

Doraci Moreira Reis

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AV. ANTONIO CARLOS, 151 - APT. 101 - BARRA DE TIJUCA - RJ

**FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PARA A FORMAÇÃO DO
CIDADÃO CRÍTICO E REFLEXIVO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AV. ANTONIO CARLOS, 151 - APT. 101 - BARRA DE TIJUCA - RJ

Doraci Moreira Reis

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CAMPUS MARACÁ
AV. ANTONIO CARLOS DE ANDRADE, 150
MARACÁ, RJ, 21241-960

**FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PARA A FORMAÇÃO DO
CIDADÃO CRÍTICO E REFLEXIVO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CAMPUS MARACÁ
AV. ANTONIO CARLOS DE ANDRADE, 150
MARACÁ, RJ, 21241-960

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

Reitor:	Pietro Novelino
Decano:	Professora Maria José Mesquita C. M. Wehling
Diretor:	Professora Dayse Hora
Chefe de Departamento:	Mônica Mandarinó
Professor:	Denise Sardinha

**FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PARA A FORMAÇÃO DO
CIDADÃO CRÍTICO E REFLEXIVO**

DORACÍ MOREIRA REIS

Monografia apresentada à
Escola de Educação da UNIRIO
para obtenção do grau de
licenciatura plena em Pedagogia

Professor orientador: Miguel Angel de Barrenechea

REIS, Doraci M. Filosofia no ensino fundamental: para a formação do cidadão crítico e reflexivo. RJ: Universidade do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas, Escola de Educação, 2001, 38 p.

A filosofia no ensino fundamental
contribui para a formação do cidadão
crítico e reflexivo, pois possibilita
que o aluno desenvolva habilidades
de raciocínio lógico e capacidade de
análise crítica.

Este trabalho tem como objetivo principal
investigar a importância da filosofia no ensino
fundamental para a formação do cidadão crítico
e reflexivo.

Dedicatória:

Dedico este trabalho à minha mãe, meus pais Jorge e Edvaldo, ao meu namorado Wladimyr, aos meus irmãos Clarisse, Cláudia, Luciana, Mário e Edith, à Marinete (*querida*), a Miguel Angel e à memória de Gabriel Reis, meu tataravô que veio da África, trazendo seus costumes e resistiu, até o fim, não aceitando a imposição dos valores portugueses: um verdadeiro cidadão.

Agradecimentos:

À minha família, pelo apoio, em especial à minha mãe Maria Santana, pela dedicação e compreensão nos momentos mais críticos durante a elaboração deste trabalho; à minha avó, Vitória, por incentivar os meus estudos; ao Wladimir, meu namorado, por me apoiar; às minhas filhas Beatriz, Letícia e Luna; À Marinete (*querida!*), pela ajuda; ao Miguel Angel por impulsionar minhas idéias (e pela paciência...); às minhas irmãs Cláudia, Luciana, Clarisse e Edith, pela troca de idéias, às companheiras de faculdade Elisângela, Beth e Bianca, pela cobrança e aos amigos Paula, Sônia, Márcio (apesar dos sumiços), Roberta e Kátia, pelo companheirismo e pelos momentos de descontração.

"A investigação filosófica como práxis educativa baseada no pensar questionador problematizador e heurístico, contribui para a transformação do modo de vida das pessoas que a praticam dentro e fora das escolas, fazendo de cada estudante um pesquisador de espírito crítico e razoável, e isto nenhuma outra disciplina tem condições de conseguir."

(Walter O. Kohan)

Resumo:

Este trabalho analisa a educação brasileira desde seus primórdios, observando que diversas propostas educacionais foram implementadas, visando a melhoria da sociedade, mas nenhuma teve como objetivo principal o desenvolvimento da reflexão e da cidadania em crianças, no ensino fundamental. Em um momento em que a legislação em vigor garante como dever da educação a formação de cidadãos que possam intervir crítica e ativamente na sociedade, é mister refletir se a escola está preparada para oferecer este tipo de ensino. Também pretendemos verificar se a proposta do filósofo americano Lipman de preparar as crianças para o estudo da filosofia, seria um caminho para tornar real esta educação assegurada pela lei possibilitando o desenvolvimento real de habilidades cognitivas e a aptidão para o exercício da cidadania.

SUMÁRIO

Introdução	8
I – Breve histórico da educação no Brasil	10
1.1 – A Educação no Brasil colônia	12
1.2 – A Educação no Império	14
1.3 – A Educação da República à atualidade	15
II – A criança e a filosofia ao longo da história ocidental	20
2.1 – A visão da criança no ocidente: de “adulto em miniatura” a ser com capacidades limitadas	23
III – A proposta de Lipman: desenvolvendo as habilidades cognitivas desde a infância	26
3.1 – A filosofia para a democracia: comunidade de questionamento e investigação	29
3.2 – A influência de Dewey em Lipman: educação para e na democracia	32
Conclusão	35
Bibliografia	38

Introdução:

Este trabalho tem como objetivo apresentar a filosofia como disciplina indispensável no currículo do ensino fundamental, tendo como embasamento teórico a proposta do filósofo norte americano Matthew Lipman, sobre filosofia para crianças. Este aspecto será abordado levando em consideração a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina que a finalidade maior da educação é formar o discente para a prática consciente da cidadania e prepará-lo para o trabalho.

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases enfatiza que o ensino fundamental é de obrigatoriedade do Estado, que se compromete a oferecê-lo de forma a capacitar, o indivíduo a tornar-se um cidadão. Sendo assim, já que o ensino fundamental abrange a educação dos 7 aos 14 anos, seria fundamental que, desde a infância, fosse incluída nas escolas alguma proposta para desenvolver o pensar crítico. Desta forma, consideramos que a filosofia, sendo a disciplina voltada para o pensar, se ensinada desde que a criança entra na escola, poderia tornar-se a chave para que fosse estimular, desde a mais tenra infância, o caráter reflexivo e questionador, tão necessários à formação do cidadão consciente. Porém, de acordo com a Lei, a filosofia é disciplina obrigatória somente no ensino médio, e este nível de educação já não é de obrigação do Estado. Portanto, ao longo deste trabalho apresentaremos algumas reflexões sobre a possibilidade de formar para a cidadania, não só a partir do ensino médio, mas sim, no segmento anterior a este.

Partindo de um breve histórico da educação nacional, buscaremos refletir qual prática de ensino tem sido oferecida à população brasileira, ou seja, indagar se durante os períodos de colonização, Império, República e na atualidade, houve realmente a preocupação do Estado em formar cidadãos críticos e reflexivos desde que estes ingressam na educação institucionalizada. Para isto, verificaremos qual tipo de educação foi dispensada às massas e se a escola tinha como objetivo a reflexão ou a aceitação de idéias pré-determinadas; outro ponto relevante é discutir se o ensino público, em algum momento, ofereceu à criança subsídios para que, na fase adulta, pudesse atuar na sociedade plenamente como cidadã.

Num segundo momento do trabalho, a partir da proposta de Matthew Lipman de iniciar as crianças no estudo de filosofia na sala de aula, tentaremos analisar se é possível desenvolver nelas o senso de respeito mútuo, solidariedade e cooperação, princípios fundamentais da vida numa sociedade democrática. Lipman acredita que, ao contrário do que nos foi legado durante milénios, as crianças podem filosofar, pois filosofar é a capacidade que temos de nos admirarmos com as coisas. E, para ele, quem possui esta capacidade mais aguçada dentre nós? A criança, com sua natural curiosidade, que as instituições escolares vêm minando ao longo da história.

Assim, este trabalho tentará mostrar a importância de uma educação voltada para o pensar e para a reflexão, e necessidade da inclusão da filosofia no currículo obrigatório do ensino fundamental para a formação básica do cidadão crítico e reflexivo.

I – Breve histórico da educação no Brasil

De acordo com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, atualmente a educação tem por finalidade formar o cidadão ciente de seus deveres e direitos perante o Estado e a sociedade, além de colocá-lo à par dos valores culturais nas quais a comunidade está fundamentada¹. Apesar de estarmos já no século XXI e de muito ter-se debatido acerca de uma educação que formasse sujeitos reflexivos e críticos, os métodos tradicionais de ensino continuam os mesmos e se vê a continuidade da escola tradicional como disciplinadora. Paradoxalmente, essa escola padronizada foi considerada no Brasil como paradigma de boa qualidade. Mas será este um modelo ideal? Não será importante formar seres autônomos, independentes e menos repetidores?

Espera-se que a escola produza um povo disciplinado, educado de acordo com os moldes pré-fabricados pela sociedade, porque um povo educado desta forma não questionará o meio em que vive. Parte-se do dogma de que criaríamos uma sociedade igualitária aos olhos de todos, em que todos os cidadãos teriam supostamente as mesmas oportunidades, já que o Estado oferece ensino gratuito para a população, dando chances para que qualquer pessoa possa se tornar um cidadão.

Os fins da educação nacional são os mesmos desde que ela foi institucionalizada, mudando apenas a pedagogia vigente em cada época. O que predominou foi o apego a um método educacional de repetição e memorização que continua até hoje. Isto evidencia que no Brasil praticamente nunca foi prioridade nas escolas, educar para a reflexão e a crítica, justamente quando é mais importante, no ensino fundamental, que é de obrigatoriedade do governo conceder à população. As disciplinas que poderiam dar um respaldo maior para que a capacidade reflexiva dos alunos fosse estimulada e desenvolvida (Filosofia e Sociologia) eram, e ainda são,

¹ Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Título II. Dos princípios e fins da educação nacional. Art. 2.º. Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro).

oferecidas na maioria das escolas somente no colegial (atual ensino médio) e mesmo assim, depois de um certo tempo passaram a ser facultativas².

Podemos observar que, mesmo discursando sobre uma educação formadora de cidadãos e trabalhadores conscientizados de seu lugar na sociedade, o Estado não se obriga a formar estes indivíduos porque a reflexão no ensino fundamental não é incentivada. Na escola, ainda vigora a idéia de que a criança possui capacidade de apreender conteúdos com maior facilidade. No entanto, afirma que ela poderia somente refletir sobre estes mais adiante, quando estiver apta a raciocinar a partir do que lhe foi "depositado" durante nove anos ou mais, já no ensino médio. Porém, isto seria possível se no ensino médio tivesse estudado em um colégio onde Filosofia e Sociologia (ou outras disciplinas que estimulem o pensar crítico e a reflexão) fizessem parte do currículo obrigatório, o que, como já dissemos anteriormente, não ocorre, em função de tais disciplinas não constarem mais no curriculum obrigatório.

No entanto, podemos observar que há um afunilamento na educação: muitos alunos que chegam a completar o ensino fundamental não conseguem terminar ou mesmo ingressar no ensino médio. Sendo assim, consideramos de suma relevância estimular a educação para a reflexão e cidadania desde a entrada do aluno na escola, se acreditamos que esta deva formar cidadãos que intervenham crítica e ativamente na sociedade.

Desta forma, se disciplinas reflexivas como filosofia não são oferecidas para a maioria da população, pode-se afirmar que as escolas estão formando cidadãos? A base para que o sujeito se desenvolva como tal é sua capacidade de formular opiniões próprias, partindo de sérias reflexões acerca da sociedade em que vive e, na ausência de matérias que propiciem a crítica, não há possibilidade de alcançar este objetivo.

Este aspecto defeituoso da educação nacional não surgiu de repente, como será mostrado neste capítulo, onde traçaremos um breve histórico da

² Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Título V. Dos níveis e das modalidades de educação e ensino. Seções III e IV. Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro).

educação no Brasil desde o tempo da colônia. Naquela época o objetivo fundamental era "catequizar" os habitantes e impor a cultura portuguesa como a correta e não o de formar cidadãos críticos que pudessem intervir na sociedade.

1.1 – A educação no Brasil colônia

Durante os dois primeiros séculos da colonização do território brasileiro coube aos jesuítas a tarefa de catequizar os índios e consolidar o catolicismo como religião oficial e não educá-los. A finalidade da criação desta ordem era formar as elites das sociedades católicas européias. Uma educação popular não existia, bastava a quem não tivesse muitas posses adquirir uma parca noção da doutrina cristã.

A educação jesuítica, além de ser extremamente elitista, não estimulava o questionamento. Seu método educativo era notadamente dogmático, baseado nos preceitos bíblicos, e os conteúdos ensinados, obrigatoriamente, eram supervisionados e se contivessem idéias contrárias à Igreja eram vetados. Por conseguinte, só seria ensinado o que estivesse em consonância com os princípios do catolicismo. A repetição e memorização dos conteúdos eram a base da metodologia, que estava contida na *Ratio Studiorum*, o plano de educação católica³. Neste ponto, vemos a origem de um plano educativo que limita a reflexão crítica. Sua função primordial é a conservação de normas, de caráter dogmático e não permitiam questionamento.

O ensino de filosofia não estimulava a crítica, ao contrário: era ensinado somente o que se considerava que não fosse corromper a moral e os bons costumes cristãos. Tudo era interpretado de acordo com as autoridades eclesiásticas, portanto não havia realmente uma aprendizagem a partir do questionamento. Um exemplo disto é o manual do professor de filosofia, que continha dizeres como: "(...) *sem muito critério não leia nem cite na aula os intérpretes de Aristóteles infensos ao cristianismo; e procure que os alunos não lhes cobrem afeição*".⁴

³ Gadotti, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo. Ed. Ática, 1997. Pág. 71

⁴ *Idem* :Pág. 72

Sem existir questionamento, a avaliação de diversos fatos era dada como "normal". Um exemplo disto está dado pela educação diferenciada que ofereciam para os poderosos e para as classes populares e indígenas. Aceitava-se que quem tivesse posses tinha por direito governar, e quem não as tivesse teria a obrigação de obedecer. Parte-se de um pressuposto dogmático: a divisão da sociedade é "legítima". Os proprietários têm um ensino privilegiado, em detrimento da formação precária oferecida ao povo.

Qualquer outra filosofia que não tivesse o aval da Igreja Católica era considerada perigosa e nociva, daí o ensino ser tão restringido. A população não entrava em contato com outro tipo de saber, só conhecendo os princípios cristãos do catolicismo, que apregoava "a mansidão dos homens", a "bem-aventurança dos pobres" dos evangelhos; entre os muitos preceitos que levavam à conservação do *status quo* e impediam qualquer reflexão crítica, qualquer questionamento da ordem estabelecida.

O objetivo da educação jesuítica, portanto, era o de afirmar a dominação portuguesa no território brasileiro. Nesse sentido, a educação da elite e da nobreza era conduzida para a perpetuação do domínio sobre os doutrinados e "amansados" na fé cristã. Baseados numa educação dogmática, os jesuítas claramente ajudaram a dividir a sociedade colonial, mas mesmo os que recebiam instrução não eram ensinados a pensar, e sim, a ter consciência do papel que assumiriam na sociedade, o que acabou criando uma população sem capacidade crítica. Os métodos de repetição e memorização fizeram surgir uma sociedade acostumada a ser guiada, trilhando caminhos pré-concebidos pelas classes dominantes.

Desde essa época caracterizava-se a alienação⁵ das classes populares, que não possuía direitos. A religião e o trabalho escravo indígena (inicialmente) e negro (posteriormente), impunham à maior parte da população uma visão deturpada da sua própria condição. Além disso, o fato de habitarem uma colônia não deixava

⁵ O estudo sobre a sociedade e a divisão de classes foi objeto de análise de Karl Heinrich Marx (1818 – 1883) filósofo e economista alemão, que caracterizou o trabalho na sociedade capitalista como alienante, que força o proletário (trabalhador) a vender sua força de trabalho ao burguês (proprietário dos meios de produção) por este último ser o único capaz de lhe oferecer meios para sobrevivência no contexto capitalista, submetendo-o assim à sua vontade e arbítrio. CF. MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. SP: Hucitec, 1996

que tivessem a noção de liberdade. A educação perpetuava, através de sua metodologia dogmática, que não admitia questionamentos, a condição de pessoas dominadas, sempre à espera de uma ordem superior que guiasse suas atitudes e opiniões. Assim, aprenderam a não pensar, a não questionar, ou porque era pecado, ou porque violava as leis da Coroa Portuguesa.

1.2 – A Educação no Império

Como vimos anteriormente, a educação no Brasil colônia não tinha como prioridade a formação de cidadãos, e sim, estabelecer valores e normas de conduta que consolidassem a estrutura de poder da Coroa Portuguesa e da igreja católica. Neste item, onde abordaremos o ensino no Império, veremos que houve um avanço na educação com respeito à legislação, porém a sua prática manteve a estrutura já consolidada anteriormente.

Com a proclamação da independência, foi criada a primeira Constituição brasileira, em 1824. Quanto à educação, segundo Nelson Piletti, a constituição dizia que

“a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos e uma lei de 15 de outubro de 1827 determinou que deviam ser criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares”⁶.

Nesse momento, podia-se notar que a pretensão do Estado era disponibilizar a educação em toda a extensão territorial, de forma gratuita para todos. Porém, o espírito dogmático e não crítico da educação jesuítica continuava intacto, sob novas formas.

Era prática comum da época o sistema de aulas avulsas, que não possuíam qualquer vínculo governamental. Os professores destas aulas apenas ensinavam o que seria requerido nos exames de aptidão para a entrada nas universidades, ou seja, estas aulas tinham caráter meramente preparatório, não priorizando a reflexão ou o questionamento. Cabe destacar, que o governo

⁶ Piletti, Nelson. *Ensino de Segundo Grau: Educação Geral ou Profissionalização*. SP: EPU-EDUSP, 1988, pág. 45.

responsabilizava-se apenas pelas universidades⁷ onde somente uma minoria, oriunda da elite, chegava a este grau.

Gadotti, em *História das Idéias Pedagógicas*, afirma que até o final do Império, Rui Barbosa⁸ discursaria sobre o ensino em dois pareceres enviados ao Parlamento: um sobre o ensino superior e o outro sobre o ensino primário. Para Rui Barbosa, a instrução deveria ser gratuita e obrigatória. Suas idéias eram influenciadas pelas propostas de ensino vindas da Europa e dos Estados Unidos. Ainda segundo Gadotti, Rui Barbosa mostrava nos seus pareceres *"o nosso atraso educacional, a fragmentação do ensino e o descaso pela educação popular, que predominaram até o Império"*.⁹

Com a proclamação da República, o governo, atento ao problema educacional, criou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, em 1890, pois até então, não existia um órgão público responsável pela educação. Porém, a maior parte das verbas era destinada aos Correios. Desta forma, a educação não figurava como prioridade do governo e mantinha-se a estrutura herdada ainda da Colônia.

1.3 – A Educação da República à atualidade

Ao tratarmos da educação no Império, vimos que as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro aconteceram apenas no setor legislativo mas, na prática, a situação continuava a mesma: sistema de aulas avulsas e acesso restrito às escolas por parte da maioria da população.

Segundo Moacir Gadotti, uma maior preocupação com o problema educacional, e o surgimento de novas propostas no âmbito da educação brasileira, só veio a acontecer em meados da década de 20, isto porque

"reformas importantes, realizadas por intelectuais na década de 20, impulsionaram o debate educacional, superando

⁷ Idem.

⁸ Rui Barbosa (1849-1923) – Apesar da apresentação destes dois pareceres sobre o ensino no Brasil, Rui Barbosa tinha formação em Direito e Economia. Candidatou-se à Presidência do Brasil duas vezes e foi nomeado ministro da Fazenda durante o primeiro governo republicano.

⁹ Gadotti, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo. Ed. Ática, 1997. Pág. 231

*gradativamente a educação jesuítica tradicional, conservadora, que dominava o pensamento pedagógico brasileiro desde os primórdios*¹⁰.

Nesta década também foi criada a Associação Brasileira de Educação, em 1924. Antes da criação da ABE, o movimento anarquista no Brasil também verificou serem necessárias mudanças na questão do ensino, mas o seu ponto de vista estava baseado numa educação libertária, que desse ao povo condições para promover uma revolução na sociedade. Apesar desta iniciativa, e de até mesmo criarem escolas fundamentadas neste ideal, o movimento anarquista não progrediu devido a conflitos com o governo.

Logo a seguir, a educação passou a ser vista como o caminho para uma sociedade mais democrática. Nesta época, as idéias do movimento da Escola Nova¹¹ começaram a chegar no Brasil através de educadores como Anísio Teixeira, que foi discípulo direto de John Dewey¹², principal teórico deste ideário.

Apesar da modificação no quadro educativo, os métodos e o currículo no ensino fundamental público não proporcionavam um pensar crítico, pois se continuava utilizando métodos memorísticos e de repetição. Os educadores e o Estado estavam interessados em levar "cultura" ao povo, isto porque acreditavam que só conseguiriam uma sociedade democrática se todos possuísem o mesmo nível de conhecimento. De acordo com Saviani,

"Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer

¹⁰ Idem: pág. 230

¹¹ O movimento da Escola Nova tinha como proposta uma educação que instigasse a mudança da sociedade e, ao mesmo tempo, mudasse em função da transformação da sociedade. Era baseada numa pedagogia da ação (o "aprender fazendo", de Dewey) e uma de suas características principais é a visão da criança como ser ativo. Esta pedagogia coincidiu com o avanço do capitalismo, que exigia a formação de um novo homem, um homem capaz de se adaptar às mudanças constantes derivadas deste tipo de organização econômica e social. (Gadotti, M. *História das Idéias Pedagógicas*. SP: Ed. Ática. 1997.)

¹² John Dewey (1859 – 1952) – filósofo, psicólogo e educador norte-americano. Mais adiante, no terceiro capítulo, abordaremos como suas idéias influenciaram Lipman em sua proposta "Filosofia para crianças".

*a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino.*¹³

O tipo de cidadão que se esperava através deste ensino era, portanto, um cidadão "culto", que tivesse todo tipo de conhecimento, mas não existiu nenhuma proposta para formar um cidadão de espírito crítico e autônomo. Isto é, procurava-se que o educando adquirisse uma grande quantidade de *conteúdos*, de diversas áreas, porém não era preocupação desta corrente que o indivíduo elaborasse, criticasse e repensasse esses conteúdos, adotando uma postura crítica e independente. Mesmo assim, a Escola Nova abriu caminho para que a educação viesse a fazer parte no processo de democratização do país. No decorrer do século XX, conforme foi assinalado por Gadotti, a educação brasileira se dividiu em duas vertentes: educação liberal e educação progressista¹⁴.

A pedagogia liberal caracterizou-se por criticar e tentar mudanças nos métodos de ensino mais do que refletir sobre o objetivo da educação. Por representar uma facção da classe dominante, não questionava o sistema econômico e as diferenças sociais que este criava. Os principais teóricos desta vertente foram Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Todos criticavam a precariedade do ensino gratuito no Brasil, mas não relacionavam o problema da educação com o problema social existente.

Do pensamento pedagógico progressista destaca-se o educador Paulo Freire¹⁵.

¹³ Saviani, Dermeval. *Escola e Democracia* SP: Ed. Autores Associados, 1997, pág. 17.

¹⁴ Gadotti, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. SP: Ed. Ática, 1997, pág. 233.

¹⁵ Paulo Freire (1921 – 1996) – Educador brasileiro, Paulo Freire trabalhou na área da educação como professor, inicialmente, de português, para em seguida, lecionar história e filosofia da educação na Universidade do Recife. Por seu trabalho "subversivo" de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores, foi exilado do Brasil durante a ditadura militar, exilando-se no Chile entre 1964/69. Por seu trabalho voltado à educação popular de países do terceiro mundo, em especial da América Latina, recebeu o Prêmio Educação pela Paz, da UNESCO. Também foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo. Suas principais obras são: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1970), *Ação cultural para a liberdade* (1975), *Extensão ou comunicação* (1971), *Educação e mudança* (1979), *A importância do ato de ler* (1983), *A educação na cidade* (1991), *Pedagogia da esperança* (1992).

Paulo Freire destacou-se pelo seu método de alfabetização de jovens e adultos e, além disso, por afirmar que o país necessitava de uma educação que preparasse o educando para a autonomia e o exercício consciente da cidadania. Assim, a prática educativa deveria ser mudada. Ao professor não caberia o papel de único detentor do conhecimento, mas de problematizador e também aprendiz, pois ao ensinar estaria ao mesmo tempo aprendendo. Nesta proposta educativa podemos advertir os primórdios de uma didática para a liberdade e para a libertação, não só do ponto de vista cognoscitivo, mas político, já que busca-se a independência no conhecer e também na ação, na inserção social. Na proposta de Freire, a relação educativa não é "vertical", hierárquica, em que o educador seria o detentor do conhecimento e o discente apenas um "receptáculo" passivo do mesmo. Ao contrário, a relação didática docente-discente é dinâmica, ambos aprendem neste processo. Tanto o docente quanto o discente trocam experiências e pensamentos. Não há passividade nem dependência do discente; ambos são sujeitos críticos e criativos. Estes princípios educativos já visam uma concepção libertadora do cidadão; nesta postura didática já está implícita uma proposta democrática¹⁶.

Embora Paulo Freire tenha trabalhado questões fundamentais como cidadania e democracia dentro de sua proposta, esta era voltada para a educação de adultos. Desta forma, ainda não havia sido estruturado um projeto educacional que privilegiasse a reflexão na criança, desde que esta entra para a escola.

Podemos perceber que a educação brasileira, levando em consideração a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está fortemente influenciada pelo pensamento educacional progressista, cabendo ao Estado, portanto, o oferecimento gratuito do ensino para a população, sem restrições. Se antes o governo incumbia-se somente de oferecer o ensino superior, agora é seu dever oferecer as condições para que todos possam chegar à universidade, adquirindo o conhecimento necessário para tornarem-se cidadãos críticos.

¹⁶ Cf. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. RJ: Ed. Paz e Terra, 1995.

No entanto, a educação no Brasil ainda mantém o sistema herdado desde do período colonial: a escola como reprodutora de valores e legitimadora do poder das elites. Desta forma, percebemos a ausência de uma proposta que viabilizasse a educação tal e qual propõe LDB:

"A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".¹⁷

¹⁷ Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Título V. Dos níveis e das modalidades de educação e ensino. Capítulo II, Da educação básica. Seção I. Das disposições gerais. Art. 22. Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro).

II – A criança e a filosofia ao longo da história ocidental

No primeiro capítulo sintetizamos alguns dos momentos mais significativos da história da educação brasileira. Neste processo histórico, vimos que a escola esteve organizada e pautada por métodos de repetição, assimilação de conteúdos e memorização. A reflexão e o pensar crítico não eram interesses primordiais do sistema educativo. O educando entrava em contato com a filosofia de acordo com este sistema de ensino, mas e a criança? Houve em algum momento histórico a proposta de aproximar as crianças da filosofia, ou mesmo que desenvolvesse a reflexão quando de sua entrada na escola?

Agora, para melhor situarmos o problema, a nossa análise será mais abrangente, para depois voltarmos à realidade brasileira. Para tanto, aludiremos a alguns momentos marcantes da escola no Ocidente.

Segundo Gadotti, na Grécia Antiga, berço da filosofia ocidental, o sistema educativo, denominado *paidéia*, era voltado para a educação do homem livre. Os escravos não possuíam direito à educação, cabendo aos homens livres a liberdade para criar, governar e estudar. O trabalho manual, feito por escravos, era visto como inferior e o escravo não era considerado cidadão. Desde esta época podemos perceber a separação entre os que poderiam questionar o sistema vigente e os que não poderiam. Assim, na Grécia, a democracia seria exercida somente pelos homens livres.

A *paidéia* consistia em uma proposta que visava a educação do homem integral, através da educação física, voltada para o corpo; da filosofia e das ciências, voltadas para a mente e a educação moral, através de música e das artes.

*"Assim a Grécia atingiu o ideal mais avançado da educação na Antiguidade: a **paidéia**, uma educação integral que consistia na integração entre cultura e sociedade e a criação individual de outra cultura numa influência recíproca. Os gregos criaram uma pedagogia da eficiência individual e,*

concomitantemente, da liberdade e da convivência social e política".¹⁸

O programa para a educação das crianças consistia na alfabetização e realização de cálculos. A filosofia era estudada no ensino superior, quando se aprendia também a retórica. Os gregos, desta forma, associavam a filosofia com a maturidade, não com a infância. Isto é, se considerava que as crianças não eram aptas para a reflexão e o pensamento crítico, pois essas atividades exigiriam um avanço muito maior das suas faculdades intelectuais.

Os romanos, por sua vez, possuíam a *humanitas*, que dividia o ensino de forma similar a atual: escolas do *laudi-magister*, responsáveis pela alfabetização; escolas do *gramático*, referente ao ensino secundário e a educação superior, que ensinava retórica, Direito e Filosofia. A divisão deste ensino, assim como a grega, colocava a filosofia no ensino superior, destinando às crianças apenas o conhecimento da leitura e escrita. Outro traço em comum com os gregos consistia no fato dos romanos não estenderem sua educação para os escravos.

A partir do que foi exposto sobre a educação greco-romana na Antigüidade, observamos que desde esta época a reflexão crítica vem associada ao poder. Assim, uma minoria na sociedade tem o direito pensar e impor suas idéias, enquanto a maioria subjugada não possui voz ativa.

Na Idade Média, com a ascensão do cristianismo a religião oficial do Império romano, instituiu-se uma educação voltada para a religiosidade. Surgiram escolas catequéticas, que difundiam a fé cristã para as massas camponesas, e escolas monásticas, para quem optasse pela vida religiosa. Nestas últimas, ensinava-se o *trivium* – gramática, dialética e retórica, e o *quadrivium* – aritmética, geometria, astronomia e música. Além de restringir o que deveria ser ensinado ao povo, a religião associava a filosofia com o cristianismo, criando "uma educação para o clérigo, humanista e filosófico-teológica"¹⁹, não abrindo possibilidades para qualquer questionamento sobre o que era ensinado. Nesta proposta educativa, de

¹⁸ Gadotti, M. *História da Idéias Pedagógicas*. SP: Ed. Ática. 1997. p.30.

¹⁹ Idem: pag. 52.

acordo com o exposto, não há espaço para uma educação formal das crianças que envolvesse conteúdos que se afastassem do ensino pautado na doutrina cristã, na iniciação do cálculo e na alfabetização.

No século XVII, Comênio²⁰ propôs um sistema educacional que até hoje tem vigência. Todo o processo educativo deveria compreender 4 estágios, abrangendo desde o nascimento até a idade de 24 anos. De acordo com o ideal de Comênio, de 0 a 6 anos a criança aprenderia, na escola materna, a falar e exercitar os sentidos. Esta escola deveria estar vinculada à família. Na escola elementar, que abrangeria dos 6 aos 12, a criança seria alfabetizada na sua língua materna, teria sua imaginação e memória exercitadas, aprenderia canto, aritmética e ciências sociais. Na escola latina, dos 12 aos 18 anos o educando aprenderia principalmente as ciências. Na universidade, ou academia, a aprendizagem ocorreria através de trabalhos práticos ou viagens.

A importância de Comênio para a educação reside no fato de que ainda na atualidade, os sistemas educacionais no ocidente utilizam a divisão escolar elaborada por este educador. A partir do método de Comênio é possível notar um caminho para que ocorresse uma mudança sobre de paradigmas na formação da criança, pois, até então, não havia qualquer proposta educativa voltada para as crianças com idade inferior a 6 anos. Partindo dos pressupostos de Comênio, percebemos que havia a preocupação em formar o sujeito desde os seus primeiros meses de vida, pois

*"a educação deve começar na primavera da vida, isto é, na meninice (pois a meninice é o equivalente da primavera, a juventude do verão, a idade adulta do outono e a velhice do inverno)."*²¹

Comênio organizou sua proposta pedagógica levando em consideração a natureza. Desta maneira ele enxergava que, assim como o ser humano passa por

²⁰ João Amós Comênio (1592-1670) – educador tcheco formado em teologia. Escreveu várias obras de cunho pedagógico como *Pródunus da Pansofia* (1630), *Porta aberta das línguas* (1631) e *A grande didática* (1633), que contém os métodos para uma educação ideal na visão de Comênio.

²¹ Gadotti, M. *História das Idéias Pedagógicas*. SP: Ed. Ática. 1997. pág. 81.

fases de desenvolvimento, a formação educacional precisa estar dividida em fases acordes com esse desenvolvimento humano. Assim seria atingido o objetivo da educação: formar o homem apto para atuar na sociedade.

2.1– A visão da criança no Ocidente: de "adulto em miniatura" a ser com capacidades limitadas

De acordo com o já assinalado, vimos que depois de Comênio, a forma como a criança era vista começou a sofrer mudanças, no âmbito da educação. A criança tornou-se o foco na questão educativa, o que não ocorria anteriormente.

Rousseau²², no século XVIII, mudou a visão que se tinha da criança até aquele momento. A criança, de acordo com o autor francês, segue um ritmo que é próprio da infância, devendo o educador respeitá-lo. A educação ideal seria a que privilegiasse o desenvolvimento natural da criança, não reprimindo os impulsos infantis como os adultos exigiam, desejando um comportamento maduro num período como a infância. A partir de Rousseau a criança passou a ser encarada como um ser com diferente dos adultos não só no aspecto físico, mas também na construção cognitiva.

Rousseau dividia a educação em três momentos: infância, adolescência e maturidade. Somente a partir da adolescência a escola deveria iniciar o ensino de todas as ciências. Portanto, reforçou-se a idéia de que a criança não é capaz de aprender e refletir. Mas, apesar de não conferir à criança capacidade para compreender as ciências, Rousseau tornou possível a mudança no modo de se enxergar a infância, pois até aquele momento, como mencionado anteriormente, esta não ocupava espaço nas prioridades da educação.

²² Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) – nascido na Suíça, foi filósofo e escritor. Sua pedagogia consistia na concepção de que a natureza seria o guia para a educação ideal. Segundo Rousseau, "tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem" (Gadotti, 1997, pág. 94) Acreditava que a criança deveria se desenvolver sem qualquer intervenção educativa. A introdução a um sistema educacional ocorreria devidamente na adolescência, considerada por ele o período ideal para que fosse efetivada a educação. Sua obra mais significativa foi *Emílio, ou da educação*.

Piaget²³, no século XX, formulou sua teoria sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo, da infância até a maturidade. Para este autor, a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento biológico. Nos seus estudos, Piaget observou que a criança passa por etapas, e de acordo com seu desenvolvimento, vai modificando as estruturas de pensamento até chegar ao modo de pensar adulto. Assim, na concepção de Piaget, seria errôneo exigir da criança respostas similares às de um adulto, já que sua forma de pensar depende da maturação biológica. Ensinar filosofia para crianças, considerando a teoria de Piaget, não seria adequado, devido ao fato de que na infância não existe a capacidade de abstração necessária para “filosofar”.

Mesmo sendo consideradas “adultos em miniatura” ou seres com construção cognitiva diferente dos adultos, as crianças não tiveram oportunidade de entrar em contato com a filosofia. A organização dos conteúdos escolares não se preocupou, até então, com o estudo de filosofia para crianças. De acordo com os dados históricos, filosofia e crianças estiveram separadas. A filosofia era, na Grécia e na Roma, para homens livres e adultos. Esta noção de filosofia como algo a ser estudado em idade mais avançada aliou-se à idéia de que é necessária a maturidade biológica para construir determinado tipo de conhecimento.

Fundamentando esta idéia, Piaget afirma que a criança passa por etapas no seu desenvolvimento, que aprimorarão sua capacidade cognitiva²⁴. Estas etapas são caracterizadas por formas de pensar peculiares às crianças em cada fase de crescimento. Assim, de 0 a 2 anos a criança encontra-se na fase sensoriomotora, na qual reconhece o mundo através das sensações que experimenta. Na pré-operatória, dos 2 aos 7 anos, o egocentrismo é a característica principal. A criança centra-se em si mesma, ou seja, ela é o ponto de partida para suas reflexões. Outra característica desta fase é a transdedutividade: a criança parte do particular para o particular, como por exemplo: observando o pai lavar o carro, a criança pergunta: “por que lava o carro?”, ao que o pai responde: “para sair”. Assim, a criança na fase

²³ Jean Piaget (1896-1980) – biólogo suíço, seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo nas crianças tornou-o famoso mundialmente. Estes estudos foram utilizados por educadores, que passaram a desenvolver atividades com seus alunos de acordo com as etapas formuladas por Piaget.

²⁴ A descrição das etapas de desenvolvimento cognitivo contidas nesta parte do trabalho se apóiam no livro de Davis, C. e Oliveira, Z. *Psicologia na educação*. SP: Ed. Cortez. 1995.

pré-operatória, ao ver o pai, ou outra pessoa, lavando o carro novamente, pensará: "papai vai sair". Isto porque ainda não cria outras possibilidades para uma mesma atividade, não a capacidade de abstração para pensar numa situação nova, diferente.

Já na fase operatório-concreta, dos 7 aos 12, a lógica atinge maior importância. A criança consegue partir do particular para o geral (indução) ou do geral para o particular (dedução). Sua percepção é baseada na realidade e seu pensamento no raciocínio. Para compreender corretamente noções e conceitos, precisa trabalhar com materiais que existam e possam ser observados. A criança não pensa abstratamente nesta fase se não estiver baseada em fatos concretos.

Na fase operatório-formal, que se inicia a partir dos 13 anos, o adolescente consegue um pensamento mais liberto dos limites da realidade. Isto significa que não é preciso lidar com objetos ou fatos concretos para compreender noções e conceitos. O adolescente utiliza hipóteses, não lida somente com a realidade concreta, mas com a realidade possível. Pode, portanto, utilizar o pensamento abstrato a partir somente de proposições.

A teoria de Piaget, que considera o desenvolvimento biológico a chave para que se trabalhe adequadamente com a criança, aponta para uma possibilidade de aproximar o adolescente da filosofia, pois nesta fase já seria adquirida a capacidade de abstração. Mas como apresentar a filosofia para crianças que se encontram na fase operatório-concreta? Estando nesta fase, como elas podem remeter seu raciocínio para algo que exija abstração, e não atividades com a realidade concreta?

III - A proposta de Lipman: desenvolvendo as habilidades cognitivas desde a infância

Matthew Lipman, professor de Filosofia na Universidade de Columbia, EUA, foi um pioneiro quando propôs a tentativa de formar crianças através da filosofia. Esta proposta nasceu quando Lipman lecionava Lógica na Universidade e percebeu que seus alunos apresentavam certas falhas no raciocínio. Partindo deste problema, ele observou que se a filosofia e a lógica fizessem parte desde o início da formação escolar, e não só na universidade, os alunos poderiam apresentar um melhor desempenho na disciplina Lógica²⁵. O estudo de filosofia ajudaria a criança a melhorar o raciocínio e desempenho numa futura incursão universitária. Lipman, diferente do que se pensava até aquele momento, considerou que todas as crianças pensam, tão naturalmente como desenvolvem outras habilidades²⁶. Mas, para isso, a filosofia não deveria ser ensinada como é aos jovens e adultos: seria preciso uma "adaptação" para a compreensão infantil.

Desta forma, Lipman criou histórias com personagens de idade similar ao público a que eram destinadas, em que a maioria desses relatos ocorre na sala de aula, possibilitando às crianças, a partir desses fatos do cotidiano, reconstruir as idéias dos principais filósofos, porém com uma outra linguagem, que não fosse erudita. Assim, ele tornaria possível a aproximação da criança com a filosofia, em um processo interativo na sala de aula, sendo o diálogo a "mola propulsora" para esta troca.

Lipman considera o diálogo peça fundamental dentro de sua proposta e fundamenta esta idéia em Sócrates²⁷, ao qual considera "filósofo por excelência". Sócrates, ao questionar os conhecimentos dos ditos "sábios" de sua época, percebeu que estes eram superficiais e, através deste diálogo, fundamentado em

²⁵ Kohan, W. O. e Wuensch, A. M.(org). *Filosofia para crianças – a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. RJ: Ed. Vozes. 1999. pág.22.

²⁶ Idem: pág. 22.

²⁷ Sócrates (470-399 a.C.) filósofo grego que, ao contrário de seus contemporâneos, os sofistas, não cobrava pelas suas aulas. Ao invés de transferir conhecimento, Sócrates dialogava com seus alunos, levando-os a considerações próprias. Por essa razão Lipman o considera o filósofo da educação por excelência. Não tendo deixado nada escrito, todo o material em relação a Sócrates é baseado em testemunhos, principalmente de seu discípulo mais famoso, Platão (Gadotti, M. *História das Idéias Pedagógicas*. SP: Ed. Ática. 1997. pág. 32). Ver também: PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. In: *Os Pensadores*. SP: Nova Cultural, 1999.

questionamentos do problema tratado, forçava o seu interlocutor a dar definições, a argumentar, por isto, Lipman acredita que as crianças podem dar razões, argumentar e fundamentar suas próprias questões. Elas não têm restrições para refletir, o importante é, como Sócrates, estimular-las ao diálogo.

Sendo assim, Lipman acredita ser possível a reflexão desde a mais tenra idade, pois muitas vezes as crianças aprendem conceitos (melhor: *apreendem*), como "bom", "ruim", "bonito", "feio" sem que reflitam sobre o significado destes. Os critérios utilizados para a formação destes conceitos não são trabalhados pelas crianças, simplesmente já vêm prontos, sob interpretação de outrem. A escola nega, portanto, desde a infância, a habilidade para que a criança possa questionar, refletir e emitir conclusões próprias, a partir do que lhe é apresentado tanto na escola como no seu ambiente extra-escolar. Se a criança desde pequena puder refletir, interpretar a sua realidade, poderá desenvolver um pensamento autônomo em relação ao que aprende, tomando-se sujeito ativo, na construção do conhecimento, e, principalmente, razoável. Um sujeito razoável e ativo tem plena capacidade de discernimento, em conseqüência, é um sujeito que tem as "ferramentas" básicas para exercer a cidadania.

Para Lipman, a escola deve ter como pressuposto a razão e formar pessoas lógicas, ou seja, pessoas que sejam capazes de usar a racionalidade temperada pelo julgamento. Razão e pensamento, para ele, são correlatos. Considera que, ao educar para a razão, se educa para o pensar. Este pensar deve ser fomentado, através da exaltação da curiosidade infantil, desde o momento em que a criança ingressa na vida escolar. Ele acredita que o ambiente educacional é pouco desafiador, pois ao ingressar neste, os alunos já encontram um local "pronto", desta forma a educação a ser recebida, auxiliará na sua inserção passiva neste ambiente. Ao deparar-se com métodos de alfabetização baseados em memorização, a escola acaba por amortecer a curiosidade tão comum na criança pequena. Amortece não só a curiosidade, mas também, a capacidade crítica e, por conseguinte, habitua a criança com o sentimento de "paternalismo" tão comum na educação. Principalmente na brasileira, como pudemos observar no início deste trabalho: tudo já vem pronto, não é preciso refletir, apenas absorver o que já está constituído, sem questionamentos.

Lipman acredita que a filosofia possa auxiliar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, ao proporcionar um pensar bem fundamentado em que as crianças tenham a possibilidade de apresentar seus próprios julgamentos. Sendo assim, diferencia o pensar do cotidiano do pensar filosófico²⁸. Para ele o pensar utilizado no cotidiano não é crítico por não ser fundamentado, já o pensar filosófico, que pode levar ao desenvolvimento das habilidades de cognição, é crítico, por ser orientado por razões, fundamentos que possam estruturar seu julgamento. Daí a sua afirmação da importância da filosofia com caráter obrigatório, desde o ensino fundamental. Se a criança adota o hábito da reflexão e do pensar filosófico, conseguirá desde cedo (relembrando o espírito e objetivos da Lei de Diretrizes e Bases) o suporte para adquirir a formação básica do cidadão.

Considerando que a escola possa tomar-se um espaço de investigação, também por abrigar o conhecimento construído pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento, deve então ser um espaço de investigação fomentando os alunos a opinarem, porém fundamentando seus julgamentos por critérios, a fim de justificá-los. Para Lipman é necessário o desenvolvimento das mais diversas formas de habilidades cognitivas, na escola, onde a investigação possa levar o educando a refletir.

Podemos, então, constatar que Lipman contribuiu significativamente na modificação da forma como a escola trabalha com o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que acredita que as crianças podem raciocinar tão bem como falam ou andam. Para ele, o raciocínio pode ser desenvolvido na escola, desde a mais tenra idade, pois afirma que a criança é movida pela mesma curiosidade que instiga os filósofos²⁹.

Por isto, a escola, ao invés de acolher estas crianças e inserirem-nas em um ambiente pronto e pouco propício a desafios, deve não somente manter, como fomentar o seu caráter investigativo a fim de promover o desenvolvimento de

²⁸ Kohan, W. O. e Wuensch, A. M.(org). *Filosofia para crianças – a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. RJ: Ed. Vozes. 1999. pág. 110.

²⁹ De acordo com Lipman "As crianças pequenas e a filosofia são aliados naturais, pois ambos começam com o assombro". *Como nasceu filosofia para crianças in: Filosofia para crianças – a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. RJ: Ed. Vozes, 1999, pág. 24.

habilidades cognitivas necessárias para a compreensão e a inserção no mundo complexo e plural em que vivemos. Porém o desenvolvimento de habilidades cognitivas é o suficiente para a formação cidadãos que possam intervir crítica e ativamente na sociedade em que vivem?

Lipman considera o desenvolvimento de habilidades cognitivas apenas um aspecto de sua proposta. Para ele, o cognitivo não pode estar dissociado do afetivo e do social, dentro de uma sociedade cujo ideal seja o exercício da democracia. Sendo assim, é importante o desenvolvimento do raciocínio, pois ao nascer, o homem já está inserido em uma sociedade, repleta de signos e linguagens, e através dela que pode traçar as suas primeiras visões de mundo e interage com os outros. Por isto, o autor considera que a filosofia tem que ser um aprendizado que considere as vozes da coletividade, respeitando o contexto onde essas vozes estão inseridas. Para tornar viável o desenvolvimento do raciocínio, associado aos aspectos sociais e afetivos, Lipman direcionou a prática de sua proposta para constituir uma "Comunidade de questionamento e investigação". A seguir, tentaremos esclarecer o sentido dessa comunidade, na didática de Lipman.

3.1 – A filosofia para a democracia: comunidade de questionamento e investigação.

Lipman visa construir a comunidade de questionamento para que ocorra o diálogo na sala de aula. A partir do diálogo se torna possível compreender o caráter de cooperação, respeito mútuo e solidariedade proposto por ele em sua comunidade de questionamento e investigação. A própria denominação *comunidade*, nos sugere o desejo de saber, o questionamento, o debate e as reflexões que são desenvolvidos a partir da interação social. Neste sentido, lembramos a postura de Vygotsky³⁰, o social é preponderante sobre o indivíduo. Não existe a pessoa sem os outros³¹, assim como não há uma comunidade sem a participação e cooperação

³⁰ Lev Semanovich Vygotsky (1896-1934) – neuropsicólogo e lingüista bielo-russo, Vygotsky afirmava o domínio da linguagem como o pilar da educação. Considerando a fala como a forma de expressão mais importante, nota-se que para Vygotsky "a interação social é o elo para que ocorra o desenvolvimento cognitivo. Quem fala, fala para alguém, e este processo de diálogo na formação escolar influenciou na tentativa de Lipman a comunidade de questionamento como o meio para que ocorra este processo necessário para o desenvolvimento social e afetivo do educando.

³¹ Kohan, W. O. e Wuensch, A. M.(org). *Filosofia para crianças – a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. RJ: Ed. Vozes, 1999, pág.106.

entre seus participantes. Dentro da proposta de Lipman, este outro aspecto, afetivo e social, colabora para a formação dos princípios da cidadania democrática: a solidariedade e a cooperação.

A comunidade de questionamento põe em pauta conceitos, mas não oferece resultados. As crianças descobrem as respostas percorrendo caminhos semelhantes aos transitados pelos próprios filósofos, através da investigação. A diferença da prática da escola tradicional e a proposta de Lipman é que, enquanto a primeira oferece as respostas para que as crianças as memorizem, a segunda oferece às crianças subsídios para que elas cheguem à resposta. Assim, a criança é estimulada ao questionamento, a compartilhar com outros suas idéias e conclusões.

Partindo deste pressuposto, a comunidade torna-se, ela própria, um espaço democrático, onde as regras são estabelecidas através do pensar coletivo. O diálogo cria a base para uma relação horizontal na sala de aula. Quem dialoga fala para (e escuta) o outro, num patamar de igualdade. Nos moldes tradicionais de educação a relação é vertical, o conhecimento parte do professor para o aluno, sustentando-se na idéia de que o professor é superior ao aluno, detendo o conhecimento e tendo como função transmiti-lo, sem a existência da troca dialógica entre iguais.

Lipman acredita em uma educação que prepare para a vivência em uma democracia, mas sendo esta além de política, social. Neste ponto, Lipman baseia-se nas definições de democracia de Dewey³². Para Dewey, a democracia política seria a ideal, mas para que esta exista é necessária a democracia social. O ideal político só é alcançado se houver antes o comum acordo entre iguais. A influência de Dewey para a formação do conceito de comunidade de investigação baseia-se no fato de que, de acordo com este autor, a democracia seria o modelo político ideal para que as pessoas pudessem crescer como indivíduos livres e conscienciosos. Para chegar a este modelo ideal, Dewey acreditava numa participação responsável de todos os indivíduos inseridos na comunidade. Notamos, portanto, que Lipman direcionou esta

³² *Idem*: pág.114.

idéia para a comunidade de investigação e questionamento, no tocante a criar a noção de coletividade e participação desde a entrada para a escola.

Dewey acreditava que através da democracia haveria a preocupação de todos os participantes em melhorar as condições da sociedade, pois a reflexão leva a um processo constante de autocorreção e, conseqüentemente, à mudança da sociedade. Cabe aqui ressaltar que Dewey enxergava a democracia como um modelo político e social que se autocorrigue, muda e se renova³³. Lipman adaptou essa idéia no sentido de que, a criança, ao participar na sala de aula de uma comunidade de questionamento e investigação, adquire o hábito da busca de interesses individuais e coletivos. Do desenvolvimento das habilidades cognitivas ela obtém a capacidade de formar juízos, e quem faz um bom julgamento pode expor isto a outras pessoas e, conjuntamente, podem chegar a um consenso.

Lipman considera o pensar filosófico, que ajuda na formação de juízos, um pensar autocorretivo. Para Dewey, a autocorreção individual levaria a uma correção coletiva, pois se todos trabalham para a melhoria própria, esta atitude acaba por acarretar numa melhoria geral na sociedade. Se existe o pensamento de melhorar a sociedade, o homem muda e, ao mudar, provoca a melhoria em si mesmo e nos outros.

Num ambiente democrático existe a possibilidade de questionamento. Daí, como Dewey observa, ser possível viver num regime político democrático mas não se viver numa democracia social. A razão é que nem sempre todos são participativos e são ouvidos em suas necessidades³⁴.

Na proposta de Lipman, a comunidade de questionamento propiciaria, desde a escola, este caráter de responsabilidade em pensar não só em si mesmo, mas pensar no outro. Podemos notar, no entanto, que apesar da Lei de Diretrizes e Bases no Brasil propor uma educação para todos, que forme o indivíduo para o exercício da cidadania, a escola não estimula o desenvolvimento das capacidades de um pensar coletivo, auto-corretivo, criterioso e formador de juízos. Se a criança

³³ *Idem* : pág. 116.

³⁴ *Ibidem* : pág. 114.

não aprende a pensar desta forma como ela pode questionar e, em consequência, tentar a melhoria constante da sociedade?

Mas Lipman não se baseou apenas nas definições sobre democracia de Dewey. Para ele, também é importante analisar o papel da educação no contexto da democracia. Para isso, veremos adiante que função a educação desempenha numa democracia, na opinião de Dewey, e qual sua influência no conceito de "comunidade de questionamento e investigação" de Lipman.

3.2 – A influência de Dewey em Lipman: educação para e na democracia

Neste capítulo, assinalamos a importância de uma educação voltada para a formação de indivíduos reflexivos e críticos, características básicas para formar um cidadão. Mas, como seria este tipo de educação?

Para Dewey, a educação ficaria a cargo de instituições especializadas exclusivamente para isto, as escolas. A educação nas escolas deveria mostrar desde sempre aos alunos qual a razão de estar sendo ensinado determinado conteúdo. Dewey prezava um ensino que realmente viesse a ter sentido para o estudante. A educação teria como finalidade a formação comunitária, ou seja, teria que fazer sentido para a prática social do aluno. A partir do momento em que se aprende algo é necessário que se ensine a finalidade disto. Assim, as escolas deveriam ensinar para a vivência do cotidiano. Não há motivos para existir uma educação que propõe que seus alunos apreendam conteúdos que não saberão pôr em prática na vida cotidiana. A educação, neste caso, serviria mais como um atraso do que como avanço. Por esta mesma razão, Dewey entendia a educação como: "(...) processo contínuo de recriação, reorganização ou reconstrução individual e social da experiência do estudante"³⁵.

Assim percebemos que, também para Dewey, o social prepondera sobre a formação do indivíduo, e que a educação deve levar em conta as experiências vivenciadas por cada aluno no seu cotidiano escolar e social. Mas, como viabilizar esta reconstrução individual e social na escola?

³⁵ *Ibidem*: pág. 121.

Dewey criticava a forma como eram transmitidos os conhecimentos para os alunos: desvinculados da sua realidade social. Ele acreditava que fatos passados não deveriam ser ensinados como algo longínquo que não acarreta conseqüências para o presente, e o futuro não deveria ser algo ensinado como sendo o alvo que um dia, longe ou perto, alcançaremos. Este traço pode ser notado hoje na educação brasileira, pois a escola continua desvinculada da realidade social. O passado é apresentado como algo que "já foi" e não parece ter nenhuma relação com o presente. Em relação ao futuro: não precisamos nos preocupar com ele, pois o Brasil é o "país do futuro", estando em pleno desenvolvimento. E os problemas atuais? Serão resolvidos "depois" por pessoas mais capacitadas, de preferência pelas crianças de hoje: o futuro da nação. Sendo assim, se o educando aprende a encarar a realidade desta forma, haverá a preocupação em melhorar algo que, por si só, já aparenta estar resolvido?

Por este motivo, Dewey considerava importante a reflexão do estudante sobre as condições sociais externas. O objetivo da educação é educar para a vida e para o pensar. Pensando, o aluno pode questionar e refletir, e não memorizar e reproduzir quando apenas apreende conteúdos. Dewey enfatiza esta diferença entre o pensar e o conhecer³⁶: enquanto o pensar e o julgar desenvolvem a habilidade de escolha, seleção, o conhecer não permite uma elaboração básica do conhecimento adquirido. De nada adianta obter conhecimento se não for ensinado para quê este conhecimento servirá.

Portanto, a prática de ensino deveria priorizar um ensino voltado para o pensar a partir dos conhecimentos transmitidos pela escola. Dewey acreditava que a filosofia seria uma disciplina que estimularia a reflexão na sala de aula mas, diferente de Lipman, não postulou nenhuma prática para que esta proposta fosse viável. Por isto, Lipman ao formular sua proposta de Filosofia para Crianças, acabou, de alguma forma, dando uma continuidade ao pensamento de Dewey.

Quando tratamos do desenvolvimento das habilidades cognitivas, mostramos a importância do pensar filosófico, que difere do pensar cotidiano. Assim

³⁶ *Ibidem*: pág. 122.

sendo, a filosofia é a disciplina que ajudará não só no pensar restrito a matéria filosofia, mas ajudará no pensar em outras disciplinas. Como Lipman afirmou,

"a filosofia é a disciplina que prepara as crianças para pensar nas outras disciplinas e com isso fornece-lhes as ferramentas que irão permitir-lhes achar sentido e problematidade na sua experiência".³⁷

Notamos, então, que Lipman, baseado nas concepções de Dewey sobre a educação e democracia, elaboro a proposta de uma comunidade de questionamento e investigação para uma melhoria da capacidade cognitiva e, conseqüentemente, uma melhoria na sociedade. Quem possui a habilidade de pensar bem tem maior capacidade de fazer escolhas conscientes. O questionamento, a investigação, o pensar filosófico deveriam fazer parte de qualquer proposta educativa que tenha como base de sustentação o modelo político democrático, onde todos, sem distinção, podem participar e fazer escolhas conscienciosas.

Propiciar a filosofia desde o ensino fundamental ajudaria a criança a participar ativamente do cotidiano escolar e extra-escolar, desenvolveria suas habilidades cognitivas para, ao chegar ao ensino médio ou superior, não estranhar disciplinas que exijam o pensar crítico e reflexivo. Além disso, tiraria da escola o papel de reprodutora de valores, que vem desempenhando até os nossos dias. Como Lipman ressaltou, o envolvimento com a filosofia deve começar quanto antes for possível na formação escolar do educando, para que este possa exercer sua função de cidadão.

³⁷ *Ibidem* : pág. 126.

Conclusão:

Partindo do que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vemos que a formação básica do cidadão é uma das finalidades principais da educação no Brasil. Mas, através do breve histórico que apresentamos no início deste trabalho, vimos que nossa sociedade foi formada a partir de doutrinamentos. Desde os primórdios da História do Brasil, vivemos numa sociedade moldada para a aceitação de valores e normas de conduta ditadas por uma minoria que detém o poder e domina o restante da sociedade.

Ao longo da história, percebemos que a educação no Brasil, nunca teve caráter prioritário, principalmente na educação dos níveis elementar e médio. Provavelmente porque não era do interesse do Estado educar um povo que pudesse questionar as decisões governamentais. Então, como foi sendo formada nossa sociedade ao longo de todos esses anos, desde a colônia?

Fomos aceitando tudo sem questionar, reproduzindo valores dos quais sequer sabemos as origens e que não tem qualquer relação com a realidade da maioria dos habitantes do país. No período colonial, questionar era proibido; no Império, também; na República, podia-se questionar, mas, quem iria questionar? Os ex-escravos, a população mestiça, a maioria pobre e sem acesso a uma educação, teria condições para um questionamento baseado em reflexões? Não, portanto, a educação funcionava como o diferencial hierárquico entre os que poderiam mandar e ditar as regras de conduta na sociedade e os que deveriam obedecer.

Mesmo com a independência de Portugal e a proclamação da República, a educação não se preocupou em fornecer e estimular a capacidade crítica e reflexiva dos indivíduos. Agora que possuímos uma legislação que nos garante um ensino fundamental (que engloba a educação dos 7 aos 14 anos) para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, porque não inserir a filosofia, a disciplina cujo alvo é o pensar, nesta categoria de ensino? Será que, apesar de possuímos uma lei que nos assegura esta possibilidade de desenvolvermos potencialidades para exercer a cidadania, não é de interesse do Estado fomentar isto?

Através da proposta de Lipman vimos que a educação para o pensar desde a mais tenra idade é a chave para que sejam formados cidadãos na concepção da nossa legislação: formadores de atitudes e valores. Vimos que para que esta formação possa se tornar realidade é preciso que seja ensinado nas escolas a pensar, e não somente transmitir conhecimentos e reproduzir valores. Também percebemos que a participação em uma comunidade de questionamento e investigação na sala de aula incita na criança a curiosidade que lhe é natural, e propicia a cooperação e diálogo entre iguais. Igualdade que é um dos pilares da democracia, regime político adotado no Brasil. No parecer de Dewey, poderíamos inferir que no Brasil esta democracia é só legislativa, pois não vivemos numa sociedade democrática. Nossa educação não oferece as ferramentas necessárias para o pleno desenvolvimento da cidadania e dificilmente a maioria dos educandos consegue chegar ao ensino médio, quando é obrigatório o ensino de filosofia e sociologia.

Desta forma, com o exemplo da proposta de Lipman, podemos implementar na prática a filosofia no ensino fundamental. Devemos parar de agir como um povo sem perspectivas e inaptos ao pensamento crítico. Temos que criar a consciência de que não nos tomamos uma sociedade submissa por sermos incapazes, e sim por não nos oferecerem chances de desenvolvermos nossas habilidades desde cedo, quando é obrigação do Estado nos oferecer educação para isto.

O questionamento, a cooperação, a prática do diálogo devem ter presença constante no ambiente escolar, pois como assinala a Lei, a educação é dever do Estado. Da família também, mas não cabe à família criar escolas. Partindo de um ambiente democrático na sala de aula, a criança terá plena capacidade de enxergar a si mesma e ao outro como companheiros em busca de interesses comuns, e ao próprio professor também. Isto porque atualmente é transmitida a idéia de um professor detentor de todo conhecimento, superior aos alunos, e entre os alunos é fomentada a individualidade e competitividade, sem criar, portanto, um ambiente democrático. Convivendo num meio escolar como o descrito, a criança habitua-se a obedecer a alguém superior quase com temor, aceitando sempre ordens de pessoas que supostamente sabem o que dizem ou fazem, e não criam

uma noção de coletividade, pois na escola fomenta-se a idéia de "cada um por si". Então, se temos como amparo a própria Lei que nos garante um ensino de qualidade e que visa formarmos como cidadãos, cabe ao Estado fornecer um ensino de qualidade que nos ajude a sermos os cidadãos que tanto se-almeja.

BIBLIOGRAFIA:

DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: *A tentativa Pioneira de Matthew Lipman*. Organizadores: Walter Omar Kohan e Anna Mirian Wuensch. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 1997

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. *A Reforma do Ensino (Lei Darcy Ribeiro)*. Rio de Janeiro: Gráfica Auriverde, 1996.

LIPMAN, Matthew. *O Pensar na Educação*. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995. Tradução de "Thinking in Education"

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1996.

PILETTI, Nelson. *Ensino de Segundo Grau: Educação Geral ou Profissionalização*. São Paulo: EPU-EDUSP. 1988

PLATÃO. *Apologia de Sócrates; Críton; in: Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1997.