominado Filosofia para Crianças.

A preocupação com o pensar tem sua razão de ser e significado que atinge o mais profundo do ser humano. A afirmação de Lipman (1988b, p.21) vem ao encontro desse significado:



(...) Para mim, a coisa mais interessante do mundo é o pensamento. Eu sei que uma porção de coisas também são muito importantes e maravilhosas, como a eletricidade, o magnetismo e a força da gravidade. Mas, embora a gente compreenda essas coisas, elas não podem nos compreender. Portanto, o pensamento deve ser uma coisa muito especial. Se pensamos sobre a eletricidade podemos compreendê-la melhor mas quando pensamos sobre o pensar, parece que compreendemos melhor a nós mesmos.

Um dos caminhos que pode concretizar a ocupação sistemática com o pensar é o Programa de Filosofia para Crianças (PFC) criado pelo professor norte-americano Matthew Lipman. Tal programa surge como proposta para uma educação para o pensar.

Para Lipman, o principal papel da educação é cuidar do desenvolvimento, fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades de pensamento. Já nos primeiros anos da infância essas habilidades podem ser ensinadas e cultivadas. Para viabilizar esse cultivo, o autor propõe uma pedagogia que denominou *Comunidade de Investigação*. Essa tem por pressuposto o encontro de pessoas que, através do diálogo, fazem colaborativamente a investigação do problema por elas definido.

O presente trabalho pretende investigar a relação existente entre auto-organização e comunidade de investigação e se a Teoria da Auto-Organização (TAO) oferece as condições que podem enquadrar a comunidade de investigação. Conforme a TAO, ela está presente em certas organizações. Não seria, então, diferente no caso da comunidade de investigação e, nesta, um dado parece ser de grande relevância qual seja a interação/inter-relação entre pessoas, culturas e pensamentos que, na dinâmica própria da comunidade de investigação, apresentaria a superação de uma situação para outra dentro de um processo de

auto-organização. Assim, este estudo tem como hipótese verificar a existência de auto-organização numa comunidade de investigação (ela corresponde a um aspecto fundamental do PFC, isto é, à sua condição pedagógica) e, em sendo verdadeira, por consequência, a proposta Filosofia para Crianças é suscetível de processos de auto-organização. Entretanto, em razão de estarmos ligados à área de concentração “Ciência Cognitiva e Filosofia da Mente”, procede esse enfoque analítico, visto que complexidade e auto-organização são questões pertinentes a essa área, da qual vamos nos valer para justificar nossa tentativa de explicitar tal relação.

Embora o estudo seja principalmente teórico, inclui, também, algumas contribuições sobre a experiência e a prática do PFC.

Assim, este estudo inicia-se com uma apresentação breve da Ciência Cognitiva como a área em que se colocam questões acerca da complexidade e da auto-organização; problematiza-se o conceito de complexidade, a fim de que se possa considerar, nas questões tratadas neste estudo, a presença de complexidade; explicita-se a possível relação entre auto-organização e comunidade de investigação, para que esta possa ser mostrada na sua relevância em proporcionar aos participantes dela espaço na qual pode se exercer a democracia, a liberdade, a cooperação e pode-se construir a autonomia. Por fim, apresentar-se-a, como alternativa válida, o PFC como educação dialógica capaz de contribuir para a formação do cidadão crítico, criativo, autônomo e



participativo na sociedade como um todo, levando-se em conta toda a sua complexidade.

Considerando essas preocupações, o estudo está organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo tratamos do referencial *Ciência Cognitiva* buscando sua contextualização a partir da contribuição do estudo histórico de Dupuy (1996) e de Gardner (1995). A seguir abordamos o pensamento de Morin sobre a questão da complexidade como realidade subjacente a todos os seres e organizações. Num outro momento buscamos fazer a relação auto-organização e comunidade de investigação, valendo-nos da análise desses conceitos e enfatizando a possibilidade dos participantes da comunidade de investigação vivenciarem o processo de se auto-organizar.

A comunidade de investigação é uma metodologia do PFC que viabiliza, na prática, a proposta de desenvolver Filosofia com crianças. Embora a prática dessa metodologia não seja exclusividade da Filosofia, pode ser usada por outras disciplinas, ainda que, originariamente, enquanto proposta metodológica de sala de aula tenha surgido com o PFC. Assim, optamos por abordar no segundo capítulo, especificamente, o aspecto teórico do PFC de Lipman, e aqui daremos destaque ao essencial da proposta. Para isso, dedicaremos um espaço para a abordagem histórica da gestação do PFC, dando destaque a alguns pensadores que influenciaram Lipman, como é o caso de Sócrates com seu estilo de fazer Filosofia; e Dewey e Vygotsky por darem primazia ao pensamento em educação,



cada um na sua vertente. Em seguida, apresentamos os aspectos gerais da teoria de Lipman, a análise da comunidade de investigação como experiência reflexiva, explicitamos o significado do conceito de pensar de ordem superior e apresentamos os objetivos do PFC e os caminhos de sua realização.

Constatamos que a presença do referencial Filosofia para Crianças no Brasil não tem sido só matéria de especulação; muito ao contrário, buscou-se, acima de tudo, importantes iniciativas para a sua implementação; e no terceiro capítulo, justamente, tratamos do aspecto histórico do desenvolvimento do PFC no Brasil, procurando enfatizar o aspecto prático.

Finalizando, tentamos apresentar idéias que possam provocar reflexões e, quiçá, concretizar-se num diferencial; por isso mesmo, o principal objetivo deste estudo é o de apresentar a proposta de Filosofia para Crianças como alternativa de uma educação voltada para o desenvolvimento de habilidades de pensamento, bem como o de analisar a relação existente entre auto-organização e comunidade de investigação.



1 CIÊNCIA COGNITIVA: AUTO-ORGANIZAÇÃO E COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

É do campo da Ciência Cognitiva os problemas da auto-organização e da complexidade existentes nos processos que determinam a formação e existência das coisas no mundo. Uma comunidade de investigação, como defendemos nesta dissertação, muito provavelmente carrega processos de auto-organização e complexificação. Portanto, nossa tentativa será de, a partir do estudo e compreensão dos conceitos de complexidade e auto-organização, explicitar a relação existente entre auto-organização e comunidade de investigação.

Para alcançar esse propósito, na **seção 1.1**, faremos uma breve apresentação da ciência cognitiva como campo que investiga problemas de auto-organização e complexidade, inserindo, assim, a problemática sob o ponto de vista histórico. Em seguida, apresentaremos, na **seção 1.2**, a idéia de complexidade, esperando que a sua compreensão possa contribuir para a percepção da existência de complexidade no desenvolvimento da comunidade de investigação. Por fim, a nossa tentativa, na **seção 1.3**, será a de explicitar a relação existente entre auto-organização e comunidade de investigação, partindo da exposição destes conceitos. A expectativa é de que esse esforço mostre a ocorrência da auto-organização numa comunidade de investigação.

1.1 Definição e Campo da Ciência Cognitiva

A Ciência Cognitiva é um campo de investigação relativamente novo com origem, segundo Dupuy (1996, p. 12), na década de quarenta. Seus primeiros passos foram dados por intelectuais representando várias disciplinas, preocupados com o problema do funcionamento da mente e suas representações. Tal problema vem sendo tratado pelos filósofos há séculos.

Considerando-se a história da filosofia, o que foi estruturado e redimensionado pela Ciência Cognitiva diz respeito ao famoso dualismo da relação mente-corpo (MC). De fato, a pergunta histórica feita em todos os tempos tem se referido à passagem do físico para o não-físico. A Ciência Cognitiva surge como um campo interessado em investigar essa relação a partir da pergunta científica que põe em questão as possibilidades do conhecimento segundo a concepção tradicional da relação MC. O seu ponto de partida se dá com a busca de solução para superar o dualismo cartesiano.

Tal dualismo pode ser expresso na afirmação de que existem dois tipos de substâncias: material e imaterial, **res extensa** e **res cogitans** (1968). E como poderia isso acontecer? O problema reside na sustentação cartesiana de que a mente e o corpo interagem. E como é que duas substâncias de natureza distintas podem interagir?

A questão do modelo tem sido objeto de grande ênfase na história da Ciência Cognitiva, dado o problema MC. De acordo com suas raízes



cibernéticas, os primeiros cognitivistas buscavam compreender a mente e a sua possível reprodução na máquina, através da criação de máquinas inteligentes. Isto evidenciando, em nosso entender, exagerado fisicalismo como caminho para compreender o funcionamento dos fenômenos mentais. A manipulação das representações da mente recebeu a contribuição da lógica encarnada na *metáfora do computador* originando o impulso à Ciência Cognitiva.

O primeiro modelo da inteligência artificial foi proposto por Turing ao descrever a máquina de Turing como modelo de pensamento simbólico. Segundo Dupuy (1996, p.35), esse modelo revolucionou e estimulou a sua *encarnação*, despertando o sentimento de que a solução para o problema relação MC estava sendo alcançado. É o advento da Inteligência Artificial (IA) que ganha força com as pesquisas sobre os neurônios símiles e o sonho de *encarnar* a mente, equivale a dizer assimilação da mente a uma máquina, ou seja, ao computador.

Segundo Dupuy (1996, p.41), o primeiro momento da história da Ciência Cognitiva é marcado pela predominância da física, a ponto de a investigação realizada concluir pela ausência do sujeito na máquina, na medida em que percepção, pensamento e consciência se apresentam na ordem do mecanismo. É a concretização da desconstrução da *metafísica subjetivista*.

Mas o que é Ciência Cognitiva? Uma definição, bem como seu domínio, podemos encontrar em Gardner (1995, p.19) ao citar que a Ciência Cognitiva é:

(...) um esforço contemporâneo, com fundamentação empírica, para responder questões epistemológicas de longa data – principalmente aquelas relativas à

natureza do conhecimento, seus componentes, suas origens, seu desenvolvimento e seu emprego.

O interesse de Gardner, de acordo com a definição acima, é aplicar o termo *Ciência Cognitiva* no empenho de explicar o conhecimento humano, e ver até que ponto as questões suscitadas historicamente podem ser resolvidas ou não. Esse autor levanta as principais propostas de trabalho da Ciência Cognitiva, descritas abaixo.

A primeira proposta apontada por Gardner (1995, p.20) refere-se à crença de que a legitimidade da Ciência Cognitiva encontra-se dentro de uma análise separada do interesse em encontrar explicações no meio biológico, social e cultural. Essa análise se faz no plano representacional, ou seja, na utilização de símbolos, regras e imagens. Existe a convicção de que as formas de explicação do pensamento humano tradicionais não servem para cumprir tal tarefa.

O computador é instrumento central no esforço cognitivo-científico. Salvo as resistências, sua influência sempre foi inevitável. O computador - uma máquina, feita pelo homem, demonstrando raciocínio, objetivos, capacidade para revisar comportamentos, transformar informação - viria como *prova de existência* de algo análogo aos seres humanos, sendo essa, a segunda proposta apresentada por Gardner (1995, p.20).

Assim, a relevância do computador justifica-se por servir como modelo do pensamento humano e por ser ferramenta para realizar simulações de processos cognitivos. Não é sem razão que a IA é fortemente considerada disciplina central da Ciência Cognitiva.



A terceira característica citada pelo autor busca, didaticamente, não enfatizar fatores como afetividade, emoções, o contexto que circunda o pensamento e as ações, condições históricas e culturais. A obscuridade nessas áreas é grande. Provisoriamente, então, por uma questão de praticidade, o esforço cognitivo-científico afasta tais fatores para garantir viabilidade.

Apesar da possibilidade de haver uma única Ciência Cognitiva, acredita-se que o trabalho interdisciplinar é garantia de maiores avanços, bem ao contrário do que tem provado a história quando se trabalha isolado, conforme argumenta Gardner. O que caracteriza as *Ciências Cognitivas* denotada no plural é exatamente o esforço coletivo de diversas áreas na realização desta investigação.

A última característica, proposta pelo autor, é carregada de controvérsias, pois considera os problemas filosóficos clássicos fundamentais para a emergência da Ciência Cognitiva contemporânea. Ele se dá conta que a tradição filosófica enfrentou uma série de problemas que representa, hoje, a raiz da Ciência Cognitiva. Sem essas questões e preocupações a Ciência Cognitiva não existiria para Gardner (1995, p.20-21) pois, para ele, elas estiveram sempre presentes nas discussões, impulsionando as investigações dessa área do saber.

A Ciência Cognitiva, no esforço de se afirmar como meio mais seguro para possibilitar o conhecimento (por isso, apoia-se em modelos) percorreu historicamente caminhos diversificados. Talvez essa diversificação tenha ocorrido por conta da riqueza interdisciplinar com que essa história se fez.



Destacamos, aqui, esses caminhos como vertentes da Ciência Cognitiva, encarnando modelos com o objetivo de tornar conhecido o processo do sistema cognitivo. Nosso objetivo é o de apenas apontá-los, não cabendo, neste trabalho, um aprofundamento sobre essas vertentes em razão dos limites de nossa proposta.

As vertentes da Ciência Cognitiva são denominadas: A IA, surgiu por volta de 1956 e seu esforço é o de construir um computador, seguindo a idealização de Turing, com capacidade de produzir respostas numa atividade mental semelhante à do homem, ou seja, sua capacidade iria além de simplesmente realizar testes para comprovar hipóteses e teorias dos processos cognitivos. É um modelo, portanto, que, dentro de seu parâmetro especificamente simbólico, desempenha o papel de elaborar o conhecimento, conforme já apontamos anteriormente.

A segunda vertente é denominada Redes Neurais Artificiais (RNA), desenvolvida no final da década de setenta, voltada para o trabalho de processamento do conhecimento e reconhecimento de padrões. De acordo com Gonzales (1991, p.100), os padrões carregados de informações se manifestam no meio ambiente e esses são decodificados nas RNA. Essa vertente, como se depreende, apresenta características similares às do cérebro humano. Contudo, as novidades nessa área são sempre eminentes, por isso, podemos nos referir logo adiante, mesmo que indicativamente, à terceira vertente que representa avanço na Ciência Cognitiva.



O avanço das pesquisas põe a Ciência Cognitiva em um outro patamar. A noção de complexidade e a questão da auto-organização, assumidas na nova fase, fazem com que a predominância radical do fisicalismo fique em segundo plano. Pode-se falar claramente, agora, em Ciência Cognitiva, dando condições para importantes passos na direção do entendimento do problema MC, ou seja, uma vez que a visão predominante recai sobre a separação das duas substâncias, com as novas descobertas avança-se na compreensão e na superação dessa separação. Este avanço concretiza-se mais ainda, justamente, nos anos noventa na idéia de Ciência Cognitiva Dinâmica.

Acreditamos que tal denominação emerge a partir da concepção de sujeito proposta pela TAO, que corresponde a um sujeito orgânico, que se desenvolve na *trama complexa das relações sociais* e do Perspectivismo que corresponde à *análise dos processos de adequação e ajuste de uma perspectiva adotada por um sujeito em seu contexto específico* (Gonzales, 1998, p.11). Esta vertente põe nossa atenção no fato de que os processos de auto-organização supera os limites das duas primeiras vertentes da Ciência Cognitiva como adequadas para entender tais processos. A citação da terceira vertente é fundamental neste estudo, pois é no seu contexto que melhor se adequa a problemática configurada nesta nossa investigação uma vez que o *meio ambiente sociocultural* (Gonzales, 1998, p.11) é considerado no processo de auto-organização de sistemas complexos.



Como argumentamos, a partir dessas vertentes o caminho fica aberto, pois as investigações não param e as novas demandas dessa área levantam novos questionamentos e exigem a busca de outros caminhos para se prosseguir a investigação e se garantir avanços.

Enfim, todas essas idéias e características, em grande medida, legitimam e contribuem para a autonomia da Ciência Cognitiva. Há muito por se fazer; contudo, com as contribuições que já foram dadas, o universo mental já não pode ser visto apenas através da Psicologia e da Filosofia. Estas ciências não foram capazes, só por elas mesmas, de responder ao desafio da complexidade da mente, desafio de séculos. A Ciência Cognitiva desatou importantes nós dessa problemática, conseguindo atingir resultados em pouco tempo. Entretanto, o desafio continua. Nesse imenso campo de complexidades, há muito para ser explorado. A complexidade é um conceito estratégico na busca da construção da ciência e do conhecimento. É um desafio do qual não se pode fugir e, por esta razão, é importante uma abordagem a seu respeito com o objetivo de compreendê-lo e realizar uma tentativa de contextualizá-lo no decorrer deste trabalho. É o que vamos desenvolver a seguir.

1.2 O Desafio da Complexidade

A complexidade constitui-se em um importante conceito acerca de todas as coisas que podemos conhecer e conseguimos pensar sobre. Por isso,



esse conceito é de grande relevância neste trabalho, uma vez que o problema que nos ocupa envolve elementos que necessitam a compreensão e aplicação do conceito de complexidade, no nosso caso, a comunidade de investigação e o PFC. Assim, nossa tentativa será a de explicitar algumas idéias que configuram a questão da complexidade e a colocam em pauta, de modo que se transforma paulatinamente em importante e necessário paradigma, apesar dos grandes entraves construídos ao longo do tempo no velho modelo da ciência.

Segundo Morin (1995, p.175-6), a complexidade tem sido e é uma problemática lançada à margem do pensamento científico. De acordo com o autor, grandes pensadores têm provocado importantes debates epistemológicos tratando de diversificadas problemáticas, mas não da problemática da complexidade, e conseguindo ainda arrastar discípulos que não inovaram, além de marginalizarem a questão da complexidade deliberadamente. A exceção, revelada por Morin, foi Gaston Bachelard, para quem a complexidade era problema fundamental, uma vez que ele considerava, de forma isolada dos demais pensadores, que na natureza nada é simples, existindo de simples só aquilo que nós simplificamos. A esperança era a de que nesse último século essa problemática fosse amplamente discutida. Essa expectativa, segundo Morin, foi frustrada e, ao inverso, reforçou ainda mais os mal-entendidos.

Quais seriam, então, esses mal-entendidos? Segundo Morin (1995, p.176), o primeiro consiste em *conceber a complexidade como receita*,



como resposta, em vez de considerá-la como desafio e como uma motivação para pensar.

A concepção de complexidade caminha no sentido oposto da simplificação, característica do paradigma da ciência clássica, que considera, unilateralmente, a existência da ordem, de clareza.

O segundo mal-entendido *consiste em confundir a complexidade com completude* (Morin, 1995, p.176), pois o problema específico da complexidade é exatamente a incompletude do conhecimento. Onde aparece essa incompletude? Na decisão de se levar em conta os seres em sua multidimensionalidade, ou seja, seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais. Uma vez presente nos seres, o que a complexidade faz é buscar a concepção do ser em todos os seus aspectos, sem pretensão de dar resposta clara ao fenômeno, como faz o paradigma tradicional. O que subjaz, pois, é que o princípio de incompletude está presente no bojo da complexidade. A complexidade se liga, mesmo, é com a incerteza e não com respostas.

Conforme Morin (1995, p.177), tradicionalmente a ciência teve a pretensão de dar respostas simples aos desafios carregados de incertezas e dificuldades. Conseguiu-se isso na tentativa de livrar-se da complexidade exibida em todas as ordens de fenômenos, fazendo reinar a ordem do determinismo. É tal a complexidade dos seres que a crise na ciência foi inevitável uma vez que a



incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, a complicação são agora parte de uma problemática geral do conhecimento científico.

O que é complexidade? Morin declara que não se pode chegar a ela por uma definição prévia. É preciso seguir caminhos diversos a ponto de se colocar em questão se há complexidades, em vez de complexidade. A esses caminhos ele chama de *diferentes avenidas que conduzem ao desafio da complexidade* (1995, p.177).

Eis as várias avenidas ou caminhos da complexidade apontadas por Morin (1995, p.177-8). A primeira avenida é a da *irredutibilidade do acaso e da desordem*. Entende-se irredutibilidade como a impossibilidade de explicar a incerteza do acaso, de eliminá-lo, uma vez que seu surgimento está no primeiro instante da origem do universo, como uma presença necessária para a emergência do cosmo e sua evolução. Acaso e desordem são uma presença contínua no bojo da dispersão atual.

O segundo caminho da complexidade se manifesta como a *transgressão, nas ciências naturais* (Morin, 1995, p.178), da postura que busca a simplificação de tudo através da universalização. A transgressão significa, aqui, a superação do limite que elimina a singularidade, localidade e temporalidade do ser. A singularidade está em todo o cosmo, em todos os seres, vivos ou não. Não se troca o singular e o local pelo universal. É possível, isto sim, considerá-los juntos. Eis a segunda avenida citada por Morin.



A terceira avenida é a da *complicação*, de acordo com Morin (1995, p.179). Segundo o autor, essa problemática foi percebida a partir do momento em que se levou em conta que os fenômenos biológicos e sociais carregam em si interações e inter-retroações que escapam da possibilidade de se realizarem cálculos com os recursos que temos ou imaginamos possuir. Então, considerando e compreendendo essa complicação, temos mais este passo para entender a complexidade presente nos seres.

A quarta avenida, proposta por Morin (1995, p.179), surge quando se percebe que entre ordem, desordem e organização há uma relação em que um completa o outro, ainda que pareça ilógico. A concepção aqui subentendida é a de que os fenômenos organizados só são organizados porque nasceram de condições agitadas ou turbulentas. Na verdade, a relação que se percebe entre ordem, desordem e organização, para que surja a organização, apresenta-se como misteriosa e, por isso, como problema. Contudo, isso é mais uma justificativa para se pensar o conceito de complexidade.

A *organização* é, nesse esquema, a quinta avenida da complexidade proposta por Morin. A idéia de organização, conforme ele indica, equivale à constituição de um sistema com elementos diferentes, caracterizando um todo ao mesmo tempo uno e múltiplo sem que um seja transformado no outro.

A questão do sistema, como evidenciada acima, envolve a relação entre o todo e a parte sem perda de suas características próprias. Porém,

mais do que isso, Morin (1995, p.180) aponta que o sistema não é a soma das partes, como seríamos levados a pensar, e sim um sistema em processo dinâmico que nos permite observar ocorrências que fazem com que seja *mais e menos*. Segundo Morin, o *menos* acontece quando a organização atua sobre as partes de maneira coercitiva, impedindo o desenvolvimento de suas potencialidades. Destaca que isso pode ocorrer em todo tipo de sociedade, inclusive nas organizações sociais. A coação jurídica, política, militar são exemplos de como as potencialidades dos indivíduos podem ser reprimidas. Ao mesmo tempo, a organização é um todo mais do que a soma das partes, pois essa relação, originando um todo, faz emergir qualidades que poderiam não ser observadas na organização; essas qualidades, voltando-se para as partes, funcionam como estímulo para o desenvolvimento de suas potencialidades. Essa idéia fica mais clara, ao nosso ver (inclusive para perceber se a comunidade de investigação é uma questão de complexidade, como veremos mais à frente), se usarmos as palavras do próprio Morin (1995, p.180):

(...) podemos ver bem como a existência de uma cultura, de uma linguagem, de uma educação, propriedades que só podem existir no nível do todo social, recaem sobre as partes para permitir o desenvolvimento da mente e da inteligência dos indivíduos.

Ainda dentro do plano da complexidade organizacional, Morin(1995, p.180) observa um outro grau de complexidade própria das organizações biológicas e sociais. A razão de serem complexas é que essas organizações têm ao mesmo tempo três características distintas entre si: elas se

manifestam com interações espontâneas, vários centros de controle e por um centro que toma a decisão. Esses centros e a interação espontânea garantem a auto-organização das sociedades contemporâneas.

Para uma sexta avenida da complexidade Morin (1995) sugere o princípio hologramático. O que é holograma? Segundo Morin (1995, p.181) é a

(...) imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença são devidas ao fato de cada um dos seus pontos incluírem quase toda a informação do conjunto que ele representa. (...) Nesse sentido, podemos dizer que não só a parte está no todo, mas também que o todo está na parte.

De acordo com o que foi exposto, é possível chegar a vários exemplos que demonstram a idéia de que a parte está no todo como também o todo está na parte. Esse tipo de organização, de acordo com Morin (1995, p.181), está nos organismos biológicos, sendo a célula a conter a informação genética do ser global. Com isso evidenciam-se os perigos da alternativa reducionista que quer compreender o todo partindo só das partes e o do holismo que menospreza as partes na aventura de compreender o todo.

Holograma, como se depreende, caracteriza um movimento circular – não a explicação linear – em que o fenômeno é compreendido indo das partes para o todo e do todo para as partes, reforçando a idéia da presença de complexidade.

Segundo Morin (1995, p.182), o princípio hologramático chama para si, como dever de estar unido a, o princípio de organização recursivo. Essa união possível se explica em razão de os dois conceitos serem complementares. A concepção evidenciada por Morin sustenta a idéia de que as coisas se auto-

produzem e se auto-organizam. O princípio recursivo refere-se aos efeitos e produtos da organização como recursos necessários para causar a si mesmo. Os seres, as organizações que queiramos considerar vão se enquadrar nessa concepção. Isto importa ao nosso trabalho, porque consideramos a comunidade de investigação portadora de complexidade e auto-organizativa. E, ainda, de acordo com Morin, a justificativa da união entre os princípios hologramático e recursivo está no fato de os dois estarem implicados no todo e nas partes com o poder de um provocar o outro, produzir e co-produzir na lógica do movimento circular caracterizado por retroação em que o efeito volta de modo causal sobre a causa que o produz. Vejamos com as próprias palavras de Morin (1995, p.182) como isso ocorre:

Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos, o que eles não seriam se não dispusessem de instrução, da linguagem e da cultura.

Assim, por consequência, a complexidade não só é um fenômeno empírico como também *é um problema conceitual e lógico que confunde as demarcações e as fronteiras bem nítidas dos conceitos como "produtor" e "produto", "causa" e "efeito", "um" e "múltiplo"* (Morin, 1995, p.183).

Como uma sétima avenida da complexidade, aparece a questão da *crise dos conceitos fechados e claros* (Morin, 1995, p.183). Para o autor, essa crise representa, literalmente, a ruptura com a idéia de Descartes, para quem clareza e distinção das idéias são um sinal de verdade. Hoje, a questão da verdade

é colocada diferentemente, leva-se em conta o espaço em que ela aparece; e esse espaço é o das ambigüidades. O que está em questão é o campo de demarcação entre o que se pode chamar de conhecimento e o não-conhecimento, ciência e não-ciência. Essa crise observa-se quando se quer tratar do objeto-ser vivo isolado do seu meio ambiente. Tratar essas realidades isoladas do meio implica desconsiderar toda a complexidade do ser. No novo paradigma o que se leva em conta é o conhecimento de compreensão. A verdade, portanto, estaria no campo das ambigüidades.

Disso tudo se depreende uma verdade, sendo possível percebê-la nas palavras de Morin (1995, p.184):

Não é suficiente não isolar um sistema auto-organizado de seu meio. É preciso unir intimamente auto-organização e eco-organização. A organização dos seres carrega a ordem cósmica da rotação da terra em volta do sol, marcada pela alternância do dia e da noite, e pela mudança das estações!

Como se vê, a idéia em questão revela um comportamento dos seres de forma coerente com o comportamento do meio cósmico.

Seguindo essas idéias da concepção de Morin, surge o problema da compreensão da autonomia. É um problema complexo, porque autonomia, segundo Morin (1995, p.184) só pode ser concebível num sistema ao mesmo tempo fechado e aberto, por conseguinte uma idéia distante da ciência tradicional por esta ser determinista. Por que fechado e por que aberto? De acordo com Morin, aberto porque, e enquanto sistema que funciona, precisa de energia do meio para sobreviver (dependência) e ao mesmo tempo é fechado para preservar a individualidade e originalidade. Isso nos leva à compreensão de que, para haver

autonomia, é preciso ser dependente. É uma idéia fundamental para o nosso trabalho, pois parece fortalecer a idéia de que o PFC e a comunidade de investigação interagem com o conceito de autonomia como algo possível de se concretizar, como veremos no decorrer desta dissertação.

Uma oitava avenida da complexidade, segundo Morin (1995, p.185), corresponde a volta do observador na sua observação. Aqui se concentra a concepção hologramática em que o observador está no observado e o observado está no observador. O observador não é eliminado do processo de busca de explicação do ser.

Ainda de acordo com Morin (1995, 185), essa idéia em que observador e observado se confundem faz emergir a seguinte regra da complexidade: aquele que observa e/ou concebe deve estar integrado na sua observação e na sua concepção. Isto significa que o observador deve estar consciente de seu aqui e agora sociocultural. Essa idéia garante a volta à modéstia intelectual e à autêntica verdade que vai das ciências antropológicas à microfísica, uma vez que a emergência da consciência humana pode ser explicada pela teoria da formação do universo.

Como consequência dessas idéias, Morin (1995, p.186) propõe a formulação do princípio da reintegração do sujeito que concebe no objeto concebido. Eis o princípio: *a teoria, qualquer que seja ela e do que quer que trate, deve explicar o que torna possível a produção da própria teoria e, se ela não pode explicar, deve saber que o problema permanece.*



Algo mais se acrescenta na teoria da complexidade: é que ela está na origem das teorias científicas. Como podemos entender essa presença na origem? Ou melhor, como é essa presença? É uma presença surpreendente, pois se dá de uma forma caracterizada como não-científica, é a ciência se desenvolvendo a partir do que ela tem de não científico. Melhor dizendo de outra maneira, a ciência surge necessariamente a partir de uma realidade não científica.

Morin (1995, p.188) apresenta diversos tipos de complexidades. Complexidades que formam o tecido da complexidade. Os diversos tipos de complexidade apresentam-se juntos, entrelaçados, caracterizando a unidade do *complexus* e, ao mesmo tempo, preservando as diversidades. Chega-se ao *complexus* do *complexus*, exatamente o núcleo manifesto no encontro das complexidades.

No desafio de buscar o conhecimento, a complexidade se instala parecendo regressiva em relação ao paradigma clássico da ciência que acreditava na certeza absoluta. Na verdade, a complexidade enterra esse absolutismo, abrindo caminho para um pensamento multidimensional. A formalização e a quantificação que dominaram as ciências não são excluídos do pensamento multidimensional, e esse novo caminho não se restringe só a isso. As dimensões de uma mesma realidade devem ser tratadas como tais sem perder de vista que, necessariamente, realizam uma intercomunicação.

As idéias desenvolvidas até aqui mostram a exigência de se encontrar o caminho de um pensamento dialógico. A esse respeito Morin (1995,p.189) diz que:

O termo dialógico quer dizer duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade: daí vem a idéia de “unidualidade” que propus para certos casos; desse modo, o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo.

Segundo Morin (1995, p.190), a ciência tem como fundamento a dialógica que se trava entre os meios que ela utiliza para se fazer. O empirismo e a racionalidade, a verificação e a imaginação, que são os tais meios para a produção científica, mantêm-se uma relação de diálogo marcada por conflitos, antagonismos e complementaridade. Concretamente, a racionalidade e o empirismo se desdobram no embate em que a razão busca apurar-se do real e o real que, em contrapartida, resiste. Por outro lado, o desdobramento entre imaginação e verificação se dá pela formulação de hipóteses e seleção respectivamente. Por trás desta dialógica está o progresso da ciência porque é permanentemente complementar e antagônica, sendo que os antagonismos apresentam-se como realidade que estimula e revela.

Frente a essa problemática do diálogo, para Morin o princípio hologramático deveria estar junto com o princípio dialógico, uma vez que o holograma pressupõe que o todo está na parte e a parte está no todo, ou seja, há uma relação dialógica. Dialógica também é a comunidade de investigação, como veremos mais adiante. Então, poderemos observar que, nesse processo, os resultados que se espera que formam o todo na linha da concepção do princípio

hologramático.

Segundo Morin (1995, p.191), a dialógica, longe de ter a pretensão de tudo solucionar, propõe que a complexidade representa um desafio para encorajar a busca do conhecimento, só traduzido pelo diálogo com o universo. A realização desse diálogo configura a racionalidade, cujo sentido, pressuposto, desperta a atenção para a relação existente entre a irracionalidade - enquanto realidade transbordando como incerteza e aleatoriedade - e o conhecimento como esforço de diálogo na busca de coerência da realidade transbordante. Isto significa que se deve buscar do universo tudo aquilo que pode ser determinado com clareza e , principalmente, não fugir da batalha com o que é próprio da complexidade.

No bojo destas idéias está considerado o incerto, o aleatório. De acordo com Morin (1995, p.191-2), a estratégia, nesta situação, é fundamental para garantir avanços. É uma importante demanda para a complexidade. Entendendo-se o conceito de estratégia pode-se dizer que seja a arte de utilizar informações e reunir certezas para enfrentar a incerteza, como em caso de guerra. A demanda de estratégia, como a aqui apresentada, pode ser possível em inúmeras situações como caminho para soluções de problemas, não desconsiderando a existência de complexidade.

Entendendo a complexidade como um fundamental paradigma para o avanço da ciência e do conhecimento, parece ser importante a preocupação com um método da complexidade. Morin (1995, p.192) adverte que a



complexidade não tem uma metodologia, mas tem um método que, segundo ele, funciona como um *lembrete* que se desdobra como um pedido para:

(...) pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluído para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações e entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. É a concentração na direção do saber total e, ao mesmo tempo, é a consciência antagonista (...)

Para Morin, a complexidade nos põe desafios, imperativos como a dialógica e o pensamento organizacional, complexo, elaborado que inclua as diversas complexidades, condição indispensável se quisermos realmente avançar na superação de crises e/ou problemática do momento histórico-planetário em que vivemos.

Ressaltamos até aqui a importância da *Ciência Cognitiva*, dando ênfase aos seus objetivos, quais sejam a superação do dualismo MC, a compreensão do funcionamento da mente e o processamento do conhecimento. Sua questão principal é a de representar uma contribuição que forneça respostas e faça frente às concepções que se consolidaram historicamente além de poder experimentar suas idéias e modelos concebidos (aqueles da IA e das RNA). Ocupamo-nos também com a questão da complexidade como novo paradigma da ciência avançando, desta maneira, a contextualização necessária à proposta deste trabalho. De um lado, a Ciência Cognitiva assume um estatuto de ciência das complexidades; de outro, a própria complexidade, enquanto paradigma da ciência, consolida-se num conjunto de pressupostos capazes de colocar em questão a antiga visão científica. De acordo com esse paradigma os seres não podem ser

tomados de maneira simplista como que isolando do meio ambiente poddessem ser conhecidos na sua totalidade. Então, para considerar sua complexidade, há que se levar em conta sua circunstância.

No decorrer desta abordagem foi evidenciado o nível de complexidade existente nas organizações biológicas e sociais (interessa para nós a organização social), que podem carregar a possibilidade de se auto-organizarem. Pensamos que o problema de auto-organização seja um problema de complexidade. Esta ajuda compreender aquela, além de manter afinada ou coerente a tentativa de considerar esta problemática na exposição que faremos logo mais. Como um dos nossos objetivos é entender e explicitar a relação existente entre auto-organização e comunidade de investigação, acreditamos que esta seja uma questão de complexidade também. Levando-se em conta a abordagem sobre a complexidade, passamos a seguir à discussão sobre auto-organização e comunidade de investigação.

1.3 Auto-Organização e Comunidade de Investigação

Antes de explicitar e pensar sobre os elementos que podem evidenciar a manifestação de auto-organização numa comunidade de investigação, julgamos necessário fazer uma breve exposição adicional sobre o significado de auto-organização, em um primeiro momento, e sobre comunidade de investigação, em um segundo momento.



Segundo Debrun (1996b, p.3-4), quando falamos em auto-organização há que se considerar a capacidade de certas organizações realizarem, a partir de si mesmas, a sua emersão, seu desenvolvimento e/ou reestruturação tendo por base seus próprios elementos, isto é, certas organizações carregam no seu bojo elementos necessários que garantem sua auto-construção. Por isso, podemos dizer que a auto-organização, no produzir de si mesma, corresponde a um processo que provoca ou dá origem a si mesma.

No decorrer do processo de um sistema, segundo Debrun (1996b, p.4), esse próprio sistema carrega intrinsecamente certas características que serão predominantes e farão a reestruturação do sistema. Desta maneira, para Debrun (1996b, p.13), existe auto-organização quando: a) *o processo de formação da auto-organização é constituído de elementos distintos que interagem sem supervisão* em direção à consolidação de uma nova forma ou b) considerando que a forma já existe, ela se reestrutura pelo processo de complexificação. O intercâmbio com o ambiente e a presença eventual de um supervisor representam condições de partida para a auto-organização, mas a sua contribuição será sempre em grau menor. O processo e suas características são fundamentais para a existência da auto-organização.

Frente a essa definição, Debrun (1996b, p.13) propõe duas definições, cujo papel é o de auxiliar aquela e que para nós é fundamental para o enquadramento da nossa investigação, quais sejam:

- a) Há auto-organização primária quando a interação seguida de eventual integração se realiza entre elementos totalmente distintos (ou havendo, pelo menos, predominância de tais elementos), num processo sem sujeito nem

elemento central nem finalidade imanente – as possíveis finalidades situando-se a nível dos elementos.

b) Há auto-organização secundária quando, num processo de aprendizagem (corporal, intelectual ou existencial), a interação se desenvolve entre as partes (“mentais” e/ou “corporais”) de um organismo – a distinção entre partes sendo então “semi-real” -, sob a direção hegemônica mas não dominante da “face-sujeito” desse organismo.

Esta segunda definição auxiliar apresenta-se mais adequada à nossa investigação, uma vez que implica o intelectual e o existencial já que os sujeitos de uma comunidade de investigação se envolvem reflexivamente e, ao mesmo tempo, considerando a experiência existencial própria. Contudo, a primeira definição não é alijada.

Faremos a seguir uma exposição a respeito do conceito de comunidade de investigação visando preparar o momento adequado para pensar como a idéia de auto-organização é compreensível e possível de se concretizar nas interações dos participantes daquela, por ser este um dos nossos objetivos, neste trabalho. Uma vez compreendido que elementos distintos interagem numa organização dando origem a uma nova forma, ou porque essa organização, por existindo, vai se complexificando a partir dela mesma, acreditamos que a comunidade de investigação é uma *forma* resultante de processo de auto-organização e, ainda, oferece a oportunidade para observarmos as duas formas apontadas, ou seja, auto-organização por interação, também conhecida como auto-organização primária, e a que vai se complexificando, também conhecida como auto-organização secundária. Passemos, então, à exposição do conceito.

A comunidade de investigação é considerada uma metodologia educacional que favorece o senso de comunidade e que cultiva, no decorrer do seu próprio processo, habilidades de diálogo, questionamento, investigação reflexiva e

o bom juízo. Pressupõe a presença de sujeitos numa situação tal que estejam voltados para um interesse comum. Em decorrência disso o diálogo, a troca de experiência, partilha de idéias e a convivência solidária são imprescindíveis. A prática dessas condições é o que garantiria a formação da comunidade de investigação, epistemologicamente falando. Podemos nos aproximar mais dessa idéia de comunidade de investigação lançando um olhar para a estrutura que tem sua base nos seus dois aspectos: comunidade e investigação. Tomemos as palavras de Splitter & Sharp (1999, p.31):

(...) comunidade – o que evoca um espírito de cooperação, cuidado, confiança, segurança e senso de objetivo comum – e investigação – o que evoca uma forma de prática de autocorreção, levada pela necessidade de transformar o que é intrigante, problemático, confuso, ambíguo ou fragmentado em algum tipo de todo unificador, que satisfaz os envolvidos e que culmina, embora experimentalmente, em julgamento.

Portanto, a comunidade de investigação supõe o encontro ou a reunião de um grupo de sujeitos num processo que exige o pensamento complexo, ou seja, como nos diz Lipman (1997, p.33), *o pensamento que leva em conta sua própria metodologia ou procedimentos durante todo o tempo que está tratando do objeto que se propôs*. Isto quer dizer que a comunidade de investigação é um movimento coletivo que envolve o diálogo colaborativo com contribuição cada vez mais engajada no pensar cuidadoso na busca de solucionar problemas e questões a partir das idéias uns dos outros. Assim deveria ser para Lipman (1995, p.31) a sala de aula, onde

(...) os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das idéias de outros, desafiavam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um.

Assim, a dialógica ou o pensamento verbal é uma característica fundamental da comunidade de investigação, sem a qual ela não seria possível. O seu significado, exposto acima, indica sua necessidade para que possa existir. Então, essa práxis dialógica busca, conforme as palavras de Lipman (1995, p.32),

(...) harmonizar-se com a lógica, seguindo adiante indiretamente como um barco navegando contra o vento, mas no processo seu progresso assemelha-se àquele do próprio pensamento. Consequentemente, quando este processo é internalizado ou introjetado pelos participantes, estes passam a pensar em movimentos que se assemelham aos procedimentos. Eles passam a pensar como o processo pensa.

Dentro desta questão da dialógica, entendemos ser pertinente esclarecer que há uma aproximação significativa com a questão da dialógica proposta por Morin (1995, p.190) que a considera no âmbito da complexidade. Para ele, é necessário um princípio dialógico que teria como função estabelecer condições favoráveis para o embate com a realidade tomada de acordo com o princípio hologramático, ou seja, somente numa relação dialógica é possível dar conta do todo e de suas partes como um complexo que é, sem a pretensão de somente encontrar o que pode ser determinado, mas, acima de tudo, estar efetivamente presente no embate com o indefinido, com o antagônico. Acreditamos que a dialógica, definida dentro da concepção de comunidade de investigação, assemelha-se à concepção de Morin pela seguinte razão: sem uma relação dialógica entre os participantes não seria possível a existência da comunidade de investigação, tanto na sua gênese, quanto durante sua existência. A própria comunidade de investigação deve ser tomada como uma realidade complexa. Na sua origem, indefinida, agora assume sua forma, como veremos,

por processo de auto-organização. Uma vez com o seu formato, ou seja, a comunidade de investigação caracterizada, a dialógica aparece como princípio fundamental e permanente para sua existência enquanto tal e, sem a qual, também, não poderia avançar na investigação e na construção do conhecimento. A comunidade de investigação, pelo que depreendemos, é sempre uma relação entre o todo e as partes e vice-versa, entre o indivíduo e o coletivo, entre a idéia individual e aquela construída pelo coletivo.

A comunidade de investigação, assim entendida, pressupõe que ela não nasce pronta, mas depende de um longo processo, processo de um sistema que carrega intrinsecamente características que possibilitarão o seu próprio surgimento ou reestruturação a partir de si mesma enquanto sistema. Queremos dizer que a comunidade de investigação é uma organização que poderá auto-organizar-se, como veremos a seguir.

Os traços que caracterizam e configuram a auto-organização - a serem posteriormente apresentados - servirão para analisar até que ponto numa comunidade de investigação pode configurar-se a auto-organização. Evidentemente que tais traços deverão apresentar-se na comunidade de investigação. Esses traços ou temas equívalem a quatro núcleos definidos que servem para orientar a investigação na busca da possível confirmação da existência de auto-organização.

Existe um primeiro núcleo, segundo Debrun (1996a, p.xxxvi), que corresponde ao *impulso inicial*. O seu lugar apresenta-se num sistema longe



de ser caracterizado como equilibrado, mas ele mantém, entre a desordenação e o possível equilíbrio, traços concretos que se auto-organizam atingindo a ordem ou equilíbrio necessário.

Num grupo de crianças, componentes de uma mesma sala de aula, propõem-se as condições para uma comunidade de investigação que, necessariamente, tem sua origem no “impulso inicial”. Significa dizer que, a postura intelectual dos membros dessa comunidade em estado primitivo se manifesta indisciplinada, num grau de desordenação e incapacidade de fazer o diálogo colaborativo, refletindo um distanciamento do equilíbrio e, por isso, evidenciando a presença do primeiro núcleo caracterizado como impulso inicial.

De fato, podemos supor que as crianças muito cedo trazem o espírito de curiosidade e a exigência de que suas questões sejam muito bem explicadas. O modelo pedagógico praticado pela família, pelos meios de comunicação e pela escola, aos poucos, interfere naquele espírito infantil diminuindo-o. O que entendemos por modelo pedagógico? A forma pela qual se pratica a educação e/ou se realiza o processo educacional. O modelo em questão caracteriza-se pela mera transmissão do conhecimento, valores, o bom pensamento e, por isso, é desprovido de sentido. Esse modelo, então, torna o sujeito passivo, mas o que vai fazer a comunidade de investigação, conforme estamos vendo, é o contrário. Entretanto, qualquer comunidade de investigação, na sua origem, tem nos seus participantes essa realidade, além de cada um se ver pela primeira vez num grupo que realizará o exercício no nível do pensar de



maneira desordenada. A idéia é resgatar aquele espírito questionador e testemunhar a interação entre todos. O que se pode depreender do interior desse movimento são as condições necessárias para assegurar o *auto* da auto-organização. As condições em que se encontra cada participante, a organização do ambiente em que estão e as possíveis regras aí presentes configuram a circunstância real da qual todos vão depender. Entendemos que é nesse quadro geral que vai emergir o *auto* (*auto* entendido como uma organização num grau de autonomia, que pode em grande medida depender de si mesma).

A temática ou princípio da *multiplicidade* constitui para Debrun (1996a, p.xxxvii) o segundo núcleo ou caminho para compreender a existência da auto-organização. A multiplicidade, para o autor, deve ser ao mesmo tempo real e igualitária. Os elementos, porém, que compõem essa multiplicidade são carregados de duas características, sendo que a primeira delas é marcada pela não redundância ou o mínimo de redundância. Num processo de auto-organização, para que haja a sua efetivação, a distinção deve se reduzir ao mínimo para que não haja a predominância de um elemento sobre o outro, do contrário, a auto-organização se perde. A segunda característica que deve predominar é a *igualdade de forças* entre os elementos que vão interagir, garantindo, assim, o processo de auto-organização. Nesse jogo de forças, sem que necessariamente seja extremamente equilibrado, fica seguramente ausente o elemento que possa exercer um domínio unilateral sobre os outros.



Percebe-se então que, numa comunidade de investigação, uma série de elementos está presente compondo uma multiplicidade. Esses elementos seriados garantem características necessárias à auto-organização: o ambiente pedagogicamente adequado (carteiras em círculos), o material disponível, a leitura compartilhada, o jogo das regras não impostas, a fala alternada, as considerações recíprocas das idéias, o ouvir e o respeito mútuo nessa situação cada sujeito interage com o outro e todos os outros elementos se entrecruzam numa verdadeira interação, condição necessária para a existência da própria comunidade de investigação. O nível de força em cada elemento assume uma certa igualdade e a manifestação maior dessa interação equilibrada está no grau de participação e intervenções de participação de seus membros .

O terceiro grupo temático, segundo a proposta de Debrun (1996a, p.xxxviii-ix), é

a natureza do processo auto-organizador, tomado em conjunto. Destaquemos quatro aspectos:

- a) A auto-organização é um processo que demanda tempo (...)
- b) Esse processo consiste numa interação, a partir de um “ponto de amarração”, entre elementos realmente distintos ou semi-distintos (...)
- c) A dinâmica do processo “absorve” outros fatores como “condições de partida”, “acaso”, “sujeito”, “ambiente”. Essa absorção pode comportar várias modalidades. Pode se tratar de uma neutralização parcial (...) endogenização (...) autonomização do processo (...)
- d) No decorrer do processo, através da interação dos elementos (...) através de fluxos e refluxos que suscitam atratores provisórios e em seguida os desmancham, pode aparecer um atrator definitivo.

Acreditamos que esse conjunto considerando os quatro aspectos se faz presente na comunidade de investigação, sendo que esta, no processo de realização de si mesma, não se faz de um momento para outro, pois demanda tempo, longo prazo; depende mesmo das interações de seus elementos, dos

participantes em plena atividade intelectual. Portanto, a auto-organização é apropriada para esse modelo uma vez que é dado aos membros participantes o direito de interagir com liberdade e na perspectiva da autonomia. Isso não está pronto de antemão, pois é construído paulatinamente pelo grupo.

Outra possibilidade a considerar-se numa comunidade de investigação é que pode estar presente, no seu processo, a interação entre elementos distintos e semi-distintos garantida pelo ponto de amarração aí presente.

Em outro aspecto, na dinâmica da comunidade de investigação, no processo de se fazer a si mesma, esta comunidade é rica em fatores que também aí são absorvidos, como o acaso, o sujeito, o ambiente.

O quarto núcleo se manifesta nas relações entre auto-organização e ruído (Debrun, 1996a, p.xxxix-xl): *o sistema é auto-organizador se, sob o impacto de perturbações aleatórias, reagir por acréscimo de complexidade e daí continuar funcionando.*

Acreditamos que os vários desafios que se apresentam a partir dos meios utilizados num trabalho de investigação filosófica com crianças correspondam às perturbações aleatórias que chegam como impacto sobre a comunidade. As crianças são livres para levantar pontos problemáticos de seu interesse; a produção de pensamento vem como um turbilhão e progressivamente os participantes, ao invés de fugirem às interpelações, se engajam no esforço de consideração dos mesmos. Enfim, são notórios os acréscimos de complexidade no



processo que vão catalizando transformações no próprio sistema e a integração dos ruídos no próprio processo.

Como depreendemos da idéia de auto-organização, com tudo que a faz ser como tal, vale lembrar as partes que a compõem com as quais interagem, caracterizando a auto-organização. Para evidenciar essa idéia servimo-nos de nossa experiência no exercício da atividade educativa com a filosofia junto às crianças. O marco dessa experiência se deu quando constatamos que efetivamente as crianças se viam envolvidas no processo da reflexão, no jogo de troca de idéias. Sempre num movimento de complexificação, pudemos observar a timidez de início, a indefinição imperando, o egoísmo visível de algumas, a princípio, mas que, no decorrer do processo de convivência, com todos os aspectos próprios da pedagogia da comunidade de investigação (pedagogia que questiona, valoriza a participação, o diálogo e a experiência no esforço de reflexão), favorecia cada participante a ganhar confiança, entusiasmo, autonomia. Ou seja, a dinâmica do processo representava para elas estímulo para que se envolvessem efetivamente no exercício de algo novo ou familiar, mas que não podiam, até então, exercer. Esta dinâmica, visando gerar auto-organização, só é possível quando há verdadeiro encontro. Penso que a comunidade de investigação, em sua compreensão epistemológica, realiza o verdadeiro encontro, já no início, do contrário não seria possível o encontro de suas partes, com tudo que cada um dos indivíduos carrega, para concretizar a auto-organização. Ela se



atira de um estado simples, desorganizado, de isolamento e se complexifica em direção sempre do novo.

A questão que perseguimos neste estudo é a que nos poderia levar ao entendimento de que a comunidade de investigação pode ser uma organização que se auto-organiza. Mas, também, numa mão contrária pretendíamos tomar a comunidade de investigação (como um exemplo rico e útil a serviço de uma educação nova) para investigar a presença de auto-organização observando que o acontecimento se dá dentro do paradigma da complexidade. Pensamos que este estudo, pretendendo ser de mão dupla, contribui para destacar a importância dos conceitos de auto-organização e complexidade na busca do conhecimento e, sobretudo, para destacar a idéia da comunidade de investigação e despertar questões sobre ela no contexto dessas questões da Ciência Cognitiva. De fato, os aspectos que envolvem a comunidade de investigação assumem um quadro significativo mais enriquecido, passam a ser vistos sob novos significados, os mesmos indicados pelas questões da Ciência Cognitiva, como vimos.

A comunidade de investigação é um componente fundamental da proposta do PFC. Ela é mais que um componente, contudo; é o modo de conduzir a investigação, no nosso caso, filosófica em sala de aula. A comunidade de investigação é uma parte intrínseca do PFC, e a seguir vamos cumprir um dos objetivos principais de nosso trabalho, qual seja, o de fazer um estudo dessa proposta. As questões que devem estar presentes no que se segue são: o que é o PFC, uma vez que a comunidade de investigação é uma parte intrínseca como



metodologia dele? Podemos considerar que PFC se enquadra como um meio que enriquece a concepção de auto-organização e de complexidade? Podemos considerar que é no bojo da prática do PFC que nasce a comunidade de investigação? Ele, por si mesmo, pode nos levar a uma reflexão sobre a presença de auto-organização e complexidade?



2 A TEORIA DE LIPMAN E SEUS ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Neste capítulo falaremos do aspecto teórico do PFC e Educação para o Pensar e de seus antecedentes histórico-filosóficos. Faremos um breve relato histórico de sua emergência e daremos destaque aos temas mais relevantes que formam sua base teórica, aos objetivos que se propõe alcançar e às primeiras consequências.

O relato histórico nos dará o clima no qual gestou-se o PFC. As habilidades de vários tipos, a comunidade de investigação e questionamento filosóficos, a questão do bem pensar, o PFC como paradigma para a educação, os valores são os principais temas com os quais nos ocuparemos em nossa análise.

Desse modo, abordaremos a origem do PFC na **seção 2.1**, com o objetivo de indicar como o programa nasce para enfrentar a dificuldade do sistema educacional em contemplar a necessidade e a possibilidade de realizar uma educação que contribua com o desenvolvimento do pensar. Na **seção 2.2**, faremos uma apresentação dos principais pensadores que influenciaram Lipman na sua tentativa de propor filosofia para crianças. Por último, na **seção 2.3**, nos ocuparemos com o aspecto teórico do PFC na tentativa de despertar a atenção para a relação existente com o aspecto complexo dos seres evidenciado⁹ nas concepções de auto-organização e complexidade. A expectativa é a de que a proposta do PFC se mostre como um esforço de tomar a realidade (os seres humanos, as relações, a sociedade) na sua complexidade para superar os erros

acumulados dentro do modelo tradicional de educação no trato do conhecimento e da formação do indivíduo como um todo.

2.1 A Geração do Programa

O PFC foi criado gradualmente por Matthew Lipman e colaboradores nos Estados Unidos, no decorrer dos últimos 30 anos.

O contexto histórico, de acordo com Lipman (1998, p.21-2), no qual surgiu a proposta de se desenvolver filosofia com crianças, era caracterizado por revoltas estudantis. Era 1968, o fenômeno não era naturalmente exclusivo dos Estados Unidos, mas ocorria em várias partes do mundo. A Universidade de Columbia, em Nova York, fazia um grande esforço para reavaliar seu programa educacional. Matthew Lipman (1998), na época, professor daquela universidade, lecionava Lógica e Teoria do Conhecimento. Acompanhou com atenção as tentativas de mudanças e se perguntava se os alunos estavam tendo algum benefício com o estudo da Lógica, se já não era tarde demais para desenvolver um trabalho para educar o raciocínio, uma vez que maus hábitos já estavam fortemente estabelecidos. O diagnóstico era que havia falhas sérias no raciocínio.

Esse momento auto-avaliativo levou Lipman a concluir e a admitir o quanto ele e toda uma geração de professores tinham contribuído para essa construção educacional.



A idéia de Lipman era que, se a educação do raciocínio começasse logo cedo, com crianças, esse seria o caminho para a superação do problema que ele estava constatando. Naquele seu momento, em que essa questão o tomava, pode confirmar, provisoriamente, sua hipótese. Vejamos, conforme suas palavras:

(...) tive a oportunidade de observar os esforços de um professor de crianças com deficiências neurológicas para ensiná-las a ler. Os mais novos pareciam capazes de ler as palavras, mas eram incapazes de extrair o sentido do parágrafo. Sugerí que lhes fossem dados exercícios para tirar inferências lógicas, e o professor me informou que tal prática foi útil. Confirmou meu palpite de que as crianças podiam aproveitar a instrução no raciocínio, contanto que recebessem isso antes em seu desenvolvimento. (Lipman, 1998, p.22)

Lipman já não tinha mais dúvida de que é natural nas crianças o ato de pensar, como o são os atos de respirar e falar. A questão que se colocava era como conseguir que pensassem bem e com maior habilidade. Recebeu a sugestão de criar histórias para crianças. Como se faria isto? não poderia ser num formato em que adultos estivessem entregando tudo pronto para a criança. O formato deveria servir de modelo para a criança. Lipman imaginou que as crianças da história pudessem formar uma comunidade de investigação. Segundo Lipman (1998, p.22), essa proposta deveria ser da seguinte maneira:

As crianças da história deveriam formar, de alguma maneira, uma pequena comunidade de pesquisa, na qual cada uma participasse, pelo menos em alguma medida, na busca cooperativa e na descoberta de modos mais efetivos de pensar. Minha idéia era que o grupinho de crianças, na história, servisse de modelo com o qual os alunos reais pudessem se identificar. Um retrato assim, de crianças vivendo juntas de maneira inteligente e respeitando-se mutuamente, poderia dar às crianças a esperança de que semelhante ideal era factível (como fizeram os diálogos de Platão com adultos).

O primeiro trabalho de Lipman para concretizar suas idéias surgiu em 1969. Escreveu a novela *A Descoberta de Ari dos Telles*. Essa não

surgiu de uma vez; foi necessária uma série de questionamentos para garantir que as crianças de fato tivessem um contato minimamente genuíno com a Filosofia. Questionamentos que dizem respeito à maneira de apresentar as regras lógicas, aos temas filosóficos relevantes, ao valor de se discutir e refletir sobre as idéias da tradição filosófica encontrando-as na própria experiência.

A arquitetura da novela é exatamente aquilo que imaginara: as crianças formam uma comunidade de investigação, são questionadoras e, pela experiência da comunidade, respeitadoras do ponto de vista do colega; são abertas ao diálogo e envolvem-se com facilidade na discussão dos problemas que as inquietam e dessa maneira as novelas se constituíam num modelo para as crianças.

O material elaborado – a novela – era um verdadeiro curso de lógica, mas acessível às crianças. Em razão disso Lipman teve a preocupação de prever a lógica informal. Ainda assim, Lipman (1998, p.26) considera que *a melhor maneira de ensinar as crianças a raciocinar é examinar de perto e cuidadosamente os múltiplos usos da linguagem e a posterior discussão de suas próprias observações e inferências.*

A novela *A descoberta de Ari dos Telles* é repleta de idéias filosóficas, mas nota-se a preocupação do Autor em não carregá-la de termos técnicos e/ou ficar expondo se tal filósofo é desta ou daquela corrente. Isso não importa às crianças, não traria benefício algum. O que Lipman buscava era, para as crianças, uma autonomia no pensar.



De acordo com Lipman (1998, p.26), em 1970 foi quando se pode observar concretamente a possibilidade de se buscar a almejada autonomia no pensar. O programa foi testado com crianças de quinta série por acreditar-se que essa fase corresponde a uma faixa etária adequada ao raciocínio. Realizou-se, então, uma experiência por nove semanas, garantindo-se duas aulas por semana. Para-se ter um controle da experiência, o trabalho foi desenvolvido por Lipman com dois grupos homogêneos, sendo um para controle de teste e outro experimental. O que o autor observou dessa experiência foi que o grupo de controle ficou no mesmo plano anterior, sem alteração relevante. O grupo experimental obteve um avanço na habilidade de raciocínio lógico, o equivalente a vinte e sete meses em relação ao grupo de controle. Portanto, conforme se depreende dessa história, foi um sucesso. Um outro experimento foi encaminhado por Lipman em 1975, com um número de duzentos alunos orientados em Filosofia pelos próprios professores no período de quatro meses. O que Lipman constatou do novo experimento foi que os resultados apresentaram-se mais modestos, no que diz respeito aos avanços no raciocínio, porém observou que houve uma melhora substancial na leitura, confirmando assim suas idéias. Foi então que ele chegou à conclusão de que a Filosofia para Crianças deveria entrar, nas escolas, como um *programa de habilidade de pensamento e raciocínio* (Lipman, 1998, p.26). Os resultados convenciam e foi nesse momento, também, que Lipman viu a necessidade de criar um instrumento complementar, para os professores, com o propósito de ajudar na identificação



das principais idéias presentes nos episódios das novelas filosóficas. Esse instrumento traz, ainda, sugestões de atividades, exercícios e planos de discussão que servem para apoiar o desenvolvimento dos temas e conceitos. Como esse instrumental não traz a proposta, os professores habilitam-se para esse trabalho através de treinamentos e preparação em comunidade de investigação e questionamento de maneira permanente.

Atualmente, o PFC já tem um currículo que vai do pré-escolar ao terceiro ano do ensino médio. É uma realidade em aproximadamente 50 países e, com isso, milhares de crianças podem e participar de uma parte da atividade filosófica legada por séculos de reflexão e até há pouco vista como uma atividade exclusiva de adultos. Mas, o que Lipman herdou da tradição filosófica que o convenceu de que a Filosofia pode extrapolar os limites no qual ela foi confinada? Julgamos ser relevante tratar dessa questão, apresentando, na seção seguinte, os principais nomes que indicaram possibilidades de a Filosofia não ter fronteiras de idade, inspirando Lipman a buscar sua concretização.

2.2 Lipman e a Tradição Filosófica

Nesta seção tentaremos, dentro da preocupação de identificar a herança filosófica de Lipman, na subseção 2.2.1, explicitar a pedagogia socrática como fundamento da comunidade de investigação, uma vez que esta acontece no espaço público, onde os participantes fazem Filosofia. Em seguida, na subseção



2.2.2, daremos destaque à contribuição de Dewey no que diz respeito à necessidade de a educação acontecer dentro das condições de investigação onde a valorização da experiência é fundamental para se alcançar a efetividade e flexibilidade. E, por fim, na subseção 2.2.3, veremos em Vygotsky a questão do processo de internalização e a relação que se estabelece entre ensino e desenvolvimento mental, tema de grande influência na proposta de Lipman.

2.2.1 A Influência Socrática

A comunidade de investigação, proposta desenvolvida por Lipman (1994, p.72) como modelo de prática em sala de aula, apresenta-se como condição adequada para que as crianças sejam incentivadas a desenvolver o pensamento flexível e pensar filosoficamente. A riqueza que faz com que a comunidade de investigação proporcione isso vem da sua fundamentação na pedagogia socrática, com a qual ela se assemelha.

Em seguida, vamos dedicar um espaço maior ao conceito epistemológico de comunidade de investigação. Queremos agora fazer uma breve apresentação de um aspecto da prática filosófica de Sócrates, bastante pertinente.

A preocupação de Sócrates, segundo Joerke (1997, p.34), era diferente da preocupação dos filósofos que o precederam, quando a natureza era o interesse predominante. Porém, a preocupação de Sócrates centrava-se no conhecimento do homem e da sociedade, o que faz dele o primeiro filósofo da



ética; contrariando a tendência predominante na época, o que importava, o que era necessário era que as pessoas conhecessem a si mesmas. Esse era um ponto fundamental de seu pensamento.

Conforme nos apresenta Joerke, o lugar da Filosofia, para Sócrates, era o espaço público, ou seja, a praça, o mercado. Esse espaço era propício não à aplicação de uma Filosofia prévia, mas a se fazer Filosofia, que se caracterizaria como um modo de vida. Sócrates cativava desde os mais jovens até os idosos. Era admirado principalmente pelos jovens. Contudo, não deixava de ter inimigos entre os que detinham o poder na pólis.

De acordo com o estudo de Joerke, no espaço público da Filosofia todos eram desafiados no âmbito de sua pedagogia filosófica. Que pedagogia filosófica era essa? A prática de Sócrates não se fazia pela transmissão do conhecimento, mas no processo do dialógico - modo fundamental socrático - no qual o discípulo e/ou sujeito deveria descobrir as coisas por si mesmo. O caminho para se chegar à verdade era esse: o diálogo. O sujeito, sendo instigado pelo filósofo, adquiria o desejo pela investigação, estava pronto para a busca num processo comprometido e participativo. Através da dialética, o filósofo ia fazendo um verdadeiro trabalho de parto. Somente a partir do momento da tomada de consciência da própria ignorância, o sujeito estaria preparado para o segundo momento: a maiêutica.

Esse outro momento pedagógico-socrático requer a ajuda do filósofo. É o parto socrático propriamente dito. É a fase do diálogo em que o sujeito aprendiz concebe suas próprias idéias.

Um processo filosófico como o socrático só é possível se livre de qualquer tentativa de imposição de conhecimentos. Ele requer o respeito à capacidade do sujeito aprendiz de pensar por si mesmo, de participar do processo do filosofar de maneira autêntica. Nesse modelo não cabe uma prática de caráter dogmático, explícita ou velada, possibilidade essa inexistente em Sócrates. Assim, para Lipman (1995, p.292), deve ser uma educação para o pensar, que garanta aos participantes do processo (na maneira socrática) encontrar e/ou construir o significado segundo a máxima *pensar por si mesmo*.

Seguindo este modelo pedagógico-filosófico, Lipman reconhece em Dewey uma fundamental contribuição na perspectiva de concretizar sua proposta de filosofia para crianças. Sendo assim, desenvolveremos a seguir os aspectos do pensamento de Dewey que impactaram a proposta de Lipman.

2.2.2 Dewey e Lipman

Dewey foi um importante filósofo que se tornou uma das maiores referências dos Estados Unidos da América no campo da pedagogia. Produziu uma obra muito vasta no campo da filosofia e da pedagogia. Segundo Kohan (1998, p. 135), educação, filosofia e democracia são temas recorrentes da

obra de Dewey que exerceram a maior influência em Lipman e que hoje são contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Ainda no final do século passado, em curta experiência concreta com educação, Dewey (1960, p.199) defendeu que os alunos aprendessem fazendo. Com a influência do pragmatismo de William James, sua teoria pressupunha que o conhecimento é uma atividade dirigida sem que tenha um fim em si mesma, mas está inteiramente voltado, tal conhecimento, para a experiência. Isso faz que as idéias funcionem como hipóteses para a ação; se verdadeiras, serão orientadoras da ação. Diante dos problemas humanos as idéias teriam um valor instrumental no sentido de solucioná-los. Percebemos, assim, a importância que Dewey dá à experiência, ocupando lugar central na sua teoria. Daí ele concluir que a escola não pode ser preparação para a vida, mas parte da própria vida. Nesse sentido a criança, o aluno, ocupa um lugar diferenciado no processo de educação, que é o de poder enfrentar os problemas postos pela experiência por si mesmo. A respeito disso Dewey (1960, p. 171) afirma:

Aprender por experiência é estabelecer uma ligação tanto retrospectiva como futura com aquilo que fazemos com as coisas que gozamos ou sofremos em consequência. Em tais condições, a ação se torna uma tentativa, uma experiência com o mundo para descobrir como ele é; a ação de sofrer consequências se transforma em instrução – em descoberta das relações entre si.

De suas idéias destacamos duas importantes conclusões para a educação:

(1) A experiência é, primacialmente, um caso ativo-passivo; não é primacialmente cognitiva. Mas (2) a medida do valor de uma experiência está na percepção das relações ou continuidades que ela proporciona. Isso inclui cognição no seu grau cumulativo, somando-se à determinada coisa ou adquirindo significação.

Muito se pensou e se produziu segundo diversas tendências a respeito de pedagogia. E Dewey, enquanto um grande teórico do pensamento pedagógico do século XX, significou, no nosso entender, um grande avanço na educação. Sua proposta significou uma crítica severa ao modelo tradicional que pouco valorizou o pensar do aluno, o espírito de iniciativa e independência necessários para o desenvolvimento da autonomia e autogoverno, valores necessários a uma sociedade democrática, dando ênfase somente à postura de obediência, intelectualismo e memorização, postura de uma prática da educação cuja visão é a da imutabilidade. O próprio Dewey (1960, p. 155) representa uma crítica a essa concepção. Podemos observar, conforme ele mesmo diz que:

(...) o ideal do aperfeiçoamento resulta no conceito de que a educação é uma constante reorganização ou reconstrução da experiência. Tem sempre um fim imediato e, sendo uma atividade educativa, alcança essa meta: a transformação direta da qualidade da experiência. A infância, a juventude e a vida adulta se colocam no mesmo nível educativo no sentido de que o que se aprende em qualquer fase da experiência constitui o valor dessa experiência, e, sendo ela a principal tarefa da vida em todos os pontos, faz, por conseguinte, com que a vida contribua para o enriquecimento de seus próprios intentos perceptíveis.

Além de a concepção de Dewey contrapor-se categoricamente àquela visão de imutabilidade no modelo educacional tradicional, depreendemos dela um importante ponto de convergência com a questão da TAO. Essa convergência é contemplada no aspecto específico em que a educação, de acordo com Dewey, incide diretamente na experiência reorganizando-a e reconstruindo-a. A auto-organização, como vimos, assume a dinâmica da reorganização dos elementos participantes na organização e resulta, a partir de si mesma, na reconstrução dessa organização, apresentando-se complexificada ou com

características que antes não tinha. Consideramos esse dado significativo para o nosso estudo, uma vez que uma das importantes contribuições de Dewey, na proposta de Lipman, passa pela questão da valorização da experiência no processo de investigação. Dessa maneira, para Lipman, epistemologicamente reorganização e reconstrução da experiência são aspectos fundamentais na sua concepção de comunidade de investigação, o que faria dela algo suscetível de auto-organização.

Por conceber a linguagem como fonte da qual emana toda a significação e a experiência, Dewey considera a comunicação como uma das realizações humanas mais importantes. Encontramos aqui um dos pontos que mais convergem com as idéias de Lipman, pois a origem social da mente, em Dewey, é o *acontecimento em contexto interativo da comunicação, linguagem e experiência*. Esse ambiente garante o desenvolvimento do pensamento. A esse respeito observa Dewey (1960, p.96) que:

(...) a vida social não só exige ensino e aprendizagem para sua continuidade como de que o próprio processo da vida em comum também educa, pois amplia e esclarece a experiência; estimula e enriquece a imaginação; cria o senso de responsabilidade para a exatidão, a viveza de expressão e de pensamento. Um homem que vivesse realmente isolado (mental e fisicamente) pouca ou nenhuma ocasião teria de refletir sobre sua experiência anterior para dela extrair uma significação clara.

Ora, essa situação interativa concretiza-se também no contexto da sala de aula. É a sala de aula um espaço onde as informações, idéias e hipóteses são discutidas, avaliadas e retomadas. Essa dinâmica favorece o desenvolvimento do pensamento coerente e o convívio democrático através do diálogo. Mas o próprio Dewey (1980, p.187) nos diz que:

Por causa do conversar, dar e receber social, posturas orgânicas várias passam a construir uma reunião de pessoas ocupadas em conversar, conferenciando umas com as outras, em trocar experiências diversas, em ouvir-se mutuamente, bisbilhotando, acusando e escusando. Através do falar, uma pessoa identifica-se com atos e feitos potenciais; desempenha muitos papéis, não em estágios sucessivos da vida, mas num drama contemporaneamente representado. Assim emerge a mente.

Destacamos aqui a afirmação no final deste texto de Dewey

Assim emerge a mente, pela seguinte razão: é um conceito importante na área da Ciência Cognitiva. Embora não seja o nosso propósito abordar o assunto mente neste estudo, é relevante lembrar que a Ciência Cognitiva tem preocupado-se com questões referentes à representação mental, conforme aponta Nöth (1996, p.53). Uma vez que nosso estudo se apresenta no contexto da Ciência Cognitiva, essa ligação reforça a idéia de que este estudo é pertinente no âmbito desta Ciência. De fato, Dewey parece manifestar, nos seus dizeres, que a mente só é possível dentro de um contexto interativo em que linguagem, diálogo e experiência acompanham o processo educativo.

Essa concepção do contexto interativo é uma característica fundamental que Lipman inclui na sua proposta demonstrando, assim, o peso da influência de Dewey no processo de desenvolvimento de sua teoria.

Procuramos mostrar a preocupação de Dewey com uma educação flexível, caminho que ajudaria as crianças a pensarem por si mesmas. Como na segunda metade do século XIX o ambiente educacional era marcado pelo fim dos clássicos e pelo desejo de que a ciência fizesse parte do currículo, segundo Lipman (1995, p.157) Dewey viu nesse contexto a oportunidade de implementar, em termos de educação, uma proposta que representasse o

caminho de uma prática com uma característica investigativa e flexível. Esta flexibilidade é uma referência ao *pensamento consciente das suas causas e conseqüências* (Lipman, 1995, p.158). Esse seria o caminho a ser seguido. Tal caminho transformaria os estudantes em potenciais investigadores participantes de uma sociedade comprometida com a investigação como método para solucionar problemas; ou seja, esse método colocaria os estudantes na posição de quem investiga o problema e está envolvido nos questionamentos por si mesmo. Isto significa que os estudantes estariam empregando o método na exploração de situações problemáticas devidamente estabelecidas, pois é ele o ponto de partida para a investigação.

As conseqüências dessa proposta deweyana, seriam, segundo Lipman (1995, p.158):

Saber as causas das idéias – as condições sob as quais são pensadas significa nos libertarmos da rigidez intelectual e concedermos a nós mesmos aquele poder de escolher entre o agir sobre alternativas, que vêm a ser a fonte da liberdade intelectual. Conhecer as conseqüências das idéias é conhecer seu significado (...)

O pensamento de Dewey é decisivo para os rumos que tomariam as idéias de Lipman. Isto fica claro na maneira com que Dewey persegue a idéia de uma educação baseada no modelo de investigação científica (termo originalmente cunhado por Charles Sanders Pierce), dando ênfase ao pensar na educação como caminho para o alcance do pensar desejável e o desenvolvimento da comunidade social democrática. Segundo Lipman (1995, p.159), Dewey tinha clareza de que o pensar devia receber uma atenção especial visando seu desenvolvimento ou sua excelência, mas não pode evitar um erro no contraste

entre Filosofia e Ciência quanto à sua especificidade. O que seria próprio de uma e de outra, uma vez que são atividades independentes? Para atingir o ideal de Dewey - o pensar por excelência - qual deveria ser o procedimento? O próprio Lipman (1995, p.159) parece responder com uma pergunta: *segundo os preceitos de investigação científica ou da investigação filosófica?* Nesse ponto temos o principal marco que diferenciara Dewey de Lipman; o primeiro, que acreditava que a disciplina que cultiva o pensar é a filosofia (nisso os dois estão de acordo), ainda que, segundo Lipman (1995, p.159), Dewey nunca tenha chegado a postular o seu desenvolvimento em sala de aula com crianças. O passo que avança, para Lipman, é a distinção entre investigação científica e investigação filosófica. O cultivo do pensar poderia ser desenvolvido, segundo Lipman, em sala de aula através da comunidade de investigação filosófica.

O condição adequada para que os participantes da comunidade pudessem envolver-se no cultivo do pensar estava estabelecida. Este cenário, como entendemos, pressupõe um contexto interativo em que está implicada a questão do pensamento como internalização do diálogo. Nesse aspecto Lipman e Vygotsky têm uma proximidade significativa. A tentativa de indicar esta aproximação em seus aspectos epistemológicos será nosso próximo assunto.



2.2.3 Vygotsky e Lipman

Nos poucos anos em que viveu, Vygotsky se ocupou de problemas ligados à arte e criatividade como à psicologia, na qual mais se concentrou. De maneira especial, dedicou-se à psicologia do pensamento, porque essa, para ele, era fundamental para a educação. Com certeza, a preocupação que Vygotsky teve com indivíduos com deficiência de percepção e de aprendizagem, levou-o a dedicar-se à análise do conceito dinâmico de pensamento e pôde implementar suas idéias no Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes, fundada por ele, no pouco tempo que viveu. Algumas dessas idéias influenciaram Lipman fortemente, as quais iremos ver a seguir.

A preocupação de Lipman durante todos esses anos em que se ocupou em desenvolver o currículo de *Filosofia para Crianças* foi em devolver à educação a primazia do pensamento, uma vez que historicamente nenhum sistema educacional buscou o pensar como condição indispensável para o desenvolvimento. Como poucos, Vygotsky percebeu que esse era o caminho para o desenvolvimento, coincidindo, portanto, com Lipman.

Alguns pontos-chave da teoria vygotskiana nos ajudam a identificar essa ligação com Lipman. Sua teoria a respeito do processo de internalização, por exemplo, cuja definição é a *reconstrução interna de uma operação externa* (Vygotsky, 1994, p.74), e a relação existente entre ensino e



desenvolvimento mental resultando em união são pontos pelos quais Lipman se sentiu muito atraído.

No que se refere ao conceito de internalização, podemos entender como um processo de reconstrução no plano interno intra-subjetivo de uma série de aspectos da atividade externa e/ou da linguagem. Isso significa que o desenvolvimento da criança se dá, em um primeiro momento, de acordo com Vygotsky (1994, p.75), no meio social, nas interações *interpsicológicas*. Em um segundo momento, o desenvolvimento ocorre no âmbito *intrapsicológico*. Essa transformação observada nos dois momentos corresponde a um processo longo, em que uma série de eventos ocorre. Tal transformação ou desenvolvimento de um sujeito acontece, segundo Vygotsky (1994, p.74), não de maneira mecânica ou circular, mas avançando de modo que não volta ao mesmo ponto, mas para níveis superiores.

Nesse contexto, a linguagem tem um papel fundamental na constituição da subjetividade e no desenvolvimento do pensamento. Para Vygotsky, a internalização se concretiza em razão de os indivíduos se comunicarem socialmente com a mediação da linguagem. O pensamento se desenvolve neste processo, tendo como instrumento a linguagem, em primeira instância utilizada como meio de comunicação entre as crianças e as pessoas à sua volta; depois, como linguagem interna, com função mental, sendo fonte fundamental de todo o pensamento da criança.



A respeito do processo de internalização, encontramos na proposta de Lipman a sua concretização, o que confirmaria um importante ponto de convergência entre ele e Vygotsky. De acordo com Lipman (1997, p.155),

(...) o processo de internalização desempenha papel específico na transformação do desenvolvimento do grupo (vindo de situações sociais de aprendizagem ou, especificamente, de uma atividade de aprendizagem coletiva construída entre alunos e professor, crianças e adulto) dentro do desenvolvimento individual da criança.

Para Lipman (1997, p.119), a criança precisa de modelo para que haja êxito no seu desenvolvimento. Desta maneira, seus romances filosóficos são arquitetados *de modo que apresentem um modelo de diálogo razoável* para pensar. Esta idéia de Lipman está diretamente ligada ao conceito de internalização, e julgamos que esse aspecto representa um ponto em comum com o proposto por Vygotsky.

Uma outra questão convergente entre os autores é o fato de a sala de aula ser, tanto para Vygotsky quanto para Lipman, um espaço adequado para o desenvolvimento do pensamento da criança. A respeito dos perigos que se podem prever nesse espaço e que também podem ser internalizados, Lipman (1997, p.12) faz a seguinte suposição:

(...) que a atitude de um professor numa classe de escola elementar seja de autoridade total e absoluta, e que em geral só o professor demonstre originalidade, independência e reflexão. Como resultado disso, os alunos podem tender a ser meramente reativos e hesitar em mostrar iniciativa intelectual. O único comportamento em sala de aula que os estimula são as perguntas do professor às quais dão as respostas esperadas.

Numa sala de aula com esse tipo de estímulo, servindo à inércia cognitiva, uma criança, num grupo assim, tenderá a seguir o modelo imperante, ou seja, internalizar como consequência natural modelos errôneos de

aprendizagem. Vygotsky, no que diz respeito às origens sociais do pensamento, percebeu que o caminho de superação dessa inércia cognitiva provocada era a existência de salas de aulas com predominância de discurso vivo, um ambiente em que houvesse interação com mediação das atividades, realizadas principalmente pela linguagem.

A análise do conceito de internalização nos leva a concluir que o desenvolvimento do pensamento faz o percurso que vai das situações sociais ao indivíduo e vice-versa. Os contextos interacionais se caracterizam pela presença da linguagem e de atividades sem as quais não há desenvolvimento do pensamento. Contudo, cremos que pensar esse percurso inversamente é possível, uma vez que se trata do desenvolvimento do pensamento. Pensando-se no movimento espiral que o pensamento desenvolve (Vygotsky, 1994, p.74), observa-se uma direção para níveis superiores de pensamento. Ora, o desenvolvimento cognitivo não se dá mecanicamente; sendo assim, o conceito de internalização é presente em todo o processo do desenvolvimento do pensamento como foi caracterizado, pois tem aí seu ponto de partida.

A questão da existência de ligação entre ensino e desenvolvimento mental é outro pressuposto vygotskiano que atraiu fortemente Lipman. Esse pressuposto visava compreender como ocorriam as relações do processo de aprendizagem em sala de aula o que, para Lipman, indicava a necessidade de uma reconstrução da sala de aula, um dos grandes interesses de Lipman.



Nesse pressuposto, Vygotsky reconhece a importância da aprendizagem para o desenvolvimento mental da criança. Desta forma, os dois aspectos do pressuposto - ensino e desenvolvimento mental - devem estar interrelacionados em razão de a mente da criança emergir *como resultado de variadas formas de intervenção* (Lipman, 1997, p.13). De acordo com Lipman, a intervenção é pedagógica e feita pelo educador; essa, se respaldada por *um currículo que representa uma grande disciplina* (Lipman, 1997, p.13), isto é, planejada e desenvolvida com meios que desafiam e intranquilizam a mente da criança, seu desenvolvimento seria puxado para a frente. Lipman atentou para como aplicar a relação ensino-desenvolvimento mental. Cremos ser este o cerne da convergência entre Lipman e Vygotsky.

Em que momento começa a aprendizagem? De acordo com a teoria vygotskyana, todas as crianças têm sua pré-história escolar, ou seja, seu aprendizado começa bem antes de ingressar na escola, ainda na gestação, mas é na escola onde se vai produzir algo novo no desenvolvimento da criança. O que fundamenta essa idéia é o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* que, no dizer de Vygotsky (1994, p.112), é compreendido como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

No conceito de zona de desenvolvimento proximal observamos dois níveis de desenvolvimento estabelecidos por Vygotsky (1994, p.109):



O primeiro nível pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados

Esta concepção indica que a criança, nesta fase, é capaz de realizar e/ou resolver problemas sem ajuda, em razão de ter amadurecido funções mentais que se lhe apresentaram anteriormente.

O segundo nível, de acordo com Vygotsky, corresponde ao *desenvolvimento potencial*. Este nível representa a capacidade que as crianças têm de resolver problemas com a ajuda do adulto ou do seu grupo. Assim, o campo epistemológico do conceito de zona de desenvolvimento proximal, segundo Vygotsky (1994, p.113), engloba funções que ainda estão por ser desenvolvidas, por estarem em fase embrionária. Significa que o que hoje é *zona de desenvolvimento proximal*, amanhã será concretamente o *nível de desenvolvimento real* da criança. A nossa conclusão é que Vygotsky dá uma contribuição que representa um importante passo para a educação enquanto prática que deve garantir o efetivo desenvolvimento da criança.

Nesse contexto, Lipman se apercebe da grande possibilidade de apresentar uma proposta que fizesse frente ao modelo tradicional de educação, juntar esta contribuição de Vygotsky, proposta esta que resultaria em salas de aula que cultivassem o pensar, o desenvolvimento mental dentro de um processo que envolve o diálogo e a troca de experiência, com a mediação da linguagem.

Acreditamos que o paradigma da Educação para o Pensar, ou seja, o caminho de um desenvolvimento sistemático, em sala de aula, do pensar

através de uma comunidade investigativa discursiva como metodologia e respaldada por um currículo de Filosofia, acolhe como avanço tais postulados. Entretanto, de acordo com Lipman (1994, p.46), a indicação advinda da concepção vygotskiana da necessidade de comunidades cooperativas discursivas apresenta limitações no que diz respeito ao formato de um diálogo filosófico. Por esta razão, nem sempre o diálogo é o de uma comunidade de investigação na concepção de Lipman. Esta requer o diálogo genuinamente filosófico, ou seja, racional, com rigor lógico, mas com o objetivo de possibilitar que os estudantes possam chegar a seus próprios pontos de vista e conclusões e tornar o pensamento mais eficiente.

Procederemos agora à abordagem da Teoria de Lipman. Entendemos que o que se segue na seção 2.3, foi programado pela contribuição das idéias desses pensadores que entenderam que a primazia da educação deveria ser, não o conhecimento, mas o pensar. Assim, a nossa expectativa é a de que esses aspectos teóricos da proposta de Lipman despertem a atenção quanto à pretensão de se concretizar o objetivo de uma educação para o pensar.

2.3 A Teoria de Lipman

Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar é uma tentativa que busca garantir o desenvolvimento de habilidades cognitivas, por razões já indicadas, como condição para se alcançar um pensar mais elevado que



repercuta em todo o fazer existencial humano. O desenvolvimento de certas habilidades é uma das grandes preocupações do PFC. Habilidades como raciocínio, investigação, tradução e formação de conceitos (Lipman, 1995, p.65) colocam as crianças e jovens num tal nível que se revela neles um paradigma para a educação, do qual a realidade anda distante. A comunidade de investigação é o espaço onde esta proposta vai se desenvolver - a recriação do fazer Filosofia em sala de aula -, tornando possível a capacidade de auto-correção, de se ter o pensamento próprio desenvolvido, flexível e crítico. A grande questão que se levanta é se é possível fazer *Filosofia com criança*, quando a realidade tem sido outra, ou seja, a de que a Filosofia, historicamente, tem sido admitida como inteligível somente à adultos. Dadas inúmeras experiências apontando para resultados positivos da implementação desta proposta, o assunto reclama uma investigação mais acurada e se põe em questão a prática filosófica e educativa predominante.

O Programa de Educação para o Pensar se faz como uma proposta de Filosofia original e adequada para crianças e jovens e cultiva as condições do pensamento que são as habilidades cognitivas. Segundo Lipman (1995, p.65), as habilidades já estão presentes de forma rudimentar nas crianças, corroborando aqui com os pressupostos vygotskyanos; sua proposta reconhece isso e a apresenta como uma tentativa de aperfeiçoá-las, fazendo frente a modelos de educação que podem funcionar na perspectiva de estagná-las.

Apesar de muitos avanços nas escolas quanto ao modo de praticar a educação, sabemos o quanto é verdadeiro que alunos normalmente não encontram significado na quantidade de informações que recebem. Experiência profundamente perturbadora é observar que as coisas não fazem sentido. A própria experiência aparece absolutamente sem sentido, nestas circunstâncias, o que faz surgir um problema fundamental.

Não se pode dizer que a escola não seja a responsável por isso, pois sabemos que a criança é cheia de curiosidade e chega à escola disposta a aprender. Frente a este pressuposto, Lipman (1995, p.65) entende que as principais variedades de habilidades cognitivas que se prestam com maior relevância aos objetivos educacionais, *são aquelas relacionadas com os processos de investigação, processos de raciocínio, organização de informações e tradução.*

Processos de investigação: ao falar desta habilidade Lipman entende por *investigação* uma *prática auto-corretiva* (1995, p.65) e não uma mera prática, pois envolve a exploração da criança em *considerar alternativas, construir hipóteses, testar* em torno de uma sua ocupação.

Desta maneira, a mera prática é superada, pois os resultados da prática investigativa não surgem por acaso; exigem envolvimento crítico de cada um no diálogo investigativo, no qual o duplo objetivo é a descoberta das fraquezas e a correção do que é falho nos próprios procedimentos. A auto-correção pode ser identificada em alguns exemplos de comportamento associados

- que nos lembra bem a noção de ruído e o seu papel, também, positivo -, como estes: os alunos chamam a atenção para erros nos pensamentos uns dos outros, reconhecem erros em seu próprio pensamento, exigem razões e critérios ainda não fornecidos, identificam inconsistências em discussões, chamam a atenção para alegações equivocadas ou inferências inválidas em textos, questionam se os procedimentos de investigação foram corretamente aplicados.

Evidentemente, esta não é uma prática só de crianças, mas que perpassa todas as faixas etárias. O que deve ser considerado é que as crianças são investigativas e daí podem aprender, como afirma Lipman (1995, p.66):

(...) as crianças aprendem a associar suas atuais experiências com aquilo que esperam que aconteça. Elas aprendem a explicar e a prever, e a identificar causas e efeitos, meios e fins e meios e conseqüências, como também a distinguir estas coisas entre si. Elas aprendem a formular problemas, estimar, medir e desenvolver as inúmeras capacidades que formam a prática que se associa ao processo de investigação.

Outra importante habilidade que a criança está inclinada a desenvolver, é a do raciocínio.

Processos de Raciocínio, segundo Lipman (1995, p.66), são uma habilidade que se apresenta como aquela que contribui para a ampliação do conhecimento e a sua preservação. Uma vez que o conhecimento tem origem na experiência, o raciocínio é a maneira de ampliar este conhecimento *sem recorrer apenas à experiência*. Esta habilidade está diretamente ligada à lógica, pois esta demonstra que a racionalidade é possível, daí seu caráter educativo. Numa relação de diálogo os envolvidos não conhecem todas as premissas, como acontece frequentemente. O processo do raciocínio, imbuído de muita vitalidade,

possibilita que a conclusão surja de modo consideravelmente inesperado. Segundo Lipman, como já destacamos acima, esta e outras habilidade já existem nas crianças de maneira rudimentar, mas a atenção a elas garante o seu fortalecimento.

Por conseguinte, isso leva ao entendimento de que para haver o fortalecimento desta habilidade cognitiva é necessário que as premissas não sejam conhecidas, garantindo o reconhecimento do valor do diálogo no que diz respeito ao desenvolvimento do raciocínio.

Processos de Formação de Conceitos é uma outra mega habilidade que consiste na identificação dos componentes do conceito, na percepção das suas relações, na aproximação de conceitos semelhantes e no distanciamento dos diferentes. Este processo faz que os conceitos adquiram sentido e facilitem a compreensão e a identificação das coisas, fatos e situações, possibilitando a formação dos *princípios, critérios, argumentos, explicações, etc* (Lipman, 1995, p.72). Os conceitos que representam o específico e o importante em Filosofia são, como listam Splitter e Sharp (1999, p.169): *justo ... verdadeiro ... bom ... amizade ... beleza ... espaço ... tempo ... pessoa ... regras... real ... direitos ... obrigações ... liberdade ... identidade ... mente ... arte*. Na mesma obra eles mostram o que estes conceitos têm em comum: *comuns às experiências de todos – ou da maioria dos – seres pensantes, incluindo as crianças (...) centrais à maneira como entendemos ou vemos sentido em nossa experiência; (...) contestáveis ou problemáticos* (1999, p.169).

Esses conceitos fazem parte do discurso filosófico há mais de dois mil anos. Atualmente as crianças, devidamente orientadas, podem esclarecer-se a respeito desses conceitos quanto aos seus significados, em suas experiências. Estes significados emergem na dinâmica da comunidade de investigação, por intermédio do diálogo caracterizado como discussão filosófica. É nesse âmbito e nessas condições que as crianças podem descobrir o que os outros pensam, assim como descobrem que elas podem pensar de forma diferente das outras. Assim desenvolve-se o processo de formação de conceitos e as crianças paulatinamente vão se engajando e se comprometendo com o conceito e sua aplicabilidade.

A Habilidade de Tradução, que corresponde a um outro grupo grande de habilidades, é para Lipman (1995, p.72) uma habilidade que não se limita apenas àquela de traduzir uma língua para outra preservando-se o seu significado, mas refere-se também à compreensão e interpretação dos discursos falados ou escritos, permitindo a quem ouve ou lê dizer com as próprias palavras o que foi ouvido ou lido preservando, contudo, o significado. Esse processo, para Lipman, não é fácil de ser realizado, pois implica o domínio de outras habilidades como prestar atenção, interpretar criticamente, perceber implicações, suposições, parafrasear e inferir.

No que diz respeito a esta habilidade, dizer com as próprias palavras o que foi ouvido ou lido é o que mais se deseja das crianças e jovens, mas estes têm como obstáculo os meios de comunicação e o próprio sistema educacional. O método usado por estes, predominantemente, é o da pedagogia da



resposta, cuja pretensão é o de dar tudo pronto, não contemplando as condições necessárias para o desenvolvimento da habilidade de tradução. Pelo contrário, sufoca o domínio das habilidades necessárias a ela. Um exemplo disto é a grande dificuldade na habilidade de ouvir, e o *ouvir* tem, neste contexto e/ou no âmbito da comunidade de investigação, importância fundamental enquanto regra e parte do processo, para se chegar a uma tradução com significado.

Desenvolver, desde cedo nas crianças, estas quatro grandes habilidades significa tornar disponíveis instrumentos necessários ao desenvolvimento da racionalidade. Contudo, convém dizer que estas habilidades não se exercem independentemente uma da outra. Quando há um desafio a resolver, todas são acionadas. O desafio - algo externo - é que parece determinar a relação entre essas habilidades, ou seja, as habilidades têm, cada uma, sua especificidade. A falta de uma, no processo de construção do conhecimento, não garante o conhecimento na totalidade.

Todas as habilidades cognitivas *são contínuas através dos níveis etários* (Lipman, 1995, p.65-6), não se diferenciando nesses níveis em termos de espécie, mas em termos de graus. As habilidades cognitivas garantem às crianças uma associação de suas experiências atuais com o que aconteceu em suas vidas e com o que está por vir. E como diz Lipman (1995, p.66), *aprendem a explicar e a prever, e a identificar causas e efeitos, meios e fins e meios e conseqüências, como também a distinguir estas coisas entre si*. E ainda aprendem *a formular problemas, estimar, medir e desenvolver as inúmeras capacidades que*

formam a prática que se associa ao processo de investigação. A idéia de que as habilidades cognitivas se desenvolvem nas crianças, requer a nossa compreensão de que não são impostas às crianças e nem têm a primazia no desenvolvimento da proposta. Segundo Lipman (1995, p.38), tais habilidades surgem por consequência. Em razão disso é que entendemos que uma abordagem da comunidade de investigação, a seguir, se faz necessária, pois seria ela o meio adequado para cultivar o *pensamento de ordem superior* (Lipman, 1995, p.38), do qual emergem aquelas habilidades.

2.3.1 A Comunidade de Investigação como Experiência

Reflexiva

O desenvolvimento desse conjunto de habilidades exige condições adequadas de ocorrência. Essas condições são as características da comunidade de investigação, local onde se materializa a discussão filosófica. Essa comunidade de investigação realiza o que Dewey (1960, p.177) previa sobre as condições de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento, ou seja, o desenvolvimento acontece através da experiência reflexiva (Dewey, 1960, p.184).

O que se segue no PFC é o que a Filosofia sempre ofereceu principalmente nas áreas da Lógica, Epistemologia e Ética. Esse programa oferece exatamente o que Dewey (1960) preconizava, ou seja, uma rica metodologia, baseada no diálogo e na participação democrática, segundo a qual os participantes levantam os temas e constroem o assunto coletivamente ao invés de serem

passivos à espera de informação a ser depositada em suas mentes. Valendo-se de pré-textos, que são o material utilizado para aulas (novelas filosóficas), lidos por todos os membros da comunidade, levantam-se as questões, agrupadas tematicamente, procede-se à escolha do tema a ser discutido e, em círculo, constrói-se a discussão filosófica.

É importante observar que as características da metodologia aqui apresentada se adequam em muito às características de uma pedagogia participativa em que o aluno também é sujeito do processo do conhecimento. O que significa esta pedagogia? Segundo Freire (1977, p.86-7), significa que o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e o aluno deixa de ser objeto, passando o educando a ser o sujeito juntamente com o educador. Os dois, em conjunto, participam do processo de construção do conhecimento. A participação do aluno na perspectiva da Filosofia para Criança e Educação para o Pensar é mais efetiva, por uma série de razões coerentes com o tipo de papel que o professor exerce neste programa.

Essa metodologia, conforme se depreende, é capaz de garantir o desenvolvimento das habilidades do pensamento e a iniciação de crianças e jovens no debate das questões enfrentadas pela investigação filosófica que tem por conteúdo a própria Filosofia e o professor, como mediador, tem nesse processo o papel fundamental de estimular as crianças e jovens a verbalizar e tornar objetivos seus pensamentos.



Esse papel não seria bem desempenhado se o professor não tivesse compromisso com a investigação filosófica, evitando a doutrinação, respeitando as opiniões das crianças, despertando a confiança e ajudando-os a se envolverem no pensamento filosófico. Segundo Lipman (1994, p.118-9), esse papel que o professor exerce para incentivar as crianças a pensar filosoficamente exige dele preparação e conhecimento; desempenhar esse papel *corresponde à arte mais do que à técnica, e é comparável à de dirigir uma orquestra ou uma peça. Como qualquer arte, ela exige prática*. Isso significa que o professor, no espaço da sala de aula, articula o ambiente de maneira que aumente a possibilidade de que a consciência filosófica das crianças cresça em continuidade. Assim, para Lipman, a atuação do professor tem a função de facilitar o surgimento de temas em cada capítulo das novelas filosóficas, de mostrar aos alunos os temas que eles não identificaram e de relacionar os temas com as experiências de cada um, se isso não for feito por eles mesmos, dadas as dificuldades. Ainda, nesse seu papel é ele quem pode demonstrar, *por seu comportamento diário, como a Filosofia pode ser relevante para a vida imediata de alguém* (Lipman, 1994, p.118), ou seja, como podem abrir horizontes cada vez mais significativos. Nesse processo, o professor introduz pontos de vista alternativos com o objetivo de ampliar os horizontes dos estudantes através do caminho do questionamento.

Por isso, a postura do professor é a de quem, estando ao redor do aluno, encoraja-o na tomada de iniciativa, *construindo sobre o que os alunos*



conseguem formular, ajudando-os a questionar as pressuposições subjacentes de suas conclusões e sugerindo modos de chegar a respostas mais gerais (Lipman, 1994, p.118-19).

Dessa maneira, o professor pode demonstrar que tem compromisso com o processo de investigação (valor assumido no programa), evitando a doutrinação que é um perigo constante. É dessa forma que as opiniões ganham corpo para serem respeitadas e as crianças podem ter sua confiança despertada.

Em todo o processo de condução do Programa, as crianças e jovens vão se familiarizando com o mecanismo do raciocínio e se comprometendo com a investigação cognitiva auto-corretiva, cujo sentido compreende o pensar sobre o pensar, ou seja, uma atividade metacognitiva que caracteriza a investigação. Isso equivale ao pensar crítico e este, sim, é autocorretivo. Portanto, segundo Lipman (1995, p.179), a investigação é autocorretiva uma vez:

(...) que os membros da comunidade começam a buscar e corrigir os métodos e procedimentos uns dos outros. Consequentemente, desde que cada participante seja capaz de internalizar a metodologia da comunidade como um todo, cada um passa a ser capaz de autocorrigir o seu próprio pensamento.

Nesse sentido é que podemos falar de comunidade de investigação como o lugar onde se desenvolvem a racionalidade e as habilidades. O diálogo é parte essencial da comunidade, pois ele requer a prática da troca de experiências, o acordo e o compromisso com procedimentos comuns. Já nos referimos a isso na abordagem da contribuição de Dewey e Vygotsky. Consequentemente aparece contemplada, no pensamento de Lipman, a

valorização da experiência e do conceito de internalização no processo pedagógico da comunidade de investigação.

A vivência de uma situação que envolve a troca de idéias possibilita a exposição das mesmas aos participantes. A escuta, a comparação das idéias próprias com a dos outros sobre o mesmo assunto e a dos outros entre si, levam a melhorar, completar ou modificar os próprios pensamentos ou até mesmo confirmá-los. Essa troca se constitui no verdadeiro diálogo ou na discussão filosófica no bojo da qual emergem as atitudes de auto-correção, crítica, disponibilidade para a busca , etc.

A abordagem filosófica de temas problemáticos semelhantes aos que os filósofos pensaram, inicia as crianças nas questões tradicionais trabalhadas historicamente pela Filosofia. Quando esses temas são apresentados, o professor (de acordo com o seu papel, já caracterizado acima) encaminha as crianças, no decorrer do processo, a desenvolver posturas próprias semelhantes às dos filósofos, ou seja, o compromisso com o diálogo investigativo auto-corretivo, realizar a análise do conceito de maneira rigorosa e cuidadosa, a postura crítica, a utilização de uma argumentação adequada, a clareza nas explicações.

Julgamos que isso é plenamente possível, pois vivenciamos esse processo com crianças envolvidas com entidades que propõe a educação alternativa e com aquelas do ensino formal das séries iniciais. A nossa ocupação sistemática com o PFC, a sua operacionalização respeitando o tempo que isso demanda, os desafios que foram apresentados àquelas crianças fez diferença no



modo de ser do grupo. Aquelas posturas próprias dos filósofos, citadas acima, foram sendo desenvolvidas aos poucos, mas concretamente. As intervenções dos participantes começaram a apresentar-se mais cuidadosas e com argumentações mais elaboradas. Um pequeno exemplo que proponho a seguir (um texto avaliativo, de 1999, de uma estudante de 6ª série, L., da Cooperativa de Ensino – COOPEC, São José do Rio Preto – SP), acreditamos que apresenta no seu bojo toda essa riqueza conceitual que já abordamos neste trabalho:

Como todo ano todos dizem que a Filosofia é para raciocinar, este ano acho que a Filosofia tem outra função para mim (...) diante das discussões que tivemos, muitas vezes eu dava minha opinião (...) e começávamos a discutir minha opinião. Algumas pessoas discordavam, outras apoiavam. Mas, às vezes, ou na maioria das vezes eu sempre discordava das próprias propostas minhas, ou seja, eu juntava as opiniões de outras pessoas, refletia e discutia novamente minha resposta. (sic).

Bem se vê que essa estudante indica no, seu pensamento, como foi impactante a vivência numa comunidade de investigação. Talvez o resultado que mais apareça nesse pensamento é o engajamento no diálogo investigativo, caracterizando-se auto-corretivo. A experiência, a reflexão, a internalização parecem estar presentes nesse processo, contribuindo para o desenvolvimento do pensar em direção de um pensar de ordem superior. O pensar de ordem superior é o ponto culminante no PFC, como o foi para Dewey e Vygotsky. Por essa razão, faremos a seguir uma análise dessa idéia, na tentativa de explicitar seu significado e o seu lugar no PFC.

2.3.2 O Pensar de Ordem Superior

Evidentemente que nossas colocações até o momento apontam para um pensar de ordem superior. Mas o que é o pensar de ordem superior? Como pode ser ensinado?

Quanto à sua conceituação, de acordo com Lipman (1995, p.37), há consenso entre seus observadores que o *pensar de ordem superior* carrega internamente três características, a saber, *riqueza, coerência e curiosidade*. Em relação a elas, Lipman (1995, p.37-8) nos adverte:

(...) podem ser consideradas como pontos aos quais o pensamento de ordem superior sempre retorna, não aqueles dos quais jamais se afasta. Mas se o pensamento em questão carece significativamente de todas estas características, é discutível que este deva ser compreendido como de ordem superior.

Ao pensamento de ordem superior podem ser acrescentados dois tipos de pensamentos: o pensar crítico e o pensar criativo. Para Lipman (1995, p.38), ao pensar crítico equivale à atuação do pensador na utilização de recursos no processo de pensar com novas premissas e critérios, raciocínio e julgamento crítico. Ao pensar criativo equivale à atuação do pensador no desenvolvimento de orientações novas em direção do uso de habilidades, talento e julgamento criativo. O que justifica, então, o pensamento de ordem superior equivaler ao pensamento crítico e criativo, é o fato de que os dois se sustentam e se reforçam mutuamente, fato este que se pode observar na prática do pensador.

Como pode ser ensinado o pensar de ordem superior? Segundo Lipman (1995, p.38), em torno dessa idéia há os que se equivocaram, acreditando

que as habilidades cognitivas de ordem superior pudessem ser implantadas nos alunos resultando em pensamento de ordem superior. Para Lipman, pensar desta maneira equivale à idéia de que as totalidades possam ser analisadas em partes, supondo que a reunião das partes precede a construção das totalidades.

Lipman faz o caminho contrário, ou seja, as habilidades se sustentam por si mesmas, não têm necessidade de serem ensinadas, são consequência do processo de desenvolvimento do pensamento de ordem superior. Então, sobre como pode ser ensinado esse pensamento, Lipman (1995, p.38) responde:

(...) devemos ensinar o pensamento de ordem superior direta e imediatamente. As habilidades cuidarão de si mesmas, e, se não o fizerem este é um assunto para ser remediado subsequente. O ensino direto do pensamento de ordem superior tende a ser altamente significativo para alunos e professores. Como podemos, portanto, ensinar de maneira direta o pensamento de ordem superior?

A pergunta ainda continua e Lipman (1995, p.38) propõe a resposta: *Fazer com que os alunos filosofem é um exemplo de como o pensamento de ordem superior pode ser estimulado em uma sala de aula, fazendo uso da comunidade de investigação.* Dessa maneira a comunidade de investigação surge como espaço adequado para o desenvolvimento desse pensar.

Para Lipman, estimular o pensamento de ordem superior não é uma exclusividade da Filosofia. Ela pode ser um recurso para as outras disciplinas no interesse de provocar a reflexão. Mas Lipman (1995, p.43) se mostra convencido de que, para alcançar o *pensamento excelente*, que é o *pensamento complexo (...) pensamento consciente de suas próprias suposições e implicações*

(...) *das razões e provas que sustentam esta ou aquela conclusão*, o caminho é que a Filosofia seja contemplada nos currículos do ensino básico fundamental. Esta é sua recomendação. Para Lipman, um pensar dessa ordem garantiria sujeitos com qualidade efetiva de cidadãos reflexivos, produtivos e com capacidade de respeitarem a si mesmos – condições necessárias de uma sociedade democraticamente forte.

Uma proposta como essa de Lipman, que nos parece envolver uma expectativa de revolução na educação, a que objetivos se presta? Em que condições esses objetivos podem ser concretizados? Enfrentar essas questões é o nosso propósito a seguir.

2.3.3 Objetivos do Programa, Caminhos de Realização

Vimos até aqui o que Lipman propõe em seu estudo. Dessa proposta fica clara a necessidade de objetivos. O que se quer? Onde se espera chegar? Passamos, então, a expor algum dos objetivos mais relevantes do PFC.

O objetivo prioritário do PFC, de acordo com Lipman (1994, p.81), é o de ajudar as crianças *a aprenderem a pensar por si mesmas*. O caminho para a concretização deste objetivo passa pelo desenvolvimento da racionalidade. A criança, desde cedo, está envolvida no processo da racionalidade, a prova está na curiosidade que se pode nela observar, pois que se expressa em perguntas. É nesse momento, para Lipman, que a Filosofia entra em cena, pois a



criança desempenha um raciocínio filosófico. Contudo, este só pode progredir se a curiosidade for aguçada e desafiada.

Um outro caminho para a realização do objetivo, de acordo com Lipman (1994, p.94), passa pela valorização da criatividade no processo de desenvolvimento do pensamento. Para Lipman, criatividade e capacidade lógica caminham juntos. Ele demonstra esta relação quando afirma que o racional e o criativo têm um mesmo eixo caracterizados pelo pensar assimilativo e o pensar manipulativo que, na verdade, são maneiras de pensar estimulados por critérios e/ou contextos. Como em toda racionalidade está presente a criatividade e vice-versa, são dois momentos que acontecem na mesma ordem e que justificam a existência de relação entre criatividade e racionalidade. Por isso, é necessário o desenvolvimento desse caminho da criatividade para alcançar o bem pensar. Assim, em primeiro lugar, há que se levar em conta que a imaginação tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança e o gosto pela imaginação e pela invenção é inerente a seu momento. Em segundo lugar, observamos que o programa sugere vários tipos de atividades criativas (dramatizações, marionetes, etc), comprovando efetivamente que esta questão é aí considerada. A abordagem do PFC supõe que o pensamento lógico é incentivado por meio da atividade criativa e a própria criatividade é alimentada pelo desenvolvimento da capacidade lógica. Nesse sentido, a criatividade pode ter relação com as habilidades já descritas, ou seja, todas as habilidades desenvolvidas representam



um instrumental que ajuda as crianças a estabelecerem critérios para fazer opções tais que estejam de acordo com os resultados da imaginação que atende a objetivos de crescimento.

Um outro objetivo que reforça o principal é ajudar as crianças no crescimento pessoal e interpessoal. De acordo com Lipman (1994, p.95), acontece um *crescimento significativo da autoconfiança, da maturidade emocional e uma autocompreensão generalizada*. Ao mesmo tempo, a comunidade de investigação estimula a participação e o desejo de querer aprender mais. Os romances foram criados para serem lidos e discutidos exatamente para promover a comunicação interpessoal e a discussão, que ocorre na comunidade de investigação e ajuda a criança na construção da consciência de que existem diante de si personalidades, interesses, valores e preferências diferentes.

Possibilitar às crianças e jovens o desenvolvimento da *capacidade de encontrar sentido na experiência* (Lipman, 1994, p.98) é um outro objetivo importante deste Programa. De fato, ouve-se com frequência os alunos reclamarem que sua vida escolar não tem sentido. Como dar-lhe sentido? Lipman (1994, p.98) nos aponta que o caminho está dentro de situações em que as crianças possam *descobrir as relações entre as partes e o todo das suas experiências* por elas mesmas, sem que outros lhe entreguem prontas.

Outras maneiras de descobrir o significado e/ou sentido das experiências é *descobrir as alternativas, a imparcialidade, a coerência, a possibilidade de dar razões para as nossas crenças, a globalidade, as situações,*



as relações entre as partes e o todo (Lipman, 1994, p.99). Assim, é possível que as crianças venham a acolher somente aquele sentido extraído de suas próprias vidas e realizado por elas mesmas. Isso as possibilitará a entender o significado do que lhes acontece, por exemplo através da habilidade de fazer conexão.

Enfim, é necessário passar por todos esses caminhos para alcançar o objetivo principal do PFC, que é contribuir para que as crianças *aprendam é pensar por si mesmas* (Lipman, 1994, p.81). Este trabalho, se feito de maneira séria e rigorosa, possibilita, conforme nos aponta Lipman (1994, p.98)

(...) descobrir conexões. Uma pessoa pode descobrir alguns sérios problemas de saúde. Ela diz: “- Eu não sei o que significam”. Mas quando ela descobre que são o resultado do seu contato com algumas substâncias tóxicas no lugar em que trabalha, ela diz: “- Ah, agora entendo o que significam”, pois ela percebe a conexão.

Para Lipman, o conhecimento do contexto de um episódio ou das experiências de vida é necessário para o estabelecimento de sentidos e/ou significados. Assim, diz ele, *Se pudermos ajudar as crianças a descobrirem as relações entre as partes e o todo das suas experiências, podemos ajudá-las a encontrar o sentido das experiências isoladas* (Lipman, 1994, p.98). O pressuposto que está por trás dessa afirmativa de Lipman é a concepção vygotskiana de que o pensamento tem sua origem nas atividades externas e abertas. A linguagem, particularmente, desempenha um papel importante no processo de relação entre o sujeito e o mundo: ela como atividade externa, junto com outras, estrutura a idéia de que o meio ambiente é fundamental para a aprendizagem e/ou o desenvolvimento do pensamento. Para Vygotsky (1994,

p.75), toda ocorrência no mundo externo funciona como modelo para a criança, uma vez que o pensamento tem sua origem no social. Dessa idéia tem origem o conceito de internalização, como já vimos.

O que Lipman faz é reinventar o espaço educativo como aquele que vai apresentar modelos que a criança vai internalizar e conseqüentemente encontrar sentido entre o que se passa com ela e o mundo.

Podemos agora, concluir da seguinte maneira: à medida que a criança vai se desenvolvendo no bem pensar - desenvolvimento das habilidades cognitivas - o que se tem, por conseqüência, são sujeitos críticos e autônomos. Isso nos leva a crer que o processo de desenvolvimento do pensar se revela como um conceito rico e complexo; conforme depreendemos do conceito de complexidade proposto por Morin (1995), a criança se desenvolve como sujeito autônomo, pois o processo vivido por ela realiza-se numa dinâmica aberta em que ela e o meio social interagem dentro de uma interdependência. O desenvolvimento esperado traz, ainda, conseqüências no plano do agir, do fazeragir, do fazer escolhas seguindo critérios e valores. A criança - poderíamos dizer também o jovem - conseguiria mover-se de um pensar melhor para um falar, escrever e ler melhores. Ou, ainda, como diz Sharp (1996, p.22-3), a comunidade de investigação

(...) daria às crianças as ferramentas de que elas necessitam para pensar por si mesmas sobre o que são e sobre o que suas condutas devem refletir (...) pensar sobre que tipo de pessoas gostariam de ser e em que tipo de mundo gostariam de viver (...) para criarem uma sociedade e um mundo qualitativamente melhor.

O perfil dos educandos nestas condições é o de sujeitos capazes de se tornarem conscientes de sua cidadania, capazes, também, de carregar valores de cooperação e solidariedade. A razão apresentada para essa afirmação é que no espaço da comunidade de investigação acontece um grande e efetivo exercício desses valores: conforme os educandos vão sendo capazes de respeitar as regras da escuta, a opinião do outro, vão se auto-corrigindo e buscando criteriosamente soluções e opções, que são bases para aqueles valores.

O PFC apresentado neste trabalho demonstra ser uma proposta rica quanto aos benefícios que pode trazer aos indivíduos e à sociedade. Por acreditar nesta afirmação, nossa conclusão é que todos os cidadãos, têm o direito de participar, de serem incluídos. Que tipo de sociedade podemos imaginar num quadro em que a Filosofia é acessível a todos no âmbito da educação? Estamos de acordo com Sharp (1996, p.23): praticar a Filosofia desde cedo, a partir da educação infantil, é pressuposto de uma sociedade preparada para contribuir positivamente com o desenvolvimento das exigências do mundo atual (ciências, tecnologias), com pensamentos e desejos voltados para a criação de um mundo mais justo, bonito e melhor.

Por fim, é preciso ressaltar ainda que, tradicionalmente, a Filosofia teve por alvo o público adulto pela crença de somente ele ter maturidade para compreender a terminologia e/ou universo conceitual da Filosofia, ou seja, somente a adultos ela seria inteligível. Entretanto, experiências efetivas e suficientes comprovam o paradigma do PFC, tanto porque as crianças

são naturalmente filósofos quanto porque essa proposta vai ao encontro de suas reivindicações e a de seus pais, respectivamente, por uma educação com significado, voltada para o desenvolvimento da racionalidade. O sistema educacional vigente, como é sabido, apresenta graves problemas. Filosofia com criança, proposta que objetiva a Filosofia ser pública, só foi assim há muito tempo, com Platão.

Uma vez que a aplicação do PFC tem uma história que comprova sua eficácia, julgamos interessante dedicar um espaço à sua abordagem, procurando evidenciar o seu lado prático. É o que se segue no capítulo 3.



3 EDUCAÇÃO PARA O PENSAR NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E AS CONDIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO: O ASPECTO PRÁTICO

Neste capítulo pretendemos focalizar, no movimento histórico do PFC no Brasil, os esforços empregados para a sua implementação fazendo, em primeiro lugar, uma avaliação sucinta da realidade educacional vigente. Em segundo lugar, refletiremos sobre algumas principais condições necessárias para a implementação da proposta e, finalmente, faremos uma apreciação crítica deste movimento que se apresenta como esperançoso de uma revolução na educação.

Quando tomamos ciência de que o sistema educacional vigente apresenta sérios problemas para o exercício de uma educação desejável, podemos entender por que o movimento de Filosofia para Crianças, segundo os seus defensores, chegou em boa hora. Desde o início este movimento teve grande aceitação, desenvolvendo-se em todo o Brasil e, frente a outros países, é o movimento mais forte. Junto do qual vem a idéia de que o PFC traz consigo benefícios que significam, na prática, uma revolução na educação.

Como acabamos de fazer referência à questão da educação atual, julgamos ser necessário dedicar um espaço para uma reflexão sobre essa questão.



3.1 Panorama do Fracasso do Sistema Educacional e Filosofia para Crianças.

Começemos esta reflexão com as seguintes questões: a proposta de reforma educacional, implementada pelo Estado brasileiro, tem a intenção de resolver efetivamente os problemas no âmbito da educação? As mudanças que já podemos observar podem significar algo que nos alente quanto às mudanças tão desejadas? De qualquer maneira, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), esforços vêm sendo feitos na direção de uma profunda reforma. A questão que colocamos é se estão sendo capazes de trazer mudanças ou se, sob uma nova roupagem, o *status quo* continua. Qualquer que seja a resposta o PFC como paradigma se faz presente para dar a sua contribuição, mas para isso propomos uma contextualização.

A visão, nada atual e marcada por uma crítica à educação, é que ela tem sido predominantemente tradicional. Esse enquadramento como tradicional significa, no nosso entender, a capacidade de conservar na ação – aqui educativa – características assumidas na sua história que no momento não servem mais porque estão superadas. Genericamente, podemos dizer que tais características se traduzem pelas práticas autoritárias, inflexíveis, anti-democráticas, anti-dialógicas, pretensamente infalíveis e por subestimarem a capacidade do educando de pensar por si mesmo, na crença de que a mera

transmissão de conhecimentos satisfaz as condições de aprendizagem, não abrindo espaço para o novo.

Nesse contexto, o Estado brasileiro vem concentrando grande esforço para realizar uma reforma educacional. Aliás, a história educacional brasileira é marcada por sucessivas políticas que mais serviram à manutenção do *status quo* do que ao atendimento da população na garantia do acesso ao conhecimento, à cidadania. A reforma atual educacional tem por diretriz a ideologia neoliberal que permeia todas as políticas vigentes. Essa reforma apresenta-se através da LDBEN que, combinada com uma série de outras medidas, apresenta no seu bojo diretrizes (flexibilidade, autonomia em todos os níveis, avaliação do sistema e da escola, projeto político-pedagógico como atribuição da escola e dos docentes) que se enquadram dentro da intenção de ser favorável à descentralização. Por outro lado, traz como grande novidade os PCN que visam atender às disposições da LDBEN e têm por objetivo apresentar um currículo comum como referencial para o ensino fundamental em todo o Brasil. Entendemos que essa proposta de reforma tem, evidentemente, avanços e retrocessos. Contudo, de acordo com a conjuntura atual, não há como negar que essa política educacional se enquadra na orientação das diretrizes neoliberais, que julgamos aumentar a crise em todos os âmbitos para a maior parte da população. A história, na verdade, parece se repetir, o que vale dizer que serve à manutenção *do status quo*, ao mesmo tempo que mantém o discurso pela descentralização e inclusão, mas que deixa vazar nos PCN, por exemplo, como espaço decisório, a



exagerada centralização política. Diríamos que as consequências dessa ideologia parecem convencer mais aos mentores que aos destinatários dessas políticas implementadas.

Vivemos um momento em que a sociedade é extremamente exigente, o que é próprio de uma educação forjada num quadro de novos paradigmas. Essa sociedade passa por transformações surpreendentemente rápidas, imprevisíveis e profundas. A educação tradicional não cabe nessa nova realidade em que a velocidade de informações impede que a mesma seja apreendida.

O desejo da sociedade e dos educadores é que esse quadro seja revertido e não faltam esforços para isso. Qual tem sido, porém, o papel do Estado? Que mudanças vem ele implementando no sistema?

É verdade que a proposta de reforma da educação do Estado, no plano da legalidade, fez que algumas reivindicações da sociedade civil se concretizassem. Nunca a escola pública esteve tão ao alcance da povo como hoje, observado no aumento de matrículas.

À primeira vista, pode parecer que o Estado tem realmente a preocupação de garantir o acesso à sala de aula e à qualidade do ensino mas, na verdade, essa intenção não significa a tão desejada inclusão dos que sempre estiveram longe do acesso ao conhecimento e à cidadania. Essa pseudo-intenção do Estado foi discutida e criticada por FUSARI et al (2001, p.4), segundo os quais a ação do Estado corresponde a uma prática que já vem de longe, agindo



unilateralmente ao traçar planos, tomar decisões e sem garantir as condições necessárias para a almejada qualidade. Essas condições ausentes prejudicam toda sociedade ao mesmo tempo em que impedem a participação, a democratização real. Segundo esses autores, a organização do sistema educacional é rigidamente burocratizada. Tal burocracia assegura a permanência de uma mesma estrutura e a mesma tradição cultural excludente, impedindo ou dificultando que os profissionais sujeitos do processo educativo desenvolvam novas práticas.

Então garante-se a quantidade, e a qualidade fica prejudicada. As conseqüências não são outras senão o aprofundamento da exclusão social daqueles que compõem o grupo economicamente desfavorecido.

Os anos noventa são marcados por uma política que visa garantir que crianças e jovens concluam a escolaridade básica. Isso deveria nos incomodar, provocar espanto, pois, afinal, o que se quer? Livrar-se de um peso econômico? Incluir? Garantir direitos? As contradições do modelo educacional e a forma como se nos apresentam as propostas de inovação nos convencem de que o interesse subjacente é econômico, enquadrado dentro do modelo neoliberal.

Os autores já citados fazem referência a algo que já assimilamos, isto é, que a mudança é necessária, e quanto a isso não há dúvidas. Mudanças que atinjam *a organização, as práticas e linguagens institucionais. (...) os saberes e as competências da escola, suas relações com as estruturas sociais, a eficácia de seu funcionamento, a qualidade de suas atividades e dos*

seus resultados (FUSARI et al, 2000, p.5). Seguem ainda a preocupação com os conhecimentos desatualizados e a nítida percepção que os saberes não aparecem associados às práticas sociais, ou seja, descontextualizados. O processo decorrente é caracterizado pela impessoalidade, pelo discurso único e a participação dos sujeitos desprezada.

Acreditamos que a mudança radical da educação e da sociedade não se dá sem participação, sem democracia, sem discussão. Pensamos que no decorrer do próprio processo educativo, esse pode estar marcado por um espírito novo até então desprezado, embora pretensamente bem intencionado.

Essa reflexão nos remete ao paradigma da tentativa de Matthew Lipman, *Filosofia para Crianças e Educação para o Pensar*, cuja proposta pressupõe a declarada opção pela prática questionadora, dialógica, democrática e participativa, dentro de uma pedagogia original chamada *comunidade de investigação*. Tal reflexão foi necessária porque é neste contexto sócio-educacional que emerge o *movimento de Filosofia para Crianças e Educação para o Pensar*. A receptividade a essa proposta se explica pelos anseios e veio ao encontro das utopias de muitos que estavam esperançosos por uma saída possível e avançada no âmbito da educação, pelo menos numa perspectiva em que todos os sujeitos do processo educativo pudessem se reconhecer reais sujeitos da prática educativa. Na exposição do próximo sub-tema julgamos ser importante apresentar uma breve história do movimento, sem a pretensão detalhar e aprofundar tudo o



que nesses anos vem acontecendo. Contudo, ela poderá contribuir para a construção de uma idéia quanto à sua magnitude e potencial. Esse movimento não está livre de críticas, entretanto não há como duvidar de que veio para trazer inovações com exigências de compromisso e também para durar.

3.2 Relato Histórico da Implementação do Programa de Filosofia para Crianças no Brasil

No segundo capítulo fizemos uma abordagem sobre a gênese do PFC. Essa proposta teve sua comemoração dos 30 anos de existência e desenvolvimento em julho de 1999, com a realização, no Brasil, do IX Encontro do ICPIC (Conselho Internacional para Investigação Filosófica com Crianças). Do qual participamos. Para os que estão envolvidos nessa proposta, o sentimento era de quem estava vivendo um privilegiado momento histórico da Filosofia para Crianças. Captamos esse sentimento, a riqueza das temáticas, a diversidade de contribuições e pensamentos; a ênfase dada no aspecto da experiência prática nos parecia comprovar o quanto a proposta se tornara importante no âmbito internacional. O local do congresso foi acertado para Brasília pois, no Distrito Federal, desenvolve-se uma experiência com o PFC no ensino público. Penso que isso demonstra grande diferença, já que essa proposta nasceu a partir do momento em que se reivindicou da Filosofia uma contribuição para enfrentar o problema



das crianças com dificuldade no raciocínio e no pensar, dificuldade esta resultante do sistema educacional público.

A proposta de um PFC vem provocando, desde o ano de sua chegada no Brasil, uma agitação que podemos dizer repleta de curiosidades, dúvidas, surpresas e esperanças nos educadores da educação infantil ao ensino superior. O Programa chega com tal força de mobilização que faz surgir acontecimentos com base nele mesmo e por meio dele.

Wuensch (1998) nos oferece um importante material com dados da situação da proposta da Filosofia para Crianças no Brasil. Uma importante advertência inicial que ela nos faz, é que este movimento de Filosofia para Crianças reúne colaboradores em condições de viverem *conflitos e divergências* (Wuensch, 1998, p.43). De fato, isto é uma realidade concreta no país, onde vêm se concretizando tendências diversificadas com relativa independência, mas que não excluem a proposta de Lipman como inspiração para a implementação da Filosofia no ensino fundamental.

O trabalho no Brasil teve início na primeira metade da década de oitenta com formação de educadores para trabalhar com a proposta, e a prática da Filosofia feita por crianças e jovens têm envolvido, até hoje, em torno de 5.500 professores, cerca de 600 escolas e uma projeção de 190.000 crianças e jovens construindo comunidades de investigação na prática da Filosofia, experimentando o verdadeiro diálogo em salas de aula, podendo, assim, construir coletivamente idéias, conceitos e conhecimentos, conforme a proposta de Lipman (1990).

Um aspecto relevante deste movimento observado por Wuensch (1998, p.45) na década de 1990 foi a constituição de algumas tendências desta história como:

(...) a ênfase do trabalho (...) sobre o aprofundamento da formação de professores e monitores, consolidação do trabalho nas escolas, encontros nacionais e regionais de intercâmbio e publicações sobre o tema em diversas editoras nacionais.

Esse fato foi notório, abrangendo sua necessidade como estratégia de implementação. O grandeza da repercussão deste trabalho, como tem se mostrado, é que dinamiza e exige esse pensar, troca de experiências e diálogos constantes.

Conforme nos aponta Wuensch (1998), a Filosofia para Crianças está presente nas diversas capitais do país e em cidades do interior, no mínimo há cinco anos. Ela revela, ainda, que 30% das escolas que trabalham a proposta são escolas públicas e 70%, escolas particulares laicas ou religiosas.

Essa história também é marcada por um grande esforço (...) *para mostrar a legitimidade do programa como um paradigma filosófico-educacional* (Wuensch, 1998, p.47). O que tem sido evidente é que a aceitação é maior e mais espontânea entre os professores do ensino fundamental e mais lenta no meio universitário. Acreditamos que a razão para essa tendência reside no fato de que há uma clareza das dificuldades enfrentadas na educação nas primeiras séries, além de que nos parece ser impactante a idéia de levar Filosofia às crianças, principalmente para os que estão diretamente ligados a elas. Contudo, Wuensch observa que em diversas universidades cada vez mais vêm sendo

produzidos trabalhos de alunos de graduação e pós-graduação sobre o PFC, além do surgimento de cursos de especialização *lato sensu* e/ou mestrado com ênfase na proposta, ao mesmo tempo que trocas de experiências, seminários e programas de extensão universitária são desenvolvidos. Em algumas universidades, como PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; USP: Universidade de São Paulo; UNICAMP-SP: Universidade de Campinas - São Paulo; PUC-CAMP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - São Paulo; UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso; UFES: Universidade Federal do Espírito Santo; UFMA: Universidade Federal do Maranhão; PUC-RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; PUC-PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; UnB-DF: Universidade de Brasília - Distrito Federal, aconteceram estas atividades, como aponta Wuensch (1998, p.48).

Todos os marcos dessa história trouxeram muito entusiasmo às lideranças do projeto do PFC no Brasil. De acordo com Wuensch (1998, p.48), esse entusiasmo aumenta mais ainda quando é considerado um outro fato qual seja, o Brasil é o pólo mais forte do mundo onde se desenvolve o PFC, diferentemente de outros países, que dão ênfase, por vezes, à pesquisa do aspecto teórico, dos resultados e na formação dos professores em detrimento do aspecto prático. No caso do Brasil observa-se um equilíbrio na relação aos dois aspectos. Constatamos realmente que este é um marco que faz a diferença para os defensores do PFC no Brasil. Avaliamos que esse entusiasmo alimenta a expectativa dos seus defensores, impulsionando-os a partirem para a prática



convencidos de que a Filosofia chega recuperada, acessível a *todos* e como instrumento capaz de contribuir na construção de um modelo educacional que vá ao encontro das necessidades aqui indicadas. É desse modo que ela foi desenvolvida nos Estados Unidos por Lipman (1990) como compromisso de enfrentamento do problema da educação daquele país.

De acordo com o levantamento histórico de Wuensch (1998), o PFC chegou ao Brasil através de Catherine Young Silva, falecida em 1993. Chegou do seu estudo de mestrado em Filosofia para Crianças nos Estados Unidos *com os direitos cedidos por Lipman para produzir e adaptar os materiais, bem como uma autorização para formar professores e desenvolver o trabalho nas escolas* (1998, p.51).

Um grupo de educadores pioneiros colaboraram em muito para os primeiros passos, entre eles os quais citamos Marcos Antonio Lorieri, Ana Luiza Falcone e Sylvia Hamburger Mandel. Lorieri, ligado à área técnica da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, imbuído de curiosidade e abertura em conhecer e experimentar a proposta, facilitou o desenvolvimento do programa em algumas escolas públicas de São Paulo. Esse mesmo grupo fundou, em 1985, o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC).

Lipman esteve pela primeira vez no Brasil em 1985 com o objetivo de difundir sua proposta através de palestras e conferências. Professores de Universidades de quatro estados puderam discutir com ele sua proposta de Filosofia para Crianças. Voltou ao Brasil em 1988, com representantes de centros



de Filosofia para Crianças de outros países. Acontecia aqui, naquele ano, o II Congresso Internacional de Filosofia para Crianças e o I Seminário Nacional de Filosofia, Desenvolvimento do Raciocínio e Educação: uma Relação Possível. Congressos desta natureza felizmente são uma constante ora num, ora noutro país.

Wuensch nos lembra que, na ocasião, os filósofos universitários não ficaram à vontade com esta novidade. A bem da verdade, aquelas reservas notadas foram importantes para que os defensores da proposta participassem da discussão com mais vigor e colaborassem com os esclarecimentos necessários para o sucesso da sua implementação.

Os primeiros coordenadores dessa proposta enfrentaram enormes desafios. Wuensch aponta dois desafios originários. O primeiro, ela assim formulou: *colocar-se a questão (...) sobre a possibilidade do ensino da filosofia para crianças (...) e (...) o contato direto com elas [as crianças] na sala de aula do ensino fundamental* (1998, p.55). Sabemos, e concordamos com Wuensch, que a tradição da formação dos filósofos foi marcada por uma real distância do ensino fundamental, demonstrando não ser este o lugar da Filosofia.

O segundo desafio colocado nessa origem, segundo Wuensch (1988, p.55), envolvia diretamente os educadores e filósofos e havia a necessidade de *realizar esta proposta em sala de aula, vivenciá-la e acompanhar seu desenvolvimento e seus resultados*; e, nesse aspecto, observamos o quanto há de aproximação com Vygotsky no que tange ao espaço sócio-cultural como sendo fundamental para garantir, efetivamente, a aprendizagem. Contudo, não só



existiam esses desafios, como havia uma consciência deles. Tais fatos os encorajaram para que dessem os primeiros passos em escolas públicas da cidade de São Paulo. A dinâmica desse processo possibilitou aos envolvidos encherem-se de entusiasmo e participarem da dinâmica de divulgação do programa, entusiasmo original tornado fundamental para garantir a sua implementação.

A escola pública, como já dissemos, foi o espaço primeiro onde o PFC foi desenvolvido. Hoje, o ensino particular se torna o espaço onde o PFC se faz mais presente. Isso acontece em razão de o Estado manter uma estrutura rigidamente burocratizada, inflexível, não permitindo a entrada de Filosofia como currículo na grade. Há, no momento, uma nova percepção, como afirma Wuensch (1998, p.56): *o que originalmente significou um avanço na educação pública brasileira foi expandido e incorporado, posteriormente, pelas escolas particulares do Brasil*. Caracterizou-se, aqui, para Wuensch, uma situação paradoxal. Ela observa que a escola pública foi o impulso *inicial para a consolidação da referência de Filosofia para Crianças no nosso país* (Wuensch, 1998, p.56) e que hoje a luta tem a finalidade de promover esse retorno para garantir à escola pública o acesso ao referencial *Filosofia para Crianças*.

O esforço que se verifica hoje para levar às universidades essa discussão traduz o avanço quantitativo e qualitativo da prática da Filosofia para crianças. É uma tendência que vai se concretizando e institucionalizando o programa. O atendimento a professores de escolas públicas, as atividades de extensão universitária em escolas públicas, a formação de professores na



graduação e no mestrado - voltados para a educação pública - representa um grande avanço para devolver efetivamente ao *público* uma proposta que pode contribuir para a elevação das possibilidades humanas, como a capacidade de pensar melhor, a criatividade, a crítica e ética.

O ensino público deve ter, para esse paradigma, uma importância e lugar de destaque. Como já ressaltamos neste capítulo, o Estado vem conseguindo ampliar a disponibilidade de vagas, mas a qualidade está aquém do desejável. É desejo e um sonho nosso ver os *meninos e meninas* do povo podendo filosofar, vivendo experiências dialógicas, viver a liberdade ao mesmo tempo em que a aprendem, respeitando-se reciprocamente. Também é um desejo nosso e um sonho ver estes *meninos e meninas*, diante de tantos apelos como o estímulo ao consumo e à passividade diante daquilo que já vem pronto, vivendo condições favoráveis, que os ajudem a superar o estado primeiro de desorganização no campo das relações sociais e do pensar. Diríamos que o paradigma de Lipman reúne as condições para deixar acontecer a auto-organização e a complexificação como um direito das crianças.

Concluindo, nossa preocupação não é fazer dessa pequena exposição uma história detalhada da presença do PFC no Brasil. Contudo, ela tem a função de despertar a atenção para a sua existência em nosso meio. Sua história revela acertos e desacertos, sucessos e fracassos, porém tudo indica que seus defensores atuantes em cada Estado, em cada cidade em que existe o trabalho, o fazem com muita coragem e dedicação, individualmente ou em pequenos grupos.



Esse histórico do que foi e está sendo possível envolve dois aspectos fundamentais, um dos quais tratado no segundo capítulo, que é a questão teórica deste paradigma; a outra, é a questão da prática. O que se segue tem por objetivo enfatizar a questão prática do PFC.

3.3 O Aspecto Prático do Referencial Filosofia para Crianças

Nos seminários, encontros e congressos que acontecem periodicamente em diferentes países, o tempo ocupado com a reflexão sobre a experiência com a prática do PFC é sempre uma constante. Esta prática, como não poderia deixar de ser, tem como espaço privilegiado a instituição escolar, embora outros espaços alternativos como Projeto Cidadão e Pastoral do Menor buscam, nesta proposta, formas alternativas de trabalho educativo com crianças. O Projeto Cidadão é uma instituição voltada para a educação alternativa ligada ao Município de São José do Rio Preto-SP; é um espaço onde atuamos com crianças economicamente não abastadas, morando em desfavelamentos. A prática com o referencial Filosofia para Criança com as crianças desse projeto tem sido motivo de entusiasmo para aquela comunidade, o que concede ainda mais valor à prática.

Tomando-se por base essa intensa preocupação indicada acima, nosso propósito, nessa subseção, é valorizar a questão prática e as condições para realizá-la.



Queremos, antes de aproximar desta prática, pensar as condições para sua realização. Lorieri nos dá algumas pistas. Começemos por uma interessante e enfática advertência que ele faz:

Nos cursos que oferecemos aos professores que se interessam pelo programa *filosofia para crianças* é afirmado que, aqueles que os fazem, assumem um grande compromisso: trabalhar com o Programa em sala de aula, pois o programa *filosofia para crianças* foi criado para acontecer com as crianças e jovens e não para ser objeto de pura contemplação (Lorieri, 1998, p.15).

Esta afirmação só foi possível graças aos próprios objetivos do programa. Como já sinalizamos, tais objetivos apresentam-se bastante ousados, na perspectiva de uma revolução na educação. Sentimos isso na indicação de Lorieri (1998, p 15), quando afirma a respeito da pretensão do programa:

a) garantir a manutenção do interesse natural das crianças e jovens relativo às questões filosóficas e a ampliação de tal interesse e o acesso progressivo à rica metodologia investigativo-dialógico, próprio da Filosofia, no trato com tais questões; b) oferecer, provocativamente, nas escolas, uma forma de trabalho escolar que se preocupe com conteúdos de estudo, mas que se preocupe, acima de tudo, com o aprender a “pensar melhor”.

Aquele compromisso assumido pelos educadores que se propõem a trabalhar com o programa significa a efetiva implementação desses objetivos. É claro que estes objetivos se desdobram, mas eles captam um conjunto de pressupostos avançados e ausentes da prática educativa tradicional predominante em nossa realidade.

Segundo Lorieri, esses objetivos, bem trabalhados, podem provocar uma grande mudança no que vemos no campo educativo. Mas para que isso aconteça é necessário obedecer a algumas condições sem as quais não é

possível a concretização de Filosofia para Crianças nos espaços educativos institucionalizados ou alternativos.

3.3.1 Condições Necessárias à sua Prática

Encaminhando nossa reflexão em direção à prática mais concreta do PFC, é pertinente relacionar essas condições explicitadas por Lorieri, que aponta, como primeira condição, o *professor*, mas não qualquer professor. Ele tem que ser alguém que compreendeu e se apropriou da *proposta filosófico-educacional do programa Filosofia para Crianças* (Lorieri, 1998, p.16).

Segundo Lorieri (1998, p.16), esse professor preparado reúne as habilidades necessárias para operacionalizar a proposta, mas não se limita a tanto. Também deve ser aquele que, conscientemente, considera e realiza em sua prática o modo educativo de pensar e repensar a própria prática. A luz para realizar esta práxis é a própria atividade realizada com as crianças e o diálogo investigativo praticado constantemente com os que estão *comprometidos* com esse programa, como professores e autores que discutem a proposta e a Filosofia.

Dessa maneira, esse sujeito (o professor) reúne as condições necessárias para criar as oportunidades pedagógicas adequadas para desenvolver a metodologia e conteúdos característicos do mesmo. Isto pressupõe uma relação pedagógica na qual professor e alunos colaborativamente vão sendo, por se construindo, sujeitos do processo educativo.



O aspecto prático do PFC, segundo Loreri, implica, como vimos, na presença de professores *compromissados*, do contrário a vida da proposta não ultrapassaria os limites do papel.

Uma segunda condição para a viabilização do *aspecto prático* do PFC é exatamente como formula Loreri (1998, p.16): *A busca contínua e incansável que deve ser realizada na sala de aula para que os alunos internalizem dois hábitos básicos: o hábito do pensamento reflexivo e o hábito do diálogo investigativo.*

As preocupações fundamentais do PFC se referem ao *pensamento reflexivo* e ao *diálogo investigativo*. Embora saibamos, principalmente a respeito do pensar reflexivo, que não é uma preocupação exclusiva deste paradigma, a prática educativa de nosso país - e esse é um problema global - não proporciona uma educação para o desenvolvimento desse pensar reflexivo. Percebemos esta dificuldade muito perto de nós quando nos deparamos com a lembrança da dificuldade que tivemos para alcançar a prática de um pensar superior, a dificuldade que têm os adolescentes e jovens, mesmo no ensino universitário, em manifestar um pensar cuidadoso, autônomo e crítico. Sendo verdade o que afirmamos, torna-se o suficiente para denunciar o modelo educacional praticado.

Esta segunda condição corresponde às principais características do PFC, ou seja, este programa disponibiliza *uma proposta de como fazer*



acontecer (...) um processo educacional que propicia a internalização do hábito do pensamento reflexivo (Lorieri, 1998, p.19).

Seguindo na busca de entendimento desta segunda condição, o professor Lorieri (1998, p.20) adverte que *há que haver um trabalho sério (...) que ajude os alunos a irem internalizando o hábito do diálogo investigativo*.

A questão central dessa idéia é o *diálogo investigativo* e o lugar propício para sua realização são os espaços educativos, e estes representam condição para o alcance do saber. A comunidade de investigação é a expressão do PFC e não se dissocia desta condição, porque é nela que se realiza o diálogo investigativo. O professor que não sabe o que é a comunidade de investigação, o que é o diálogo investigativo e nem é sujeito ativo nesse processo, não concretiza essa condição e nem contribui para a construção desta proposta.

Por fim, para Lorieri (1998, p.22), o caminho para a *internalização do hábito do diálogo investigativo* é a prática constante deste diálogo investigativo. A consequência é que se aprende a investigação dialógica ao mesmo tempo em que se vai internalizando o hábito dialógico investigativo.

Estas condições expostas são as mais importantes, mas certamente há outras sem as quais a proposta se descaracteriza.

Pensamos até agora sobre as condições necessárias para efetivar nos espaços educativos a proposta de Lipman. Pensar essa possibilidade implica termos que considerar a existência de uma proposta pedagógica construída pelas instituições escolares. Na verdade, esta ainda representa uma das condições para a



prática de *Filosofia para Crianças*. O que é uma proposta pedagógica, para representar uma *condição*? Tomemos emprestado de Vasconcelos (1995, p.143) um significado que consideramos bastante apropriado:

(...) é justamente um instrumento teórico metodológico que visa ajudar a enfrentar desafios do cotidiano da escola só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa.

Consideramos esta uma definição apropriada porque ela não entende o projeto pedagógico como um instrumento autoritário e, por isso, imposto de cima para baixo. Supõe a participação dos sujeitos do processo educativo. Parece-nos, então, muito adequado ao paradigma filosófico-educacional do PFC.

Entretanto, devemos considerar que historicamente lidar com a proposta pedagógica sempre representou uma dificuldade para os responsáveis pela educação nas próprias escolas. Apesar de haver todo um respaldo legal que garante brechas para uma relativa autonomia na construção coletiva dos projetos, o que temos de concreto pelo Brasil afora são escolas sem projetos pedagógicos. E claro que não podemos generalizar esta afirmação, mas quando eles existem, esses projetos são elaborados sem a participação dos sujeitos da educação.

O que queremos mostrar com isso? Que quando uma instituição escolar ou alternativa optou pela adoção do PFC, a existência do projeto pedagógico foi fundamental para o sucesso e consolidação. Aqui é preciso admitir que, ao mesmo tempo que os PCN são considerados nas escolas (como é previsto pela LDBEN), os educadores participam com real autonomia e o PFC é aí uma



realidade, acreditamos que o que está previsto nos PCN vem efetivamente ao encontro da proposta de Lipman. Queremos considerar aqui a intenção que está presente nos PCN. Pelos meios trazidos pelos PCN está o interesse de que o aluno se desenvolva integralmente; portanto, a capacidade reflexiva, a cidadania, a solidariedade, o valor à vida, a ética em especial são aspectos que só fortalecem o valor do paradigma Filosofia para Crianças como uma necessidade para contribuir na formação integral das crianças. Com certeza é uma relação que merece ser melhor explicitada e, por isso, satisfaz ao nosso objetivo.

3.3.2 Formação de Professores e Trocas de Experiências

Quem pretende trabalhar com *Filosofia para Crianças* necessariamente precisa passar por um treinamento, pelo menos um primeiro momento de formação, diríamos. O CBFC em parceria com os Centros Regionais cumprem esse papel de oferecer os cursos, que mantêm os direitos para a reprodução de materiais (as novelas, manuais) e coordenam o trabalho dos monitores preparados para trabalhar com a formação dos professores.

Os cursos de formação têm duração de 40 horas, e neles os participantes são introduzidos no universo histórico e conceitual da proposta. O acesso ao material se dá só com a participação no curso, quando é reconhecidamente habilitado. Uma das características relevantes do curso passa pela vivência da própria metodologia da comunidade de investigação, ou seja, são

criadas condições pedagógicas para a internalização da metodologia, intencionalmente posta como modelo.

Cumpre-se, dessa maneira, o primeiro momento de preparação. Uma vez feita a escolha pelo desenvolvimento do PFC, a própria prática demanda o envolvimento num processo permanente de formação. Constatamos que de fato, cada vez mais se acentuam a procura dos meios de formação e troca de experiência. Toda essa informação, de acordo com os defensores do PFC, dinamiza e vai concretizando a proposta no Brasil. Tomando por base esses dados podemos nos aproximar mais da prática, como tentaremos fazer a seguir.

3.3.3 A Prática da Filosofia com Crianças

Desenvolver *Filosofia para Crianças* significa praticá-la sistematicamente. O que se procura praticar é o paradigma filosófico-educacional dentro de um espaço, um tempo e dentro de certos limites possíveis que permitem que a prática coletiva seja responsável, com liberdade, crítica e criativa (Kohan, 1998a). As crianças envolvidas nessa sistemática, graças à riqueza da metodologia proposta (*comunidade de investigação*), têm a garantia de experimentar em si mesmas o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. O que se busca nesta prática é a possibilidade de um pensar mais cuidadoso e com autonomia.



Já apontamos no capítulo 2 quais são os materiais usados nesta proposta. Lipman propôs trabalhar Filosofia com narrativas, por isso criou novelas filosóficas com outros colaboradores. Suas novelas, junto com os manuais do professor, não são exclusivos para o desenvolvimento da proposta, uma vez que há flexibilidade e estímulos para a criação de outras narrativas. No Brasil, tradicionalmente se utiliza o material originário com as devidas adaptações à nossa realidade.

Kohan (1998a, p.93) aponta os cinco momentos *para uma aula "típica" de filosofia*. O primeiro momento corresponde a uma atividade que antecede o trabalho textual, conforme ele afirma. Seria o uso de *imagens, de produções artísticas, de representações, de atuações* (1998a, p.93) com potencialidade para provocar o espírito dos envolvidos. Este trabalho textual tem por base os textos de Lipman, ou seja, os episódios da novela. Assim, essa atividade prévia tem por objetivo despertar o interesse da criança pelo texto.

O segundo momento é a narrativa, que é o texto da novela. A proposta tradicional sugere a leitura coletiva do episódio, podendo cada participante do grupo proceder à leitura de um parágrafo, mas, como sugere Kohan (1998a, p.95), *convém pôr em prática diferentes técnicas de leitura e completa dando exemplos: através de dramatização, marionetes, sombras*. Quando a criança não sabe ler, buscam-se outras técnicas adequadas a esta sua realidade.



Um terceiro momento se caracteriza pela *problematização do texto* Kohan (1998a, p.96). Este é um momento extremamente importante. Daqui se partirá para a discussão filosófica. Implica estimular e respeitar as sugestões dos participantes; depois de trabalhado e compreendido o texto, eles vão determinar

(...) os temas, idéias ou problemas que acharam mais significativos e interessantes. Este é um momento crucial: o ponto de partida da discussão filosófica será o interesse das crianças se a intenção é comprometê-las num diálogo significativo para elas (Kohan, 1998a, p.96-97).

A forma de alcançar a problemática se faz através do levantamento de perguntas. Todas as crianças, individualmente ou em grupo, são envolvidas nesta prática do perguntar. Suas perguntas são consideradas cuidadosamente, anotadas no quadro, ou em cartolinas por elas ou pelo professor. É com base nelas que se parte para a busca de definição do problema/tema para proceder à discussão filosófica.

O quarto momento corresponde ao diálogo filosófico. Segundo Kohan, é o momento mais importante dessa atividade filosófica; os momentos precedentes serviram para preparar o terreno da discussão filosófica, por isso, pode-se dizer que a discussão filosófica é *o coração da prática filosófica e que, ao longo do tempo, deve se tornar a espinha dorsal do trabalho* (1998a, p.100).

Os participantes da discussão têm oportunidade, conforme nos diz Kohan, de expor suas idéias, suas questões, suas dúvidas, incentivados pelas idéias e conceitos filosóficos. É importante ressaltar que a pessoa que expõe as

idéias nesse processo não é mais importante do que as idéias que estão por ser apreciadas quanto a suas razões de ser e conseqüências.

As maneiras propostas para começar a discussão são diversificadas. Kohan (1998a, p.102) sugere algumas: *Começar pelas perguntas aparentemente menos filosóficas* ou *relacionar perguntas entre si – ou solicitar às crianças que o façam*. Este agrupamento das perguntas facilita a identificação das temáticas para, em seguida, se realizar sua apreciação.

Dentro desta etapa, a da discussão filosófica, como adverte Kohan, é fundamental o cuidado com dois dados. O primeiro se refere à preparação da discussão, sem a qual se corre o risco do fracasso. O procedimento é simples de se entender, mas trabalhoso na sua realização; assim, se se quer um trabalho sério e comprometido, não há como fugir a isso. A sugestão é que se leia o texto utilizado com antecedência, proceda-se ao levantamento das possíveis temáticas, exercite-se com colegas, experimentem-se as questões possíveis. Mesmo assim, as surpresas são inevitáveis.

O que se depreende disso tudo é que o professor tem um papel fundamental nesse processo, este é o segundo dado. De acordo com Kohan é fundamental que à criança sejam propiciadas as condições para que duvide, se inquiete, seja curiosa, inventiva, faça descobertas, ensaios, buscas e explorações. Não é possível nada disso se o professor faz doutrinação, imbuído de que sabe tudo. O caminho sábio é o socrático, capaz de dirigir as perguntas certas, no momento certo, para provocar as crianças.



Por fim, a quinta sugestão como momento para implementação da prática da *Filosofia com Crianças*. Depois da discussão, uma outra atividade. Que atividade? Para Kohan, antes é preciso ter clareza de que, ao se discutirem questões filosóficas, quase sempre não se chega a uma conclusão, pois não chegar a uma conclusão também é próprio do caráter filosófico, ou seja, é característica da Filosofia considerar a existência da diversidade. Segundo Kohan (1998a, p.109) é até conveniente que isso ocorra, pois o mais importante é *privilegiar o modo de construir o pensar filosófico acima do resultado ao qual esse pensar chega*. A riqueza deste acontecimento é que a criança ou o jovem perceba *o valor da diversidade e a necessidade de respeitar essa diversidade quando está fundamentada em razões legítimas* (1998a, p.109). Não há dúvida, segundo Kohan, que os participantes saiam diferentes, *crescidos* da discussão.

Esta atividade subsequente à discussão visa tornar claro a cada um o progresso conquistado.

O que está em jogo nesta questão é a necessidade da avaliação, que pode ocorrer de maneiras diversas, conforme a criatividade. O que vale é que todos pensem criteriosamente, criticamente tentem recuperar as conquistas realizadas coletivamente e, valendo-se desses ganhos, direcionem efetivamente os rumos da vida.

Encerrando essas considerações, podemos dizer que nossa tentativa foi a de constatar o lado prático deste paradigma *filosófico-educacional*. É obvio que muito não pôde ser analisado; contudo, se o que foi considerado



provocou um sentimento favorável à implementação desse programa, chegamos perto ao que nos propusemos, ou seja, possibilitar a consciência da relevância da prática da Filosofia com crianças e estimular para que se possa assumir uma prática educativa efetivamente reflexiva/filosófica.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos deste estudo, como explicitamos na introdução, foi o de o apresentar a proposta de Filosofia para Crianças como alternativa de uma educação voltada para o desenvolvimento de habilidades de pensamento bem como o de analisar a relação existente entre auto-organização e comunidade de investigação.

A Ciência Cognitiva foi apresentada, no primeiro capítulo, como um campo de investigação relativamente novo, tendo como preocupação questões desafiadoras, como é o caso da relação MC. Nosso estudo não foi direcionado para realizar um aprofundamento desta ciência, contudo sua apresentação foi relevante para determinar o contexto da investigação sobre as questões de complexidade e processos de auto-organização, temas de nossa ocupação neste estudo. Assim, foi apresentado o conceito de complexidade a partir do estudo de Morin (1995), na perspectiva de vincular a idéia de que processos de auto-organização são processos complexos. Em relação à auto-organização, foi exposto o seu significado com base em Debrun (1996) e relacionado com o conceito de comunidade de investigação. O maior desafio foi evidenciar que numa comunidade de investigação, como a conceituamos, é defensável supor que o processo de auto-organização ocorre.

Da auto-organização dissemos que ela existe quando certas organizações realizam a partir de si mesmas sua reestruturação. Aos membros de



uma comunidade de investigação se apresentam as condições favoráveis para que estejam dentro de um processo auto-organizativo. Ocorre aí, a partir do ponto inicial ainda desorganizado e confuso, um movimento que vai da dependência acentuada em relação ao outro, à autonomia como resultado de um processo em espiral que envolve interação dos participantes até à internalização da metodologia da comunidade de investigação e das idéias que emergem da apreciação das idéias compartilhadas.

Desta forma, a comunidade de investigação se complexifica na proporção que tende à auto-organização.

De acordo com o que propusemos nos objetivos fizemos, no segundo capítulo, a apresentação do PFC destacando o momento da gênese em que Lipman encontra toda sua motivação para iniciar sua trajetória, permitindo o retorno da Filosofia socrática como meio de praticar a Filosofia genuína. Concretiza-se aquela percepção de Dewey quanto à necessidade de tornar a educação flexível, permitindo às crianças pensar por si mesmas, tomando por base a valorização da experiência como encontro de significados e corroborando os pressupostos dos atuais PCNs. Por fim, tem-se a grande contribuição de Vygotsky referente às origens sociais do pensamento que, para Lipman, trazia subjacente a necessidade da reconstrução da sala de aula num espaço em que o diálogo formasse o modelo adequado que geraria o pensamento da criança. Vale dizer, não um diálogo e pensamento qualquer, mas vigoroso e razoável com mediação do educador.



No contexto desse capítulo destacamos alguns aspectos fundamentais da teoria de Lipman que dão corpo ao PFC. Entre esses aspectos, enfatizamos a questão das quatro mega-habilidades que sistematicamente se busca desenvolver nas crianças, referindo-se a processos de investigação, processos de raciocínio, organização de informações e formação de conceitos e tradução ou interpretação. Outros aspectos abordados relacionavam-se com a comunidade de investigação como experiência reflexiva; com o pensar de ordem superior, conceito cujo sentido epistemológico, acreditamos, só pode emergir do exercício sistemático do pensar ou da prática filosófica segundo a proposta de Lipman; e, com os objetivos do PFC amarrados com indicação dos caminhos de sua realização.

No terceiro capítulo focalizamos o percurso histórico do PFC no Brasil, enfatizando características do modelo educacional predominante no que diz respeito ao cuidado com o pensar. Defendemos e concordamos com Lipman sobre esse aspecto, que tem ficado à parte e o PFC, nesse contexto, como alternativa para a educação para o pensar. Pudemos, a partir disso, explicitar especificamente o histórico do PFC no Brasil e na sequência demos destaque ao aspecto prático desta proposta.

Entretanto, o estudo que ora concluímos pode representar uma oportunidade para pensar e repensar a nossa realidade em relação à educação e ao pensar. A realidade está aí, assustadora, gerando perplexidade aos que estão atentos e desejosos de mudança. Salvo esforços isolados, uma maioria se entrega



ao que é fácil, ao que vem pronto e acabado. A proposta educativa existente, embora pretensamente bem intencionada ainda que paradoxalmente, deixa brechas para a realização daquilo que se considera mais desejável e segue esta lógica: é mais fácil entregar pronto do que estimular o diálogo participativo e, efetivamente, privilegiar a educação do pensamento.

Desde o primeiro capítulo encontramos perspectivas que se opõem ao caminho tradicional. A discussão sobre a relação auto-organização e comunidade de investigação problematiza a possibilidade de se permitirem condições para a comunidade humana atingir níveis superiores de convivência, de idéias/reflexão e ações. Acreditamos que processos auto-organizativos e dinâmica de complexificação podem sofrer intervenções negativamente; porém, nossa perspectiva é que ela flua. Tudo tende a isso; uma visão que desconsidere essa realidade pode se revestir de poder sufocador de liberdades.

O que expusemos neste estudo corresponde a uma das experiências mais instigantes. Procuramos mostrar em nossa abordagem as razões para afirmarmos isso. O que experimentamos com as crianças e jovens em termos de uma prática filosófica confirma a novidade e a força revolucionária que este paradigma filosófico tem.

Entretanto, esta caminhada não contém só flores. Há entraves, dificuldades das mais variadas formas e mesmo assim a riqueza da proposta é tal que já pressupõe a existência de muitas dificuldades e também representa um



modelo ou caminho para a superação dele porque afinal, estamos tratando de

Filosofia

BIBLIOGRAFIA

- ATLAN, H. *Entre o Cristal e a fumaça*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BÜTTNER, P. *Mutação no Educar*. Cuiabá: EdUFMT, 1999.
- DEBRUN, M. Por que, quando e como é possível falar em auto-organização. In: DEBRUN, M., GONZALES, M.E.Q., PESSOA JÚNIOR, O. (Org.). *Auto-organização: estudos interdisciplinares*. Campinas: UNICAMP, 1996a. v.18, p.xxxiii-xliii. (Coleção CLE).
- _____. Pesquisa Filosófica sobre o Conceito de Auto-Organização. In: DEBRUN, M., GONZALES, M.E.Q., PESSOA JÚNIOR, O. (Org.). *Auto-Organização: estudos interdisciplinares*. Campinas: UNICAMP, 1996b. v.18, p.3-59. (Coleção CLE).
- DEWEY, J. 3) Filosofia como Educação; 5) Inteligência e Investigação. In: EDMAN, I. *John Dewey*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.
- _____. *Experiência e Natureza*. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)
- DUPUY, J-P. *Nas Origens das Ciências Cognitivas*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 10.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 13.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FUSARI, J. C. et al. *Reformas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: considerações críticas*. In: APEOESP – publicação anual do sindicato dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo n. 13. Abril/2000.
- GARDNER, H. *A Nova Ciência da Mente: uma história da revolução cognitiva*. Trad. Cláudia Malbergier Caon. São Paulo: EDUSP, 1995.
- GONZALES, M.E.Q. *Redes neurais e representação mental: um ensaio sobre harmonia e racionalidade*. TRANS/FORMAÇÃO (São Paulo) v.14, p.93-108, 1991.
- _____. Auto-organização e perspectivismo: algum acréscimo à Ciência Cognitiva? In: GONZALES, M.E.Q., BROENS, M.C. (Org.) *Encontro com as Ciências Cognitivas*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, 1998.v.2, 3-13.
- IMPÉRIO-HAMBURGER, A., PEDROSA, M.I., CARVALHO, A.M.A. Auto-Organização em Brincadeiras de Crianças: de Movimentos Desordenados à Realização de Atratores. In: DEBRUN, M., GONZALES, M.E.Q., PESSOA JR, O. (Org.). *Auto-organização: estudos interdisciplinares*. Campinas: UNICAMP, 1996. v.18, p. 343-361 (Coleção CLE).
- JOERKE, G.A.O. *Do diálogo e do dialógico e sua relação com o pensamento no referencial da educação para o pensar*. Cuiabá: Instituto de Educação, 1997.
- KOHAN, W.O. Sugestões para implementar a filosofia com crianças em escolas. In: KOHAN, W.O. , WAKSMAM, V. (Org.). *Filosofia para crianças na prática*

escolar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998a. v.2, p.85-112. (Filosofia e crianças).

_____. Conversas com John Dewey e Matthew Lipman. In: KOHAN, W.O., WUENSCH, A.M. (Org.) *Filosofia para Crianças: a tentativa de Matthew Lipman*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998b. v.1, p.135-179. (Filosofia e crianças).

KOHAN, W.O., LEAL, B. (Org.) *Filosofia para Crianças em debate*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999. v.4 (Filosofia e crianças).

KOHAN, W.O., LEAL, B., RIBEIRO, A. (Org.) *Filosofia na escola pública*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. v.5. (Filosofia e crianças).

LIPMAN, M. *Pimpa: em busca de significado*. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1985. v.1 e 2.

_____. *Issao e Guga Maravilhando-se com o Mundo*. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1988a. v.1 e 2.

_____. *A Descoberta de Ari dos Telles: investigação filosófica*. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1988b. v.1 e 2.

_____. *A Filosofia vai à Escola*. Trad. Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria S.Kremer. – São Paulo: Summus, 1990.

_____. *Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo. Trad. Ana Luíza F. Falcone- São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____. *O pensar na educação*. Trad. de Ann Mary Fighiera Perpétua. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995

_____. *Natasha: diálogos vygotskianos*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Como Nasceu Filosofia para Crianças. In: KOHAN, W.O., WUENSCH, A.M. *Filosofia para Crianças: Tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1998. v.1, p.21-27. (Filosofia e crianças).

LORIERI, M.A. Prólogo. In: KOHAN, W.O., WAKSMAN, V. (Org.) *Filosofia para Crianças na Prática Escolar*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. v.2, p. 15-22 (Filosofia e crianças).

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

NÖTH, W. Signo, Representação e Representação Mental. In: GONZALES, M.E.Q. et al. (Org.) *Encontro com as Ciências Cognitivas*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, 1996. v.1, p.53-85.

O'TTAVIANO, I.M.L., GONZALES, M.E.Q. (Org.) *Auto-Organização: estudos interdisciplinares*. Campinas: UNICAMP, 2000. v.30 (Coleção CLE).

SCIACCA, M.F. *História da Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

SHARP, A.M. Educação: uma jornada filosófica. In: Revista Semestral do CBFC *A Comunidade de Investigação e a Educação para o Pensar*. São Paulo: Farjado & Ranzini, 1996. v.2, p.21-36. (Coleção Pensar)

SPLITTER, L.J., SHARP, A.M. *Uma nova Educação: a comunidade de investigação na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

SOUZA, J.C. *O Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman: Auto-Organização e Comunidade de Investigação*. 2001. 127 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo refletir sobre o Programa de Filosofia para Crianças do professor norte-americano Matthew Lipman, dando ênfase à comunidade de investigação na qual se busca problematizar, no campo da Ciência Cognitiva, uma relação com a auto-organização como possibilidade de complexificação ou de originar algo novo a partir de si mesma. Afirma-se que a comunidade de investigação apresenta condições para o desenvolvimento de processos auto-organizativos. Este estudo busca valorizar, ainda, o contexto maior no qual se origina a pedagogia da comunidade de investigação, ou seja, apresenta o aspecto teórico do Programa de Filosofia para Crianças no qual se torna possível explicitar questões relevantes sobre aquilo que é mais complexo nos seres humanos: sua capacidade de pensar. Como um dos objetivos é a apresentação deste programa, é dada ênfase ao seu aspecto teórico, sendo a comunidade de investigação o espaço da vivência da experiência reflexiva através do diálogo, e da qual emerge o pensamento de ordem superior. O histórico desta proposta é apresentado na sua parte final, na qual o destaque é para o aspecto prático da proposta. O estudo permite ver que a auto-organização ocorre também numa comunidade de investigação. Permite enfatizar a questão da necessidade de educar o pensamento e tomar a proposta como alternativa viável para desempenhar esse papel.

Palavras-chave: Filosofia para crianças; comunidade de investigação; complexidade; auto-organização; experiência dialógica; pensamento de ordem superior; internalização; educação para o pensar.



SOUZA, J.C. *O Matthew Lipman's Program of Philosophy for Children: Self-Organization and Community of investigation*. 2001. 127 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.

ABSTRACT

This dissertation aims at reflecting on the Program of Philosophy for Children created by the American professor Matthew Lipman. An emphasis is placed on the community of investigation in connection with which a relationship is sought between the latter and self-organization as a possibility of complexification or of originating something new from itself. It is held that the community of investigation presents conditions for the development of self-organizing processes. This study aims also at valuing the broad context in which emerges the pedagogy of the community of investigation, that is, it presents the theoretical aspects of the Program in which it is possible to make explicit relevant questions about that which is the most complex thing in human beings: their capacity to think. As one of the aims is the exposition of this Program, its theoretical aspects are emphasized, the community of investigation being the place where the dialogue-mediated reflective experience is lived, from which the thinking of higher order emerges. The history of this proposal is presented in the final part, in which the practical dimension of the proposal is heightened. This study allows one both to see that self-organization takes place also in the community of investigation, and to bear in mind the need for the education of the thought and to realize the viability of the Program to fulfil it.

Key-words: Philosophy for children; community of investigation; complexity; self-organization; dialogical experience; higher order thinking; internalization; education of the thought.



