

FERNANDO FELIPE DUARTE

**POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO
BÁSICO:**
Reflexões acerca do programa *Filosofia para crianças e Educação para o pensar* no
Brasil

Rio de Janeiro
Dezembro / 2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCH)
ESCOLA DE EDUCAÇÃO (EE)
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA (DID)

POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO
BÁSICO:
Reflexões acerca do programa *Filosofia para crianças e Educação para o pensar* no Brasil

Trabalho de Conclusão de Curso (TTC) apresentado à
disciplina Monografia II, ministrada pela Professora
Doutora Lígia Martha Coelho Coimbra da Costa, para a
obtenção de título em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador: Professor Doutor Miguel Angel de
Barrenechea

Rio de Janeiro
Dezembro / 2006

DEDICATÓRIA

Ao meu pai José Fernandes Duarte, *in memoriam*, e à minha mãe Maria Cristina Pereira; aos meus irmãos Cristian Fernandes Duarte, José Alexandre Duarte e Pamella Fernandes Duarte; a minha avó Felícia Brites Duarte; e a minha namorada Melanie Pimenta Amaral.

AGRADECIMENTOS

Ao grande amigo e professor Miguel Angel de Barrechea pelos ensinamentos e pela paciência; à professora Ângela Maria Souza Martins pelas contribuições críticas para o desenvolvimento deste Trabalho; e ao professor Luiz Eduardo Marques da Silva, coordenador do Núcleo de Projetos Especiais em Educação e Cultura (NUPEC), por todo o apoio dado para os meus estudos. A vocês a minha inteira gratidão.

RESUMO

Neste Trabalho, refletimos criticamente acerca das possibilidades e dos limites de uma educação filosófica no Ensino Básico. Analisamos, especificamente, a origem e os fundamentos filosóficos do programa *Filosofia para crianças (Fpc)*, desenvolvido nos Estados Unidos, em 1969, pelo filósofo e educador norte-americano Matthew Lipman. Discutimos, ainda, os desdobramentos desse Programa no cenário educacional brasileiro, a partir de 1985, quando se institucionalizou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). A metodologia utilizada para a elaboração desse Trabalho consistiu numa pesquisa de cunho bibliográfico, que nos levou a aprofundar os fundamentos do ensino de Filosofia para crianças e jovens. Nessa pesquisa, avaliamos a relevância da abordagem educacional desenvolvida por Lipman. Os resultados desse estudo evidenciam que, atualmente, o programa *Fpc* faz parte da proposta pedagógica de quase novecentas escolas; mais de vinte mil professores foram habilitados através dos cursos de formação desenvolvidos pelo CBFC; e aproximadamente trezentos mil alunos refletem sobre questões filosóficas, graças a esse renovador Programa. Tais números indicam que o Brasil é um país onde a proposta educacional *lipmaniana* atingiu uma enorme difusão, muito maior que em outros países onde foi implementada. Também mostramos que a Filosofia para crianças e jovens, inicialmente adotada pelas escolas públicas, foi posteriormente, acolhida pelas instituições privadas. Finalmente, refletimos sobre o debate político em torno da implantação de uma educação que cultive o pensamento crítico, estimulando a prática do diálogo filosófico em crianças e jovens. Esse debate deu, justamente, um impulso decisivo para a consolidação institucional do CBFC e da *Fpc* no Brasil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
1 MATTHEW LIPMAN E A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.....	08
1.1 O percurso de Matthew Lipman.....	08
1.2. O que é o programa <i>Filosofia para crianças?</i>	10
1.3 As <i>novelas filosóficas</i> e os <i>manuals de instrução</i> dos professores.....	14
1.4 O currículo do programa <i>Filosofia para crianças</i>	19
1.5 A formação do <i>monitor</i> e do professor.....	23
1.6 O conceito de <i>Comunidade de investigação</i>	25
2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS PARA COMPREENSÃO DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.....	29
2.1 Sócrates e o pressuposto da Filosofia como modo de vida.....	29
2.2 Sócrates, Platão e a filosofia com as crianças.....	31
2.3 Charles Peirce e a <i>Comunidade de investigadores</i>	34
2.4 A primazia do plano social sobre o individual em George Herbert Mead e Lev Semyonovitch Vygotsky.....	36
2.5 A capacidade de julgar e o juízo segundo Justus Buchler.....	37
2.6 John Dewey e a influência política e educativa.....	39
3 A HISTÓRIA DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO BRASIL.....	45
3.1 Contexto histórico e desafios para implementação do programa <i>Filosofia para crianças</i> no Brasil.....	45
3.2 O Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC).....	46
3.3 As tendências políticas em torno do programa <i>Filosofia para crianças</i> no Brasil.....	47
CONCLUSÃO.....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51

INTRODUÇÃO

Percebemos nos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental uma atitude pragmática, que, aliada a uma tendência a adotar linhas pedagógicas renovadoras, dispõe-se a aceitar, sem muita reflexão, novas abordagens educacionais. Por outro lado, encontramos coordenadores, supervisores e diretores de escola que buscam, avidamente, discursos e propostas com os quais possam se identificar, a fim de implementá-los para solucionar os problemas que enfrentam cotidianamente nas salas de aula.

Neste contexto, deparamo-nos com o programa *Filosofia para crianças e Educação para o pensar*, que se apresenta como mais uma dessas propostas renovadoras, cujos impactos, na vida escolar, desejamos aprofundar.

Este trabalho surge da necessidade cada vez mais iminente de se ampliar os debates para pensar criticamente acerca do significado do programa *Filosofia para crianças*, avaliar de que forma ocorreu sua expansão, bem como refletir sobre as tendências desse Programa que atualmente vêm se consolidando no Brasil.

Procuramos, ainda, analisar os desdobramentos das pesquisas sobre o programa *Filosofia para crianças*, realizadas no âmbito das universidades públicas brasileiras, aos efeitos de esclarecer se essa proposta dirigida às crianças se adapta à realidade das nossas escolas.

Abordaremos, a seguir, o surgimento do programa *Filosofia para crianças*, desenvolvido nos Estados Unidos, em 1969, pelo filósofo e educador norte-americano Matthew Lipman.

Finalmente, analisaremos o desenvolvimento desse Programa no cenário educacional brasileiro, a partir de 1985, data em que se institucionalizou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC).

1. MATTHEW LIPMAN E A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

1.1 O percurso de Matthew Lipman

Nascido nos Estados Unidos, em 1923, Matthew Lipman teve o primeiro contato com a Filosofia durante um intervalo entre os treinamentos da infantaria da Força Aérea norte-americana, onde atuava como voluntário, na Segunda Guerra Mundial. Durante suas folgas, o pensador freqüentava as livrarias de Los Angeles quando, num desses dias, ganhou de um companheiro militar o livro *Philosopher's Holiday*, do filósofo e educador norte-americano John Dewey.

[...] Thomas convidou-me para tomar um café e me deu um livrinho chamado *Philosopher's Holiday*. A maior parte desse livro era sobre John Dewey, que eu não conhecia. Pensei que se um dia eu saísse do exército, eu me inscreveria na Universidade de Columbia para estudar John Dewey (WYFFELS *apud* CASTRO, 2004, p. 34).

Posteriormente, Matthew Lipman teve acesso às outras obras de John Dewey, que, conseqüentemente, despertou seu interesse pela Filosofia. Por isso, em 1946, iniciou o curso de bacharel em Filosofia na *Columbia University*, em Nova York. Nesta universidade, ele começou seus estudos, realizando pesquisas no campo da Estética e da Metafísica. Concluiu a graduação em dois anos e meio, em 1948.

Em 1954, sem ter realizado previamente o curso de Mestrado, Matthew Lipman obteve o título de Doutor pela mesma universidade em que concluiu sua graduação. Contudo, sua tese de doutorado foi aprovada com restrições pela banca examinadora. Isso o instigou a aperfeiçoar seus conhecimentos; para tal, inscreveu-se num concurso de bolsas promovido pela *Fundação Fulbright*, no qual foi aprovado. De posse da bolsa, Lipman continuou seus estudos na *Université de la Sorbonne*, na França, onde realizou cursos complementares, durante dois anos, conseguindo reescrever sua tese.

O filósofo regressou aos Estados Unidos em 1956, onde começou a ministrar aulas de Filosofia na *Columbia University* e iniciou suas primeiras experiências com o ensino de Filosofia para crianças e jovens. Para fundamentar essas experiências se inspirou, principalmente, em John Dewey e Lev Semenovich Vygotsky.

Matthew Lipman lecionou na *Columbia University* durante dezoito anos. Seu trabalho suscitou o interesse da comunidade acadêmica norte-americana. Por isso, em 1972, ele foi convidado para ministrar aulas de Filosofia na *Montclair State University*, em Nova Jersey. Nesta universidade, o filósofo trabalhou em tempo integral, obtendo um amplo apoio para

desenvolver sua inovadora proposta educacional. Ele proferiu diversas conferências para explicar a metodologia que visava o ensino de Filosofia para crianças e jovens.

Em uma dessas conferências, Matthew Lipman conheceu Ann Margareth Sharp, então professora assistente da Faculdade de Educação da *Montclair State University*, que havia se interessado pelo seu trabalho, após a leitura da novela filosófica *Harry Stottlemeier's Discovery*, publicada em 1969. *Harry* é o primeiro romance escrito por Lipman, cuja proposta consiste em estimular o diálogo filosófico com os jovens.

A partir desse primeiro contato, Ann Sharp começou a colaborar com a pesquisa de Matthew Lipman, que, naquele momento, elaborava materiais didáticos, sistematizava um currículo, organizava cursos de formação para professores e fundamentava uma metodologia própria, iniciando assim sua inovadora proposta educacional para estimular a atividade filosófica nas crianças e jovens: o programa *Filosofia para crianças*.

A colaboração de Ann Sharp com o trabalho desenvolvido por Matthew Lipman foi fundamental para a criação, em 1974, do *Institute for Advancement of the Philosophy for Children*¹ (IAPC), órgão localizado na *Montclair State University* que administra a difusão do programa *Filosofia para crianças* e é responsável pela formação dos professores nesta proposta pedagógica.

Naquele mesmo ano, o IAPC começou a organizar conferências e a oferecer regularmente cursos intensivos para a formação de professores tanto nos Estados Unidos como em outras partes do mundo. Imediatamente, o Programa criado por Lipman despertou um grande interesse nos professores de todos os níveis de ensino, mas o acúmulo de atividades devido à sua boa aceitação começou a interferir na qualidade acadêmica dos que organizaram a proposta. Nas palavras do filósofo:

Em 1977 continuamos realizando os *workshops* nas várias universidades. Ao mesmo tempo escrevíamos livros e conseguimos publicá-los também. Todas essas atividades tiraram nossa energia. No final de 1977, percebemos que precisaríamos mudar a direção. Precisaríamos preparar outros filósofos para nos ajudar nos treinamentos (*idem*, p. 38).

Ao aumentar o número de países que adotou o programa *Filosofia para crianças*, surgiu a necessidade de criar um organismo internacional que apoiasse os esforços para a

¹ Em português, Instituto para o Desenvolvimento de *Filosofia para Crianças*.

implantação da proposta de Matthew Lipman em outros países. Assim, em 1985, foi fundado o ICPIIC (*International Council for Philosophical Inquiry with Children*²).

O ICPIIC é formado por professores de Filosofia de aproximadamente quarenta países que desenvolvem o programa *Filosofia para crianças* e se dedicam a implementar, no mundo inteiro, o ideal educativo de Matthew Lipman. Os membros deste Conselho organizam conferências, *workshops*, programas de formação de professores e publicação das atividades desenvolvidas. A próxima Conferência Internacional do ICPIIC se realizará em julho de 2007, em Israel.

Matthew Lipman foi também diretor do *Critical for Thinking Institute*³ (ICT), localizado na *Montclair State University*. Atualmente, ele está impossibilitado de viajar pelo mundo, disseminando sua singular proposta educacional como fazia até há pouco tempo, por causa do deterioro do seu estado de saúde, mas continua trabalhando a distância nos cursos de Mestrado e Doutorado que foram criados nessa instituição, em 1979 e 1998, respectivamente.

A produção literária de Matthew Lipman é vasta. Ele é autor de mais de vinte livros; entre eles destacam-se *Philosophy Goes to School* (1988), *Thinking in Education* (1991) e *Natasha - Vygotskian Dialogues* (1996); todos traduzidos para a língua portuguesa⁴. Além disso, Lipman elaborou mais de cem artigos publicados em revistas especializadas em Filosofia e Educação. Seu trabalho foi, inclusive, tema do documentário *Sócrates para crianças* produzido em 1990, pelo canal BBC dos Estados Unidos.

1.2 O que é o programa *Filosofia para crianças*?

Em 1969, Matthew Lipman, então professor de Introdução à Lógica na *Columbia University*, percebeu que os estudantes universitários norte-americanos evidenciavam dificuldades de raciocínio, as quais o autor atribuiu à metodologia empregada nos Ensinos Fundamental e Médio, marcada pela falta de reflexão, direcionada à repetição, memorização e transmissão unilateral dos conhecimentos. Para Lipman, essa metodologia não estimulava adequadamente a capacidade de raciocínio dos alunos, já que “[...] o maior desapontamento da Educação Tradicional é o seu fracasso em produzir pessoas que se aproximam do ideal de racionalidade” (LIPMAN, 1990, p. 34).

Daí a necessidade de substituir este modelo pedagógico pela proposta da *Educação para o pensar*, na qual a Educação é considerada o resultado de um processo de investigação. Neste

² Conselho Internacional para Investigação Filosófica com Crianças.

³ Instituto para o Pensamento Crítico.

⁴ Os livros traduzidos são: *A filosofia vai à escola*. São Paulo. Summus: 1990, *O Pensar na Educação*. Petrópolis. Vozes: 1995 e *Natasha: Diálogos Vygotskianos*. Porto Alegre. Artes Médicas: 1997.

processo, o professor, despido de sua pretensa infabilidade, participa apenas como orientador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem (*idem*, p. 29).

Além disso, Matthew Lipman verificou que os alunos não conseguiam dar sentido aos conceitos que aprendiam, já que não os articulavam com sua experiência prática cotidiana. Devido à idade dos alunos, Lipman chegou à conclusão que dificilmente, nessa altura de suas vidas, desenvolveriam de maneira apropriada a capacidade de raciocínio.

Até aquele momento, não havia estudos relevantes que tivessem aprofundado as teses levantadas por Matthew Lipman. Tampouco se cogitava a hipótese de que as deficiências detectadas na capacidade de raciocínio e no desenvolvimento dos sentidos dos estudantes fossem causadas justamente pela metodologia adotada no Ensino Fundamental.

Matthew Lipman, nesse sentido, considera que os seres humanos contam com um repertório básico de habilidades de pensamento que, se não foram estimuladas de maneira adequada por um processo educacional, só serão desenvolvidas posteriormente, a partir de atividades que estejam direcionadas para o “cultivo” da capacidade de raciocínio. Neste ponto, o autor sugere que a Filosofia em sala de aula pode contribuir significativamente para o aprimoramento das habilidades de pensamento.

Para Matthew Lipman, quanto mais cedo as crianças entrarem em contato com essa disciplina, terão melhores condições para refletirem sobre conceitos e valores, como também serão capazes de realizar escolhas adequadas e terão consciência dos motivos que os levaram a realizarem tais escolhas. Assim, o autor espera desmistificar um critério vulgarizado que adverte sobre o suposto *perigo* em “expor” as crianças à Filosofia.

Agora vamos aprofundar o significado das referidas *habilidades do pensamento*. Matthew Lipman entende que as habilidades de pensamento se dividem em quatro capacidades fundamentais: habilidades de raciocínio, de investigação, de formação de conceitos e de tradução.

Habilidades de raciocínio são competências em áreas como: classificar; definir; formular questões; dar exemplos e contra-exemplos; identificar similaridades e diferenças; construir e criticar analogias; comparar; contrastar e tirar inferências válidas. Embora competências indutivas, informais e dedutivas sejam membros importantes da família das habilidades de raciocínio. [...] **Habilidades de investigação** são competências em áreas como: descrição; explanação; formulação de problemas; e formação de hipóteses. [...] Não seria inexato conceber a leitura, a escrita e a tradução como casos especiais de habilidades de investigação, enquanto, ao mesmo tempo, reconhecer sua enorme importância ao processo de investigação como um todo. [...] **Habilidades de formação de conceitos** [...] envolve

habilidade em mobilizar processos de raciocínio para que convirjam e identifiquem questões conceituais particulares (*idem*, p. 99-100, grifo nosso).

As habilidades de tradução consistem em: escutar os outros, ser sensível à dimensão afetiva, inferir visões do mundo, ser empático, estar aberto intelectualmente, respeitar os outros, dialogar, ser importante, pôr o ego em perspectiva, ter autocontrole, proporcionar confiança, não bloquear a investigação e o questionamento e cuidar do crescimento dos outros (KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 98).

Vejamos, a seguir, as principais habilidades cognitivas que o programa *Filosofia para crianças* tenciona desenvolver (*idem, ibidem*).

RACIOCÍNIO	QUESTIONAMENTO E INVESTIGAÇÃO	FORMAÇÃO DE CONCEITOS	TRADUÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> -Precisar o que for vago e ambíguo; -Traçar inferências; -Raciocinar por analogia; -Pensar por meio de: regra de conversação, hipóteses, silogismos, princípio de não-contradição, lógica de relações; -Universalizar; -Distinguir a verdade de validade; -Detectar falácias. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dar e pedir boas razões; -Distinguir: razões de não-razões, boas de más razões; -Formar e confrontar hipóteses; -Dar e pedir exemplos e contra-exemplos; -Levantar questão, problematizar; -Analisar a consistência; -Antecipar e explorar conseqüências; -Provar; -Definir, aplicar e avaliar critérios; -Detectar, justificar e questionar pressupostos; -Ser sensível ao contexto; 	<ul style="list-style-type: none"> -Estabelecer relações; -Traçar distinções; -Precisar semelhanças; -Definir conceitos filosóficos como: experiência, poder, bem, razão, justiça, pessoa, amizade, realidade e verdade. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escutar os outros; -Ser sensível à dimensão afetiva; -Inferir visões do mundo; -Ser empático; -Ser aberto intelectualmente; -Respeitar os outros; -Dialogar; -Ser importante; -Pôr o ego em perspectiva; -Ter autocontrole; -Propiciar confiança; -Não bloquear a investigação e o questionamento; -Cuidar do crescimento dos outros.

	<ul style="list-style-type: none"> - Autocorrigir-se; -Resistir à arbitrariedade; -Criar e explorar alternativas; -Potencializar a imaginação; -Buscar sentido. 		
--	--	--	--

A recomendação feita por Matthew Lipman para o ensino da Filosofia, desde os primeiros anos escolares, parte do pressuposto de que, embora as crianças não compreendam profundamente diversos conteúdos e não estejam preparadas para debater determinadas questões, ao menos se empenham em investigar, questionar e descobrir problemas presentes na sua experiência cotidiana.

Conforme mostra o autor, as crianças são profundamente ativas, curiosas, imaginativas, investigadoras e questionadoras; desde os seus primeiros anos evidenciam curiosidade e interesse por discutir problemas cognoscitivos, gnoscitivos, éticos, estéticos, políticos, entre outros. Elas mostram uma grande disposição para refletir sobre esses temas, fundamentalmente quando se vinculam às suas experiências cotidianas. Essa tendência pode ser detectada nas expressões usadas pelos estudantes durante as discussões em sala de aula. Eles utilizam palavras como “bem”, “mal”, “bom”, “mau”, “verdade”, “mentira”, “bonito”, “feio”, “justiça”, “realidade” etc., sem ter consciência daquilo que estas palavras possam representar. Tampouco percebem que essas noções podem possuir diferentes sentidos, quando focalizadas sob outros pontos de vista.

Para Matthew Lipman, por meio da Filosofia, as crianças são instigadas a pensar; esta disciplina as estimula a investigarem o significado das palavras que utilizam e o sentido que elas podem adquirir num determinado contexto. Para o autor, a Filosofia leva as crianças a recriarem e a repensarem as interpretações, os conceitos e os valores que lhes são apresentados em sala de aula.

Para suprir as dificuldades de raciocínio e de desenvolvimento dos sentidos, Matthew Lipman propôs o programa *Filosofia para crianças*, que representou uma importante reforma na Educação norte-americana. Esse Programa permitiu avanços em quatro áreas da Educação: na Didática, sugerindo o uso de novos materiais; na sistematização de um Currículo; na

Formação de monitores e professores, organizando cursos; e na Metodologia de ensino tendo a Filosofia com eixo condutor da proposta.

1.3 As *novelas filosóficas* e os *manuals de instrução dos professores*

O material didático do programa *Filosofia para crianças* é composto pelas *novelas* ou *romances filosóficos* e pelos *manuals de instrução* destinados aos professores. As *novelas filosóficas* pretendem reconstruir as questões levantadas pelos filósofos ao longo da história da Filosofia desde a Grécia Antiga, despidendo-as do hermetismo e da linguagem técnica, para apresentá-las de modo mais simples e direta.

Assim, os problemas discutidos pelos pré-socráticos, pelos sofistas, por Sócrates, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Tomás de Aquino, Descartes, Spinoza, Locke, Hume, Leibniz, Hobbes, Kant, Mill, Hegel, Marx, Nietzsche, Collingwood, Sartre, Merleau-Ponty, Ryle, Wittgenstein, e outros pensadores, estão embutidos nas *novelas filosóficas* e nos *manuals de instrução* (*idem*, p. 99).

Matthew Lipman acreditava que a “tradução” do pensamento desses autores poderia realizar-se, sem que isso distorcesse as doutrinas ensinadas. É importante ressaltar que, apesar de Lipman ter recriado as idéias desses autores, ele não se preocupou tanto em reconstruir a verdade das suas teses, mas visou reinterpretar o sentido das mesmas (*idem, ibidem*).

As *novelas filosóficas* são protagonizadas por personagens que têm a mesma idade das crianças que as lêem: assim, elas propõem a identificação dos leitores com esses personagens. Matthew Lipman procura que, ao longo do romance, as peripécias narrativas se desenvolvam de maneira democrática, ou seja, sem que haja supremacia de um personagem sobre o outro. Deste modo, Lipman idealizou protagonistas possuíssem diferentes características: analítico, cético, empirista, intuitivo etc.

Além disso, os personagens das *novelas filosóficas* estão dispostos a servirem como modelos para os pequenos leitores e, por este motivo, eles não podem ser totalmente ativos, assim como não podem ser personagens cuja única curiosidade consistiria em descobrir o que os adultos já conhecem. Neles, devem ser resgatadas as suas atitudes, essencialmente, espontâneas. Essas figuras são, mais propriamente, modelos imaginários de crianças e jovens que se intrigam pelo que é problemático, na sua experiência prática cotidiana, e são instigadas a querer investigá-la.

Contudo, por mais agradável que a leitura do *romance* possa ser, “é com o próprio processo de investigação que as crianças imaginárias se encontram comprometidas” (LIPMAN, 1990, p. 170). Este envolvimento acontece em virtude do grande divertimento que

as *novelas* propiciam. Além do mais, as crianças desses relatos são retratadas como pensantes, refletindo a todo o momento, evidenciando interesse para pensarem sobre as situações narradas (*idem*, p. 169-170).

A primeira *novela* que Matthew Lipman escreveu foi *Harry Stottlemeier Discovery*, publicada em 1969, traduzida para a língua portuguesa com o título *A descoberta de Ari dos Teles*. Nela encontramos personagens infantis empenhados em desenvolver um diálogo filosófico sobre suas inquietações pessoais. Nesse diálogo são abordadas questões de Ética, Estética, Metafísica, Epistemologia etc. relacionadas à vida cotidiana das crianças.

Posteriormente, Matthew Lipman ampliou sua proposta inicial, com a colaboração de Ann Sharp e Ronald Reed; este último foi outro filósofo de fundamental importância para o desenvolvimento do programa *Filosofia para crianças*. Eles publicaram outros *romances* que recriam temáticas diversas, discutidas ao longo da história da Filosofia. Essas narrações, também podem ser classificadas conforme a faixa etária das crianças a que são destinadas.

O material didático da proposta educacional de Matthew Lipman está dirigido a crianças e jovens de três a dezessete anos, correspondendo a todas as etapas da Educação Básica, desde a Pré-escola ao Ensino Médio, visando colocar em prática a Filosofia como *Educação para o pensar*.

A seguir, sintetizaremos o conteúdo das *novelas filosóficas* do programa *Filosofia para crianças*, já traduzidas à língua portuguesa.

Rebecca: Escrita por Ronald Reed é a novela utilizada para a iniciação ao diálogo filosófico, que se propõe, desde a Pré-escola, desenvolver nas crianças as habilidades que propiciem a sua integração à *Comunidade de investigação*.

Rebecca trata da história de uma menina interessada em histórias vinculada a sua realidade cotidiana, assim como as suas fantasias. Junto com seu amigo Beto, Rebecca busca respostas para suas perguntas. A partir do diálogo entre estes dois personagens, Lipman visa estimular nas crianças o desenvolvimento de habilidades como: estabelecer critérios de classificação, detectar semelhanças e diferenças, fomentar o raciocínio hipotético, indicar a relação de causa e efeito, elucidar a relação parte e todo, além do esclarecimento de conceitos.

Ao longo da narrativa, as crianças são convidadas a refletir sobre o próprio pensar (metacognição), encarando problemas da Filosofia, tais como a percepção, a identidade, a imaginação, a verdade, as relações entre realidade e aparência, conhecimento, probabilidade e possibilidade, perguntas e pensamento.

Rebecca está dirigida aos alunos de cinco a sete anos.

Issao e Guga: Nesta narrativa, escrita por Matthew Lipman para crianças de sete a nove anos, os personagens Issao e Guga lembram de umas férias inesquecíveis que viveram juntos, quando Issao visitou a fazenda de seus avós e se tornou amigo de Guga, que morava com sua família nas redondezas.

O avô de Issao, que era marinheiro, relembra, numa conversa com seu neto e Guga, o contato freqüente que tinha com as baleias durante sua experiência marítima, quando despertou nele o interesse de viajar para um lugar onde pudesse, novamente, observá-las. Isso levou Issao e seu amigo a tentarem tornar realidade essa aventura. Eles conseguem convencer o marinheiro a fazer esta viagem e levar com eles toda a família de Guga.

O interesse de Issao e Guga por animais, pela noção de espaço e tempo, e por muitos outros aspectos da natureza, faz desta narrativa uma introdução eficaz para estimular a investigação sobre as relações entre a linguagem, o mundo e as diferentes formas de percepção.

As questões sobre o conhecimento humano, as preocupações com a ecologia, a reflexão sobre o “belo”, o “real” e a “verdade” são temáticas dessa *novela* que fomentam nas crianças o contato com a prática de filosofar. Nela também são focalizadas questões da Fenomenologia da percepção. *Issao e Guga* é um romance destinado às crianças de sete a nove anos.

Pimpa: Esta *novela*, escrita por Matthew Lipman, indicada para crianças de nove a onze anos, narra as experiências de uma garota questionadora, preocupada em descobrir os significados das coisas e as relações existentes entre elas.

Pimpa estimula as crianças a refletir sobre vários temas que têm sido objeto de preocupação da Filosofia: “dever”, “direito”, “justiça”, “necessidades”, “regras de conduta”, “urgência”, “verdade” etc. *Pimpa* indaga sobre problemas como espaço, família, os animais, tempo. Ela chega até mesmo questionar se seu próprio nome é real ou só existe em nosso pensamento.

Temas da Fenomenologia, da Metafísica e da Teoria da Linguagem estão presentes nesta *novela*; também são discutidas questões relativas à relação entre corpos e mentes, partes e todo, idéias e coisas.

A descoberta de Ari dos Teles: Esta *novela*, indicada para adolescentes de onze a treze anos, narra a aventura de um menino que, surpreso com um problema levantado pelo professor durante uma aula, procura esclarecer, junto com seus amigos, os caminhos para compreender as regras de um bom raciocínio.

Um dos principais objetivos do romance *Ari* é, assim como *Rebecca*, que os alunos aprendam a pensar e a refletir sobre o pensar (metacognição). Para isto, *Ari* propõe práticas

que propiciem o raciocínio estruturado e procura que os alunos compreendam a seqüência de idéias lógicas de um raciocínio. *A Descoberta de Ari dos Telles* focaliza a lógica do agir, a lógica das boas razões e a lógica formal.

Esta *novela* nos proporciona uma iniciação à investigação filosófica, problematizando temas da Antropologia, Educação, Epistemologia, Estética, Ética, Fenomenologia, Linguagem, Ontologia e Política.

Em várias passagens, *Ari* e seus amigos discutem sobre a origem e consistência dos pensamentos; estabelecem também uma discussão ética sobre padrões culturais, relações de poder na escola e o conflito entre diferentes padrões éticos.

Esta narrativa salienta a importância da investigação, propicia o desenvolvimento de formas alternativas de pensar e imaginar, e mostra como as crianças e jovens são capazes de avançar no aprendizado, de forma conjunta, a partir da troca de pensamentos.

Luísa: Novela, indicada para adolescentes de treze a quinze anos, trata questões como “certo”, “errado”, “liberdade”, “justiça”, “verdade” e outros assuntos que instigam os personagens da novela, levando os alunos a pensarem e percorrerem os caminhos da reflexão ética.

Luísa retoma alguns problemas lógicos que já apareceram em *Ari*, também introduz questões éticas, tema dominante de toda a *novela*. Nela, são abordados os mais variados problemas éticos que aparecem no nosso cotidiano.

Em *Luísa*, a maneira com que se estabelece o diálogo entre os personagens, pode ser adotada como um modelo para a conversa na sala de aula, pois estimula a busca de critérios para a construção dos juízos morais, do entendimento e para a avaliação das nossas condutas cotidianas.

Vejam, agora, uma sistematização das temáticas propostas em cada uma dessas novelas, bem como as habilidades que Matthew Lipman pretende desenvolver com esse material didático⁵ (KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 89).

NOVELA FILOSÓFICA	TEMAS PROPOSTOS	HABILIDADES DESENVOLVIDAS
<i>Elfi</i>	Pensar, ensinar, escola, improvisações, amizade, amor, perguntas, mente, realidade, pessoa, escolha e sabedoria.	Estabelecer relações, encontrar semelhanças e fazer distinções.

⁵ Em negrito, as novelas já traduzidas para a língua portuguesa.

<i>Issao e Guga</i>	Verdade, mundo, amor, natureza, seres vivos, seres humanos, direitos humanos, esperança, beleza, bem, amizade, ecologia, direitos dos seres vivos, geologia e cooperação.	Olhar, ver, tocar, apalpar, ouvir, escutar, saborear, cheirar, perceber, detectar pressuposições, levantar questão, brincar de ser outro e achar alternativas.
<i>Pimpa</i>	Origem, identidade, beleza, classes, regras, realidade, amizade, relações, história, nomes, pensar, mente-corpo, corpo-alma, liberdade, realidade, linguagem, pensamento, espaço-tempo e relato.	Interpretar, criar metáforas, projetar modelos, realizar símiles, traçar comparações, avaliar analogias, estabelecer relações, dar e pedir razões e fazer perguntas.
<i>A descoberta de Ari dos Telles</i>	Perspectivismo, objetividade, comunidade de investigação, deus, origem do mundo, ciência, arte, direito das crianças, direitos, direitos de investigar, mente, educação, paradigma, conhecimento, investigação, verdade, descobrimento, invenção, bom, pensamento, idéias, pensar, sexismo e racismo.	Conversação, padronização, ambigüidade, imprecisão, indução, lógica de relações, silogismo, lógica informal, verdade e validade, silogismo hipotético e contradição.
<i>Luisa</i>	Direitos humanos, direito dos animais, justiça, bondade, reciprocidade, liberdade, determinismo, solidariedade, personalidade, beleza, roubo, mentira, drogas, competição, sexismo, etarismo, racismo, morte e tentações.	Ter visão de conjunto, antecipar conseqüências, procurar consistência, levantar hipóteses, dar e pedir boas razões, universalizar, considerar o contexto, desenvolver a empatia, detectar pressuposto valorativo, levar em conta a intenção e considerar a verdade e a falsidade.
<i>Satie</i>	Diretos humanos, direitos dos animais, justiça, bondade, reciprocidade, liberdade, solidariedade, personalidade, beleza, roubo, mentira, drogas, competição, sexismo, etarismo, racismo, morte e tentações.	Desenvolver a percepção estética tem em conta: o sentido, a harmonia, a unidade, a complexidade, a expressividade e a textualidade.

<p><i>Marcos</i></p>	<p>Esperança, solidariedade, comunidade, justiça, crime, imparcialidade, democracia, vontade, discriminação, educação, regras, direitos, relações afetivas, ciúmes, igualdade, trabalho, emprego, alienação e liberdade.</p>	<p>Praticar a democracia, ser solidário, respeitar as regras, reconhecer e exercer direitos e deveres, dar e pedir razões.</p>
----------------------	--	--

Os *manuals de instrução* para os professores apresentam uma quantidade de perguntas que os filósofos têm feito ao longo da história da Filosofia; essas questões também estão vinculadas aos questionamentos presentes nas *novelas filosóficas*. Organizados em exercícios e planos de discussão, os *manuals de instrução* não oferecem respostas prontas e definitivas às perguntas que propõem, por isso, as soluções ficam em aberto, suscitando controvérsias.

Os *manuals de instrução* visam à manutenção, por parte dos professores, das indagações propostas pelos *romances*. Os *manuals* apresentam uma profusão de planos de discussão e de perguntas, e são planejados visando a suscitar novas indagações, ao invés de preparar o caminho para respostas já prontas. Assim, estes materiais tencionam promover o diálogo e o raciocínio sobre os assuntos levantados nos romances (LIPMAN, 1990, p. 170).

1.4 O currículo do programa *Filosofia para crianças*

Ao criar outras *novelas filosóficas* e elaborar os *manuals de instrução* para os professores de todas as etapas do Ensino Básico, Matthew Lipman instituiu um currículo completo para implementação do programa *Filosofia para crianças*.

As oito *novelas filosóficas* que compõem o currículo do programa *Filosofia para crianças*, das quais cinco já foram traduzidas para a língua portuguesa, propõem uma grande quantidade de problemas filosóficos para que as crianças desenvolvam adequadamente as habilidades de raciocínio e a compreensão dos conceitos. Mas, para consolidar o currículo de sua proposta, Matthew Lipman partiu de algumas premissas (*idem*, p. 167):

A primeira sustenta que as habilidades cognitivas das crianças “não são adquiridas progressivamente com a maturidade biológica, mas estão em formação nos estágios pré-lingüísticos e este processo de formação é muito intensificado e acelerado na fase de aquisição da linguagem” (*idem, ibidem*).

A segunda pressuposição assinala que as crianças podem e necessitam lidar com abstrações antes da fase em que os conceitos começam a se consolidar (*idem*, p. 168).

A terceira premissa está associada ao desenvolvimento inadequado das habilidades de raciocínio, que para Matthew Lipman, explica-se pela pouca experiência de vida das crianças e jovens. Para o autor, o *bom pensar* depende da experiência colhida por um indivíduo. “[...] a maturidade cognitiva dos alunos está ligada diretamente às experiências vividas por eles e, por isso, essas experiências não podem ser artificialmente definidas ou impostas pelos adultos” (*idem, ibidem*).

A quarta tese está relacionada ao distanciamento existente entre as disciplinas. Para Matthew Lipman, a incapacidade das crianças pensarem de forma integrada e sintética assuntos diferentes é explicada pela desarticulação das disciplinas, consequência da fragmentação curricular existente nas instituições de ensino. Diante desse panorama, a introdução da Filosofia no currículo escolar tende a reduzir a fragmentação dos conteúdos transmitidos ao estudante (*idem, p. 41-42*).

Partindo destas hipóteses, Matthew Lipman utilizou as seguintes estratégias para elaboração do currículo do programa *Filosofia para crianças*:

Estratégia 1: As habilidades de raciocínio podem ser aperfeiçoadas quando colocamos as crianças e os jovens diante da experiência prática, introduzindo-os a refletir sobre a lógica dessa experiência e proporcionamos situações em que as crianças possam aplicar as habilidades de raciocínio.

No currículo do programa *Filosofia para crianças*, as primeiras séries do Ensino Fundamental fomentam o desenvolvimento das habilidades cognitivas; os alunos das séries intermediárias estudam a lógica da linguagem em que falam, lêem, escrevem e pensam; no final do Ensino Fundamental e, no decorrer de todo Ensino Médio, os estudantes são qualificados para aplicar, aos problemas da vida adolescente e adulta, as habilidades cultivadas por esse Programa (*idem, p. 168*).

Estratégia 2: Nos três estágios de desenvolvimento de currículo apontados anteriormente, o segundo deles, referente à Lógica, pode ser considerado de fundamental importância. A novela *A Descoberta de Ari dos Teles* (produzida especificamente para este estágio) fomenta habilidades para lidar adequadamente com essa questão do currículo, assim como leva a refletir sobre os conceitos desenvolvidos ao longo de todo o Programa (*idem, ibidem*).

A evolução ininterrupta no aprendizado parece ser uma marca significativa na proposta *Filosofia para crianças*. A integralização curricular, evidenciada pelo encadeamento das novelas, possibilita-nos chegar a esta conclusão. A novela *A descoberta de Ari dos Teles* introduz noções de classes, relação e regra; lembremos que esses conceitos já foram tratados anteriormente, na novela *Pimpa*. Por sua vez, *Pimpa* supõe vários conceitos e habilidades que

foram focalizados em novelas anteriores, como *Elfie*⁶, destinado à Pré-escola (*idem*, p. 168-169).

Estratégia 3: Como pode ser prontamente inferido ao analisarmos a estratégia anterior, uma educação que tem como objetivo tornar indivíduos racionais, como é o caso do programa *Filosofia para crianças*, requer um currículo logicamente organizado (*idem*, p. 169).

Para Matthew Lipman, se aceitarmos a Lógica como uma disciplina relevante do currículo, perceberemos o quanto ela é significativa para uma proposta que postula o exercício da racionalidade no processo educacional. A Lógica indica como o currículo deve ser organizado. Tal organização funciona como paradigma para os alunos que procuram saber como devem pensar e para os professores que buscam a melhor maneira de ensinar a pensar (*idem*, p. 169).

Estratégia 4: O currículo deve desenvolver a racionalidade e os afetos. Ele deve estar disposto de forma que incite à reflexão e à investigação nas crianças. “[...] deve haver desafio intelectual, mas apresentado de modo a ser agradavelmente estimulante” (*idem, ibidem*). Para Matthew Lipman, este desafio motiva as crianças a investigarem as situações que vivenciam. Contudo, é o currículo que determina a frequência e intensidade deste estímulo (*idem, ibidem*).

Estratégia 5: Em geral, os livros tradicionais, utilizados pelos alunos em sala de aula, costumam expor conclusões e não raciocínios, veredictos e não testemunhos. Nestes livros, as crianças são consideradas incapazes de discutir evidências, pois não oferecem hipóteses que elas possam checar (*idem*, p. 171).

Estratégia 6: A investigação é, necessariamente, um processo de autocorreção; a correção envolvida não é unicamente a dos erros, mas também a de uma visão parcial. Para corrigir esta parcialidade, obtida pela observação de uma única perspectiva, devemos estimular as crianças para que reflitam sobre um número maior de situações, para que elas desenvolvam uma visão mais abrangente sobre a questão estudada. Quanto maior o número de perspectivas sobre uma questão, maior será a possibilidade de adotar uma visão imparcial para a compreensão do problema (*idem*, p. 170).

A seguir, apresentamos um esquema completo, que relaciona todas as *novelas filosóficas* e todos os *manuals de instrução* para os professores, escritos por Matthew Lipman e seus colaboradores. Esse material constitui o *currículo* do programa *Filosofia para crianças*.

⁶ Embora esta *novela filosófica* esteja sendo traduzida para a língua portuguesa pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. No original, é focalizado o ato de fazer distinção, conexão e comparação; essas habilidades preparam o caminho para noções mais sofisticadas de classificação e comparação, desenvolvidas em *Pimpa*.

Destacamos em negrito, aquele já traduzido para a língua portuguesa (KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 89).

NOVELA FILOSÓFICA	ANO DE PUBLICAÇÃO	MANUAL	IDADE	ÁREA DA FILOSOFIA
<i>Hospital de bonecos</i> <i>O Carteiro Simpático</i> <i>Alice é meu nome</i> <i>Rebecca</i>		Dando sentido ao meu mundo O Carteiro Simpático Alice é meu nome Preparando-se para filosofar	3-5	Antropologia filosófica Procedimentos da investigação filosófica em comunidade
<i>Elfi</i>	1988	Pondo juntos nossos pensamentos Preparando para filosofar	6-7	Antropologia filosófica Procedimentos da investigação filosófica em comunidade
<i>Issao e Guga</i>	1982-1986	Surpreendendo-se diante do mundo	7-8	Filosofia da natureza Teoria do conhecimento
<i>Pimpa</i>	1981	Em busca do sentido	9-10	Filosofia da Linguagem
<i>Nous</i>	1996	Decidindo o que fazer		Metafísica
<i>A descoberta de Ari dos Telles</i>	1974-1982	Investigação filosófica	11-13	Lógica Teoria do conhecimento Filosofia da Educação

<i>Luisa</i>	1976-1983	Investigação ética	12-15	Ética
<i>Satie</i>	1978	Investigação estética	13-17	Estética
<i>Marcos</i>	1980	Investigação social	13-17	Filosofia Social Política

1.5 A formação do *monitor* e do professor:

Os *monitores* do programa *Filosofia para crianças* têm formação em Filosofia e têm um profundo conhecimento da proposta de Matthew Lipman. Os *monitores* são os profissionais responsáveis por formar os professores interessados em desenvolver o programa *Filosofia para crianças* na sua prática escolar.

Durante os cursos de formação, os candidatos frequentam uma oficina de dez dias, quando conhecem o currículo, têm a possibilidade de conduzir sessões individuais e discutir detalhadamente questões da Filosofia Clássica, da Educação Moral, de como desenvolver as habilidades de raciocínio, incluindo a utilização de teste, e de como conduzir os procedimentos metodológicos para o trabalho em sala de aula (LIPMAN, 1990, p. 176-177).

Logo após, já em sala de aula, o monitor participa de uma oficina que dura de quatro a seis semanas, na qual, numa espécie de “filósofo em residência”, adquire experiência no trabalho com crianças. Matthew Lipman recomenda que o candidato a monitor trabalhe junto com outro profissional mais experiente, antes de iniciar o seu trabalho na escola (*idem*, p. 177).

Alguns críticos do Programa sustentam que as altas qualificações exigidas ao futuro monitor seriam um dos motivos que retardam a disseminação da proposta de Matthew Lipman. Contudo, o autor adverte que:

[...] a formação de monitores tem correspondido à demanda. É mais provável que filósofos, ao invés de educadores, tenham os conhecimentos necessários de lógica com que os monitores devem contar para ensinar o raciocínio; os filósofos têm conhecimento de epistemologia, ética e estética, o que fornece uma argamassa comum para compor os tijolos isolados da educação. Geralmente é mais fácil procurar por filósofos e prepará-los para serem monitores, do que procurar educadores e prepará-los nos modos da filosofia.

Quanto à alegada escassez de filósofos, a resposta é a mesma: a demanda pode criar a oferta (*idem*, p. 176-177).

A preparação dos professores no programa *Filosofia para crianças* se desenvolve da seguinte forma: Num primeiro momento, os professores passam por um *estágio de exploração curricular*. Este estágio é geralmente composto por uma média de quinze a vinte professores, realizado num período que oscila entre três a catorze dias, dependendo dos seminários que acontecem durante as oficinas. Os seminários mais curtos abordam apenas uma *novela filosófica*. Já os de maior duração analisam dois *romances*. Esta formação é muito vantajosa para o professor, pois permite a ele interagir com outro grupo de professores que estão se formando num curso para trabalhar com outra *novela*. Assim, cada professor estuda uma *novela*, visando vinculá-la com os conteúdos de outra. Esta interação é de fundamental importância, pois quanto maior conhecimento os professores tiverem das *novelas*, maior competência terão para trabalhar com qualquer aspecto do currículo (*idem*, p. 177).

A segunda etapa da formação de professores, no programa *Filosofia para crianças*, consiste no estágio conhecido como *modelador*. Esse estágio acontece seis semanas depois do início do trabalho com o Programa em sala de aula.

Matthew Lipman sustenta que a prática filosófica realizada pelos professores, durante o curso de formação, dificilmente será concretizada da mesma forma nas salas de aula. Outro problema bastante comum na formação de professores consiste na disparidade de seus conhecimentos sobre Filosofia. Do mesmo modo, os métodos pedagógicos utilizados pelos *monitores* podem parecer aos professores complexos para serem empregados com as crianças na sala de aula. Por estes motivos, Lipman sugere que os *monitores* entrem efetivamente nas salas de aula para assumir a coordenação da discussão. Assim, poderão demonstrar como aplicar na prática aquilo que foi transmitido durante o processo de formação (*idem*, p. 179-180).

A terceira fase de preparação dos professores no programa *Filosofia para crianças* é o *estágio de observação*. Nesse estágio, que acontece aproximadamente seis semanas mais tarde de início do curso, os monitores freqüentam as salas de aula para avaliar o desempenho do professor na implementação da proposta de Matthew Lipman. Essa avaliação pode ser feita de forma escrita, oral, ou de ambas as maneiras. O monitor pode perguntar ao professor questões importantes como: “O que você me viu fazer que você não fez? Ou pode revisar questões como a falha em perseguir um questionamento ou a deficiência do professor de envolver todos os membros da classe” (*idem*, p. 180).

Tanto o curso de formação para professores como o de monitores do programa *Filosofia para crianças* são abordados da mesma maneira nas discussões acadêmicas, mas, sem dúvida, há algumas diferenças. Entre essas diferenças, frisamos o fato de que os monitores são profissionais formados em Filosofia e os professores, diferentemente, tiveram pouco contato com essa disciplina durante sua formação acadêmica. Esse é um dos motivos que explicam certa ansiedade nos professores que não sabem distinguir uma discussão filosófica de uma não filosófica. Eles acham que não deveriam ser criticados pelo fracasso em promover conversações filosóficas, argumentando que o monitor não deixou claros os critérios para estimular essas conversas. Mas para Matthew Lipman, distinguir um debate filosófico de outro não-filosófico não é algo que os professores possam realizar imediatamente, posto que (*idem*, p. 180-181):

[...] leva tempo para estas questões serem concluídas e assimiladas até que formem um aspecto essencial da prática diária do professor. Mas com treinamento e prática adequadas, a conscientização do professor quanto à dimensão filosófica do discurso humano é intensificada quase imperceptivelmente, dia após dia, até que a diferença entre a discussão filosófica e uma não filosófica torna-se tão evidente que não pedimos mais para ser mostrada. Isto não significa que o professor se tornou um filósofo, mas é prova da competência do professor em dirigir uma discussão filosófica, em observar firmemente a regra básica de não bloquear a linha da investigação e de acompanhar com atenção aonde ela conduz (*idem*, p. 181).

1.6 O conceito de *Comunidade de investigação*

Quanto à intervenção metodológica, Matthew Lipman cunha a noção de *Comunidade de investigação*, que remete ao *pragmatismo* norte-americano desenvolvido, principalmente, por William James, Charles Sanders Peirce, George Herbert Mead, Josiah Royce, Justus Buchler e John Dewey. Outros autores de diferentes correntes filosóficas, como o *marxista* Lev Semyonovitch Vygotsky, também exerceram influência na proposta *Filosofia para crianças*. Mas nenhum outro autor influenciou tão profundamente o conceito de *Comunidade de investigação* como Sócrates.

Em *Apologia de Sócrates*, o filósofo ateniense é descrito como o sábio que concebe a Filosofia como um caminho de busca, exame e interrogação. O mestre é aquele que promove e facilita essa procura, gerando condições para que o discípulo aprenda a percorrer por si só o caminho de perguntar e se perguntar: esse caminho de interrogação denomina-se *maiêutica*⁷.

⁷ Etimologicamente, a palavra *maiêutica* é oriunda do grego *maieutike*, que significa “arte do parto”. Platão mostra Sócrates definindo sua tarefa filosófica por analogia à de uma parteira (profissão de sua mãe), sendo que, ao invés de dar à luz crianças, o filósofo dá luz às idéias. Para Sócrates, o filósofo deveria, como uma espécie de

Esse método filosófico empregado por Sócrates, consiste em um procedimento *dialético* no qual o mestre, partindo da análise das opiniões que seu interlocutor tem sobre alguma questão, procura fazê-lo incorrer em contradição, levando o interrogado a reconhecer, através da razão, sua ignorância acerca daquilo que julgava saber. O método pedagógico conhecido como “socrático” inspira-se na *maiêutica* como forma de ensinar os indivíduos a descobrirem a verdade por eles mesmos (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1991, p.158).

Inspirado neste método, Matthew Lipman estabeleceu a dinâmica da investigação filosófica. A *Comunidade de investigação* começa com o questionamento, continua no diálogo investigativo e se projeta numa resposta aberta e incerta (KOHAN; WUENSCH, p. 101).

Geralmente, a *Comunidade de investigação* começa suas tarefas com a leitura em voz alta e alternada, pelos diversos membros da Comunidade, de um determinado episódio do *romance filosófico*. Esta atitude estimula a compreensão do texto assim como a escuta. Alternar pontos de vista é um exercício de tolerância e aceitação das diferenças; a reflexão coletiva instiga a partilha de significados que o texto sugere (LIPMAN, 1990, p. 177-178).

Há professores que desaprovam a técnica de ler em voz alta e preferem a leitura silenciosa, assim como há outros que priorizam exercícios escritos em vez de discussões abertas em classe. Mas esses professores não percebem que tais procedimentos podem ser pouco produtivos, se durante o processo de ensino-aprendizagem os alunos permanecerem isolados uns dos outros, deixando de compreender os diversos problemas discutidos na sala de aula. Confinar um aluno em práticas isoladas significa privá-lo da experiência vital de cooperação e solidariedade intelectual, que surge no diálogo com os outros (*idem*, p. 178).

É muito comum o professor confundir “pensar por si próprio” com “pensar para si próprio”, assim como é freqüente sustentar erradamente que o “pensar solitário” é equivalente ao “pensar autônomo”. Nunca estamos tão dispostos a pensar por nós mesmos, como quando nos encontramos envolvidos numa investigação compartilhada com outros. “[...] a maneira de proteger as crianças do pensamento não crítico na presença de outros não é compeli-las a pensar solitária e silenciosamente, mas convidá-las a pensar aberta e criticamente sobre assuntos controversos” (*idem, ibidem*). Entretanto, para que isto aconteça, em sala de aula, é preciso que previamente os professores vivenciem esta experiência durante o curso de formação. “Somente se os professores tiverem uma experiência real de uma *Comunidade de*

investigação é que poderão promover o desenvolvimento do indivíduo com seus próprios alunos” (*idem, ibidem*).

Após a leitura do texto, o professor solicita que os estudantes formulem perguntas para começar a discussão. Para Matthew Lipman, a forma de suscitar essas perguntas deve variar conforme a idade dos alunos.

Com os alunos mais velhos podemos perguntar: “O que os intrigam (ou os deixam perplexos) nesta passagem?” Este é um modo de chamar atenção para o que é problemático no texto ao invés daquilo que já está claro. Com os alunos mais jovens podemos perguntar: “O que despertou em vocês o *interesse* nesta passagem?”. Isto assegura que perguntas e comentários surjam de um envolvimento genuíno do aluno com as questões. Já com os alunos muito jovens, as formas anteriores de emitir o convite, possivelmente serão mal sucedidas, pois as crianças pequenas não estão acostumadas a terem suas opiniões solicitadas pelos adultos e, por isso, ficarão um pouco desconcertadas. É melhor perguntar simplesmente “Do que você *gosta* neste parágrafo (ou página)?” e a partir daí propor a discussão (*idem*, p. 178-179, grifo do autor).

A participação dos alunos pode variar consideravelmente. Alguns participam contribuindo com uma afirmação, um questionamento, ou uma indagação; outros levantam questões, apontam contradições ou dicotomias; há ainda aqueles que simplesmente indicam um conceito que seria interessante discutir.

Entretanto, é importante destacar que, enquanto as contribuições dos alunos são explicitadas oralmente, o professor deve registrá-las no quadro da forma mais fiel possível. Cada alteração realizada pode significar a distorção do significado ideado pelo aluno. É necessário também registrar quem é o autor de uma determinada colocação. Essa conduta evidencia que a participação e a originalidade dos alunos estão sendo respeitadas.

Uma vez listadas as contribuições dos alunos no quadro, o professor tem várias opções: Uma técnica empregada por alguns professores, mas provavelmente de pouco interesse para as crianças, é agrupar as indagações levantadas. “O agrupamento, embora tendo algum valor prático na classificação cognitiva, tende a ser tedioso e consumidor de tempo” (*idem*, p. 179). Uma outra estratégia utilizada é que os alunos votem aos efeitos de eleger a primeira questão a ser discutida. Outra sugestão é solicitar a uma criança que até o momento não tenha participado, que selecione uma questão para a discussão. Outra opção é pedir àqueles que contribuíram com as perguntas que desenvolvam suas idéias ou critiquem as dos demais colegas de classe.

Além desses métodos, o professor ainda pode utilizar técnicas improvisadas, como um sorteio. Mas independente da estratégia adotada, o professor tem como tarefa “[...] manter vivo o interesse causado pela leitura e ajudar a transportá-lo para a discussão, esforçando-se sempre para gerar diálogo entre aluno-aluno em vez de aluno-professor” (*idem, ibidem*).

Finalmente, a medida que se desenvolve o diálogo, o professor revisa o *manual de instrução* e seleciona um grupo de exercícios e planos de discussão para desenvolvê-lo junto com os estudantes. Conforme avança a discussão, vai se consolidando a *Comunidade de investigação*, e a utilização de um desses procedimentos pode ser a mais apropriada, de modo que a prática filosófica decorra de discussões livres e abertas.

Em resumo, a metodologia detalhada neste capítulo evidencia aspectos fundamentais da proposta *lipmaniana* de *Filosofia para crianças*.

2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS PARA COMPREENSÃO DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

2.1 Sócrates e o pressuposto da Filosofia como modo de vida

Nascido em Atenas e de origem humilde, Sócrates (470 - 399 a.C.) era filho de uma parteira e de um escultor. De seus pais, Sócrates recebeu uma educação tradicional, aprendendo a ler e escrever a partir da obra de Homero. Foi profundo conhecedor das doutrinas filosóficas que influenciaram na sua época, principalmente as desenvolvidas por Parmênides, Zenão, Heráclito (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1991, p. 227).

Sócrates participou ativamente da vida da cidade; dominada pela “desordem intelectual e social e submetida à demagogia dos que sabiam falar bem” (*idem, ibidem*). Enquanto membro do Senado, Sócrates manifestava sua liberdade de espírito combatendo as medidas que julgava injustas. O filósofo ateniense se mantinha numa postura politicamente autônoma em relação às discussões travadas entre os partidários democratas e os aristocratas. Esta postura política provocava constantemente um incômodo entre aqueles que participavam daquela Instituição. Além disso, Sócrates esteve à frente do movimento de renovação cultural, que já, de alguma forma, tinha começado com os sofistas, o que culminou num novo paradigma para a prática filosófica em Atenas.

Sócrates fazia da Filosofia um modo de vida. O filósofo se protegia defendendo a Filosofia, explicava seu percurso, exaltando esta disciplina. Na obra *Apologia de Sócrates*, é possível observar um formidável testemunho em favor dessa vida filosófica. Sócrates, por questionar as crenças e os saberes dos atenienses, foi acusado de subverter os valores tradicionais de sua cidade. Mais tarde, esta acusação o levou ser condenado à morte sob denúncia de “impiedade”, ateísmo e corrupção da juventude, mas, após seu julgamento, envenenou-se tomando cicuta (KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 100).

Naquela mesma obra, Platão retrata a concepção socrática de Filosofia, entendida como um caminho de busca, exame, interrogação. “[...] o saber não é uma posse, mas um caminho, uma investigação. Trata-se de um caminho de exame, onde se é mestre não por prometer conhecimento, mas por ensinar a perguntar”. Na ótica do filósofo, “[...] uma vida sem exame não é digna de ser vivida” (SÓCRATES *apud* KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 100-101).

Para Sócrates, a sabedoria humana é filosófica por natureza. A Filosofia (*philosophiein*) é o desejo (*philo*) de saber (*sophein*) e, ao mesmo tempo, o reconhecimento da impossibilidade humana de adquirir um saber pleno, seguro e acabado. Segundo Sócrates, é justamente no reconhecimento desta impossibilidade que exercemos a sabedoria humana.

Acreditando obedecer a uma voz interior, Sócrates cumpria em Atenas, a missão de educador público e gratuito, colocando os cidadãos atenienses em face da seguinte evidência: “[...] as opiniões não são verdades, pois não resistem ao diálogo crítico. São contraditórias. Acreditamos saber, mas precisamos descobrir aquilo que não sabemos. A verdade, escondida em cada um de nós, só é visível aos olhos da razão” (SÓCRATES *apud* JAPIASSÚ; MARCONDES, 1991, p. 227).

Sócrates, no exercício da sua atividade docente, era conhecido por seu famoso método, a *maieutica*, que consistia na arte de interrogar. Neste método, Sócrates forçava o interlocutor a desenvolver seu pensamento sobre uma questão que ele pensava conhecer, para conduzi-lo, de consequência em consequência, a contradizer-se, até que chegue a reconhecer que nada sabe.

As etapas do método *maieutico* são: ignorar a própria ignorância, conhecer a ignorância, ignorar seu saber, conhecer seu saber. A famosa expressão socrática “conhece-te a ti mesmo” não propõe uma investigação psicológica, mas um método de se adquirir a ciência dos valores que o homem traz em si (*idem, ibidem*). Neste processo, Sócrates se posicionava em meio à cisão entre o pensamento constituído como verdade e a sua refutação, causada pelo movimento permanente de exame e questionamento da própria vida e dos valores que sustentam a ordem estabelecida.

O princípio filosófico de Sócrates, de exame e questionamento da vida e dos valores que sustentam a ordem estabelecida, influenciou, significativamente, a obra de Matthew Lipman. Por um lado, o filósofo norte-americano recria o compromisso socrático de considerar a Filosofia como forma de vida, propondo uma dinâmica nas salas de aulas em que as perguntas remetam a questionar os próprios valores que sustentam a vida, ao invés de um exercício retórico acerca de questões longínquas, que não têm qualquer sentido para as crianças. Por outro, a própria investigação filosófica realizada de forma conjunta, que começa no questionamento, continua no diálogo investigativo e que, na etapa final, projeta-se numa resposta aberta e incerta, é referência para metodologia de trabalho na *Comunidade de investigação* (KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 100-101).

Finalmente, a prática filosófica prescrita por Sócrates, que inspirou Matthew Lipman na sua *Comunidade de investigação*, opõe-se à aceitação irrefletida do que é dado, desenrolando-se ao questionar os valores estabelecidos na sociedade. Em outras palavras, assim como Sócrates interrogava os valores que estavam em crise na sua época, o mesmo propõe Lipman com sua metodologia. Por isso, valores como cooperação, respeito, solidariedade, além de outros, aparecem freqüentemente nas discussões na *Comunidade de investigação* (*idem*, p. 102).

2.2 Sócrates, Platão e a Filosofia com crianças

Em diversas ocasiões na sua obra, Matthew Lipman recorre à “autoridade” de Sócrates e Platão para justificar a possibilidade de desenvolver a Filosofia com crianças e jovens. Para o filósofo norte-americano, Sócrates consideraria “absurda” a “dicotomia adulto/criança”, razão pela qual “[...] acolhe a conversação com jovens e velhos com o mesmo gosto” (SILVEIRA, 2003, p. 31).

Para Matthew Lipman, Sócrates, em nenhum momento, estabeleceu restrições para filosofar com pessoas de idades diferentes. Para o ateniense, fazer Filosofia não é questão de idade, mas de habilidade em “[...] refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que se considera importante” (*idem, ibidem*).

Platão, por sua vez, na interpretação de Matthew Lipman, tampouco condenava o contado das crianças com a Filosofia. Isto pode ser observado num comentário irônico feito por Platão, no diálogo denominado *Górgias*, quando o sofista Cálicles afirma que a Filosofia destina-se apenas às crianças e que os adultos devem ocupar-se dos assuntos “sérios” da vida. Na seqüência desse diálogo, Platão contraria a tese defendida por Cálicles sugerindo que a Filosofia somente deveria ser praticada pelos adultos; ainda assinala que “os mais velhos são os melhores filósofos”. Para Lipman, essa recomendação deve nos causar estranheza já que seu mestre, Sócrates, acolhia a conversação com jovens e velhos da mesma forma (LIPMAN, 1990, p. 19).

A hipótese levantada por Platão, na ótica de Matthew Lipman, justifica-se pelo seguinte motivo: Platão acreditava que afastando as crianças da Filosofia poderia protegê-las, além disso, se fosse concedido a elas fazerem Filosofia, esta pareceria indigna aos adultos. Uma outra explicação era não expor em demasia as crianças à dialética, pois isso poderia confundil-las, corrompê-las, “infectá-las”, levando Atenas à desordem (*idem, p. 20*).

Nos primeiros diálogos da obra *A República*, quando Platão teria sido mais fiel ao pensamento de Sócrates, este aconselhava a estimular as crianças a estudar pelo prazer e não pela coação, e elogiava neste sentido o papel da dialética. No entanto, no livro sétimo dessa mesma obra, Platão (2003, p. 237), de acordo com Matthew Lipman, retomou esta idéia e insistiu que as crianças não fossem “expostas” à dialética, porque aquilo a que ela se dedica “está cheio de desordem” (LIPMAN, 1990, p. 29).

Para Matthew Lipman, essa advertência não deve ser tomada como uma questão relevante na teoria de Platão, mas apenas como uma “recomendação circunstancial” (LIPMAN *apud* SILVEIRA, 2003, p. 32), já que não nos esqueçamos que a situação da Filosofia, naqueles tempos turbulentos, era muito complicada para arriscar colocar as crianças

em contato com ela. Basta lembrarmos que Aristóteles teve que sair apressadamente de Atenas e Sócrates havia sido condenado à morte, justamente por praticar a Filosofia (LIPMAN, 1990, p. 29). Logo, não se justificaria aumentar os riscos contra a Filosofia “[...] encorajando os pirralhos de Atenas a argumentarem e especularem” (SILVEIRA, 2003, p. 32).

Atenas, naquele tempo, vivia uma intensa disputa intelectual. De um lado, estavam os sofistas⁸, que participavam de debates onde eram expostas teses, defendidas ou atacadas independentemente das crenças pessoais desses debatedores: a erística. Nestes debates, onde se constituía uma espécie de “júri simulado” (RYLE *apud* LIPMAN, 1990, p. 30) o poder de persuasão, através da argumentação, era cultivado e conquistado. Do outro, encontrava-se Sócrates e seus discípulos, que outorgavam à Filosofia um caráter questionador e investigativo.

Sócrates enfatizava o prosseguimento ininterrupto da investigação filosófica, seguindo o raciocínio para onde quer que ele conduza, (confiante de que, seja onde for, a sabedoria se encontra naquela direção) e, não, o ofegar e tinir de armadilhas em batalhas dialéticas, onde o prêmio não está na compreensão, mas na vitória (LIPMAN, 1990, p. 30).

Matthew Lipman sustenta assim, que o receio de Platão se baseava no fato de que o exercício da dialética por uma pessoa que não estivesse preparada para fazê-lo, poderia conduzi-la ao ceticismo⁹ e ao relativismo¹⁰ moral, o que colocaria em risco não apenas a integridade da Filosofia, como também de toda a cidade (SILVEIRA, 2003, p. 55):

- Ora não será uma preocupação segura, não os deixar tomar gosto à dialética enquanto novos? Calculo que não passa despercebido que os rapazes novos, quando pela primeira vez provam a dialética, se servem dela, como de um brinquedo, usando-a constantemente para contradizer, e, imitando os que os refutam, vão eles mesmos refutar outros, e sentem-se felizes como cachorrinhos, em derriçar e dilacerar a toda a hora com argumentos quem estiver perto deles.
- É espantoso como eles gostam!

⁸ Os sofistas foram os mestres da retórica e oratória, professores itinerantes que ensinavam sua arte aos cidadãos interessados em dominar melhor a técnica do discurso, instrumento político fundamental para os debates e discussões públicas, já que na *pólis* grega as decisões políticas eram tomadas nas assembleias (*idem*, p. 227).

⁹ Concepção filosófica segundo a qual o conhecimento do real é impossível à razão humana, portanto o homem deve renunciar à certeza, suspender seu juízo sobre as coisas e submeter toda afirmação a uma dúvida constante (*idem*, p. 47).

¹⁰ Doutrina que considera todo conhecimento relativo, dependendo de fatores contextuais, e que varia de acordo com as circunstâncias, sendo impossível estabelecer um conhecimento absoluto e uma certeza definitiva. Num sentido ético, concepção que considera todos os valores morais como relativos à época, podendo, portanto variar no espaço e no tempo, não possuindo fundamentos absolutos, nem caráter universal (*idem*, p. 212).

- Ora depois de terem refutado muita gente, e, por sua vez, terem sido refutados por vários, caem rapidamente e em toda força na situação de **não acreditar em nada do que dantes acreditavam**. E por este motivo, eles mesmos e tudo o que respeita à filosofia são caluniados perante os outros.

- Exatamente.

- Ao passo que quem é mais velho não querará participar desta loucura, imitará o que quer discutir para indagar da verdade, de preferência àquele que se entretém a contradizer, pelo gosto de se divertir; ele mesmo será mais comedido e tornará a sua atividade mais honrada, em vez de mais desconsiderada.

- É isso mesmo (PLATÃO, 2003, p. 236-237, grifo nosso).

Logo, de acordo com Matthew Lipman, aquilo que Platão condenava, no sétimo livro de *A República*, não era a prática da Filosofia pelas crianças, mas a sua redução aos exercícios sofisticos da dialética ou retórica¹¹, cujos efeitos seriam particularmente devastadores e desmoralizantes. “Platão via os sofistas como seus rivais em subversão: eles pareciam estar minando as bases da moralidade grega, enquanto Platão estava tentando minar as bases da *imoralidade grega*” (LIPMAN, 1990, p. 31, grifo no original).

Existe melhor maneira de garantir o amoralismo no adulto do que ensinando à criança que uma crença é tão defensável quanto qualquer outra? Que o certo deve ser o produto do poder de argumentação? Se esse é o modo pelo qual a filosofia é colocada à disposição das crianças, Platão poderia ter dito, é muito melhor, então, que elas não tenham filosofia alguma. (*idem, ibidem*).

Numa perspectiva semelhante à de Sócrates e Platão, Matthew Lipman acredita que não há qualquer restrição em permitir às crianças que lidem com a Filosofia. Para Lipman, “[...] a diferença entre o filosofar das crianças e o de um filósofo especialista seria apenas de grau e não de gênero” (*idem*, p. 112). Na ótica do autor:

[...] a filosofia é o que fazemos quando nossas conversas tomam a forma de investigação disciplinada por considerações lógicas e metacognitivas, **não temos o direito de negar o termo “filosofia” àquelas conversas entre crianças** que a empregam dessa mesmíssima forma (*idem, ibidem*, grifo nosso).

Isso significa que a proposta de um programa de Filosofia para crianças não é incompatível com as teses defendidas por Platão, pelo contrário, representa uma resposta

¹¹ Arte de utilizar a linguagem em um discurso persuasivo, por meio do qual se procura consolidar uma verdade. A retórica é uma técnica argumentativa, fundamentada não na lógica, nem no conhecimento, mas na habilidade em empregar a linguagem e impressionar os ouvintes (*idem*, p. 214).

positiva ao conselho de Platão de que as crianças sejam ensinadas “não pela coação, mas pelo prazer” (SILVEIRA, 2003, p. 33).

2.3 Charles Peirce e a *Comunidade de investigadores*

O filósofo norte-americano Charles Sanders Pierce (1839-1914) foi considerado, junto com William James¹² e John Dewey, um dos autores responsáveis por desenvolver o pragmatismo¹³ nos Estados Unidos.

Charles Peirce concebeu o pragmatismo como um método para estabelecer o significado dos conceitos a partir dos efeitos práticos de seu uso concreto. O autor desenvolveu nesta linha, a *teoria consensual de verdade*, que seria o acordo a que chegariam os cientistas após o exame de suas hipóteses (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1991, p. 191).

O filósofo realizou inúmeros estudos no campo da Lógica, da Metafísica, da Teoria do conhecimento e da Filosofia da ciência, que foram publicados principalmente em periódicos e reunidos postumamente nos *Collected Papers* (1931-1958). O autor estudou na Universidade de Harvard, onde foi professor por um curto período (1869-1870).

Charles Peirce ainda contribuiu decisivamente para o desenvolvimento da Lógica matemática contemporânea, para a discussão da importância da probabilidade e do método indutivo na ciência. Também é de grande importância sua *teoria dos signos*. Nela, o autor propõe distinções entre *ícones*: signos que guardam uma semelhança com o objeto representado; *índices*: que indicam o objeto representado; e *símbolos*: que são convencionais e supõem uma regra de uso para sua aplicação. Esta teoria constitui uma das bases da *semiótica* contemporânea (*idem, ibidem*).

¹² Filósofo e psicólogo, o norte-americano William James (1842-1910) é conhecido como um dos *fundadores* do pragmatismo, definindo-o como aquilo que gera o conhecimento a partir da prática. Ele foi primeiro a desenvolver a Psicologia nos Estados Unidos. Seus estudos foram significativos para a criação do primeiro laboratório de Psicologia na Universidade de Harvard, em 1875.

Uma das teses centrais de William James consiste em dizer que a consciência é uma função biológica; uma ação sobre e no real; uma adaptação ativa a um meio que a influencia, mas que também modela, pois é operante.

O pragmatismo desenvolvido por James deriva na ordem do conhecimento, do empirismo, e na ordem da ação, do utilitarismo de John Stuart Mill. O eixo central de seu pensamento encontra-se na importância que dá prática e ao critério de verdade advindo da ação. “[...] a verdade é uma idéia que tem êxito, o verdadeiro é aquilo que se verifica e que é útil” (JAMES *apud* JAPIASSÚ; MARCONDES, 1991, p. 139).

Destacamos as obras mais importantes de James: *Principles of Psychology* (1890), *The Will to Believe and Other Essays* (1897), *The Varieties of Religious Experience* (1902), *Pragmatism* (1907), *The Meaning of Truth* (1909), *A Pluralistic Universe* (1909), *Essays in Radical Empiricism*, publicada postumamente (1912).

¹³ A concepção filosófica do pragmatismo é mantida em diferentes versões por dentre outros, William James, Charles Sanders Peirce e, posteriormente, John Dewey, defendendo o empirismo no campo da teoria do conhecimento e o utilitarismo no campo da moral.

No pensamento pragmatista valoriza-se a prática em detrimento da teoria, considerando às conseqüências e os efeitos da ação do que os princípios e pressupostos (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1991, p. 199).

Além disso, Charles Peirce é conhecido como mentor da noção de *Comunidade de investigação*. Este conceito, originalmente, foi utilizado apenas no âmbito científico, aludindo àqueles que participam de um grupo de teóricos que se dedicava ao estabelecimento e a aplicação de procedimentos rigorosos com o objetivo de checar e comprovar os resultados de sua experimentação, verificando a compatibilidade de suas conclusões. Peirce considerava a ciência como paradigma para toda investigação e acreditava que o melhor para a comunidade filosófica seria se transformar a filosofia em ciência estrita (KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 102).

No entanto, o que influenciou Matthew Lipman na elaboração do *programa Filosofia para crianças* não foi a concepção *peirciana* de Filosofia, mas sim as características concebidas por Charles Peirce durante o processo de investigação e o valor que ele atribui à comunidade neste processo.

Para Peirce, a investigação científica é o processo apropriado para por à prova, discutir, consolidar ou estabelecer novas crenças. Na ótica desse autor:

Toda investigação científica parte de uma dúvida e da ausência de uma resposta de antemão. Ela apóia-se na experiência e tenta firmar crença que uma substitua o estado de dúvida inicial. Esta crença, por sua vez, é submetida à dúvida que gera uma contra-argumentação ou uma nova prova empírica que a questiona. Assim, recria-se sem cessar o caminho da investigação científica através da seqüência “crença-dúvida-questionamento-investigação-crença” (PEIRCE *apud* KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 102).

Nesse processo onde se constituem coletivamente conceitos, uma comunidade indefinida, sem limites para a interpretação de uma determinada crença e sem tempo estipulado para cessar a investigação, estabelece, a partir da realidade concreta, os critérios para averiguação de suas hipóteses. O caminho percorrido nessa investigação *peirciana* é progressivo, de respeito mútuo aos valores expostos e estabelecidos, tanto que, no final, espera-se que a investigação e o questionamento apontem os conceitos cuja comunidade admita como verdade, de maneira que não será mais possível conseguir melhores resultados (KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 103).

O paradigma que sustenta este processo de investigação indefinida, sem limites interpretativos e atemporal é a falibilidade. O fato de todo conhecimento ser falível significa que ele sempre é passível de confirmação ou retificação no seu confronto com a experiência. “[...] enquanto o que nos falta saber é ilimitado, o que sabemos é sempre incerto, frágil e limitado” (PEIRCE *apud* KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 104).

Com base na primeira – e em certo sentido – única regra de raciocínio, a de que a fim de aprender é preciso desejar aprender, e assim desejando não ficar satisfeito com o que já se tende a pensar, segue-se um corolário que em si mesmo merece ser inscrito em todo muro da cidade da filosofia: “Não se obstrua o caminho do questionamento e da pesquisa” (*idem, ibidem*).

De um modo geral, portanto, não podemos sob hipótese alguma alcançar perfeita certeza nem exatidão. Jamais podemos estar absolutamente certos de nada, nem temos probabilidade alguma de determinar o valor exato de nenhuma medida ou relação geral (*idem, ibidem*).

Matthew Lipman apropria-se destes pressupostos *peircianos* para fomentar a sua comunidade filosófica. Para Lipman, não há verdade que se sustente ante uma efetiva investigação filosófica em comunidade (KOHAN; WUENSCH, 2000, p.104).

2.4 A primazia do plano social sobre o individual em George Herbert Mead e Lev Semyonovitch Vygotsky

No transcorrer de suas obras percebemos o quanto Matthew Lipman enfatiza a prioridade do aspecto social sobre o individual. Neste sentido, as suas influências teóricas não se restringem apenas aos estudos desenvolvidos por Charles Peirce, mas Lipman se apropria também das concepções sócio-históricas de autores como George Herbert Mead e Lev Semyonovitch Vygotsky.

O eixo principal que aproxima o pensamento desses dois autores à proposta educacional de Matthew Lipman é a afirmação de que o meio social é prioritário e constitutivo de cada indivíduo. Lipman, assim como Charles Pierce, George Mead e Lev Vygotsky, considera que para que possamos compreender um indivíduo, precisamos previamente entender os grupos sociais com os quais esse indivíduo interage (*idem, p. 105*).

George Mead concebia todo processo mental, o produto do movimento constante entre o social internalizado e o interesse individual. Em outras palavras, é um movimento dialógico do “mim” (dos hábitos e das normas sociais adquiridas por cada indivíduo no contexto social que habita) e do “eu” (a criatividade que responde ao elemento social existente em cada indivíduo em particular) (*idem, ibidem*).

Para George Mead, toda atividade intelectual pressupõe fundamentalmente a capacidade de apropriar-se, como se fosse sua, da postura daqueles que participam do diálogo. Esta concepção *meadiana* assinala que toda atividade intelectual depende da integridade subjetiva individual e é concebida como emergente de um processo social dialógico (*idem, p. 105-106*).

A partir de outra corrente filosófica, Lev Vygotsky compartilhava desta mesma idéia acerca da prioridade do meio social sobre o plano individual. Assim como George Mead, Vygotsky acreditava que toda função psicológica procede de uma função social internalizada pelo indivíduo: “[...] o intersíquico é prévio e condição de possibilidade do intrapsíquico”. (VYGOTSKY *apud* KOHAN e WUENSCH, 2000, p. 106). Esta importância dos fatores *intersíquicos*, para o autor russo, fica evidenciada na evolução da linguagem:

[...] no início é completamente social, o indivíduo é apenas uma voz da sua comunidade; progressivamente, com o aparecimento da linguagem egocêntrica e seu desenvolvimento na linguagem interior, o indivíduo participa de forma crescente na linguagem que está a desenvolver. Esta característica da linguagem, a sua origem social e crescente processo de individualização é um modelo que abrange todas as funções psicológicas do ser humano (*idem, ibidem*).

Para Lev Vygotsky, o indivíduo é um ser social, na medida em que o plano social é pressuposto e ponto de partida para o seu desenvolvimento. “Não há pessoa sem os outros, sem diálogo com os outros” (MEAD *apud* KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 106). Esta concepção, levada ao campo educativo, mostra que as crianças são seres sociais antes mesmo delas ingressarem à escola.

Tal concepção, a respeito da formação social do indivíduo, desenvolvida tanto por George Mead como por Lev Vygotsky, teve grande influência na elaboração do programa *Filosofia para crianças* por Matthew Lipman. Em certa medida, o autor reconheceu esse caráter social na importância atribuída às suas *novelas filosóficas*; proporcionando uma narrativa onde as práticas pedagógicas se pautam no diálogo e é representada por personagens que refletem permanentemente sobre o modo em que seu pensar e agir estão associados ao contexto social a que pertencem. Na própria dinâmica da *Comunidade de investigação* vemos essa primazia do social, tendo em vista que, enquanto âmbito insubstituível da prática filosófica pensada por Lipman, esta Comunidade nada mais é do que o reconhecimento dessa prioridade do meio coletivo sobre o plano individual (KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 107).

2.5 A capacidade de julgar e o juízo segundo Justus Buchler

Em meados da década de 1950, o filósofo norte-americano Justus Buchler formulou uma singular interpretação sobre o conceito de juízo. O autor considera que o juízo não é unicamente uma atividade discursiva, sustentando que o ato de julgar se encontra em toda esfera humana (*idem*, p. 108).

Justus Buchler entende que em todos os âmbitos da vida e das relações humanas, sejam elas estabelecidas na linguagem oral, na escrita, na ação prática, ou no ato de pensar geram juízos. Assim, Buchler considera que a restrição do juízo ao âmbito lingüístico é uma conseqüência indesejável oriunda da tradição filosófica e predominante ao longo da sua história. Na ótica desse autor, limitar a capacidade de julgar à linguagem oral significa afirmar que apenas por esse meio os seres humanos discriminam e se apropriam do mundo (BUCHLER *apud* KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 108).

Ao conceituar esse caráter universal do juízo, Justus Buchler quer sustentar que todo ser humano sempre adota uma postura, um posicionamento, “um lugar perante o mundo”. Ao falar, ao pensar, ou agir, a pessoa sempre prevê alternativas, expressa valores, assim como uma visão de mundo. “Toda ação humana exprime uma perspectiva e, com isso, revela um juízo” (*idem*, p. 109).

Justus Buchler distinguiu três características que, juntas, constituem o ato de julgar: o juízo ativo, o expositivo e o assertivo. Os juízos cumprem uma função ativa, quando expressam algo sobre o “bom” ou o “mau” em uma ação; uma ordem expositiva, quando aplica critérios estéticos a materiais de qualquer tipo, seja ele objetos, signos, sons etc; e desempenha um papel assertivo, quando afirma algo em relação ao verdadeiro ou falso, na linguagem oral. É importante ressaltar que esta distinção não é estrutural, mas funcional, e num mesmo julgamento sempre se sobrepõem estas três funções (*idem, ibidem*).

Quanto ao processo de formação do juízo, Justus Buchler destaca a relevância da história individual, do contexto e da comunicação social. Deste modo, para o autor, o juízo torna-se um micro espectro do ser humano e aquilo que o distingue e diferencia dos demais seres vivos (BUCHLER *apud* KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 109).

A importância que Matthew Lipman confere, em toda a sua produção acadêmica, à capacidade de julgar, explica-se pela grande influência que exerceram sobre ele as idéias cunhadas por Justus Buchler. Para Lipman, uma *Comunidade de investigação* tem como propósito potencializar a capacidade de julgamento. Segundo o autor, “[...] toda investigação tem como produto um juízo e potencializar o pensar que gera esses juízos é uma das tarefas básicas de uma educação filosófica” (LIPMAN, 1995, p. 235).

Neste sentido, Matthew Lipman distingue o *pensar normal* ou *cotidiano* do *bom pensar* ou *pensar de ordem superior*. O primeiro é acrítico e mecânico, carecendo das qualidades de criticidade, criatividade ou responsabilidade. O segundo trata-se de um pensamento complexo que traz à tona três aspectos: a criticidade, a criatividade e o cuidado. A presença conjunta e

indissociável destes três aspectos constitui o *pensamento de ordem superior* (KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 110).

Na sua faceta crítica, o *pensamento de ordem superior* está regido por regras, é inquisitivo e deliberativo. É um pensar que problematiza; distingue; examina; avalia os critérios e as razões em que os indivíduos se baseiam para estabelecer conceitos. Este tipo de pensamento leva a emitir julgamentos metódicos; é autocorretivo e, portanto, falibilista. Finalmente, é sensível ao contexto; holístico; e pluralista (*idem*, p. 111).

Já no seu aspecto criativo, o *pensar de ordem superior* põe em ação os critérios que foram internalizados pelo indivíduo embora não necessariamente se norteie por estes critérios durante todo o processo investigativo. Isso porque a falibilidade que norteia o programa *Filosofia para crianças* procura desenvolver julgamentos expressivos e transcender a si mesmo (*idem, ibidem*).

O *pensar criativo* caracteriza-se por ser expressivo; inovador; independente. É um pensamento *maieutico*, dialético e regido pelo contexto. Este pensamento também ressalta os valores como o da “integridade” muito mais do que do “bom” ou do “mau” (*idem, ibidem*).

Finalmente, no seu enfoque do cuidado, o *pensamento de ordem superior* está associado àquilo que um indivíduo considera mais importante e valioso, emprega valores no próprio pensar e expressa, por sua vez, outras quatro características: o pensar valorativo, ativo, afetivo e normativo.

Portanto, podemos inferir que, a distinção em três dimensões do *pensamento de ordem superior* feita por Matthew Lipman, equivale àquela classificação funcional do julgamento demonstrada por Justus Buchler: o modo crítico do pensar *lipmaniano* corresponde à dimensão assertiva do julgamento *buchleriano*; o caráter criativo do pensamento, à maneira ativa do julgar; e o *pensamento cuidado*, ao aspecto ativo do juízo. Assim como os modos de julgamento desenvolvidos por Buchler estão presentes em todo ato de julgar, também em todo o *pensar de ordem superior* há uma composição variada de criticidade, criatividade e cuidado. “[...] cada pensamento é um microcosmo que exprime uma pluralidade de formas ou dimensões do pensar” (LIPMAN *apud* KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 112).

2.6 John Dewey e a influência política e educativa

O filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952) foi professor de Filosofia, Psicologia e Pedagogia nas Universidades de Chicago e de Columbia (Nova York), respectivamente.

John Dewey é considerado um dos responsáveis por ter desenvolvido, nos Estados Unidos, o pragmatismo formulado, principalmente, por Charles Pierce e William James, aplicando essa corrente filosófica à Lógica e à Ética. Para tal, Dewey utilizava como método o instrumentalismo e o experimentalismo (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1991, p. 71).

A obra de John Dewey é vasta. Entre alguns livros publicados e traduzidos para língua portuguesa destacam-se: *Escola e sociedade* (1889), *A criança e o currículo* (1902), *Como nós pensamos* (1910), *Democracia e educação* (1916), *Experiência e educação* (1938); *Ensaio de lógica experimental* (1916 e reeditada em 1954).

John Dewey criticou veementemente o sistema tradicional de ensino, no qual a metodologia está centrada na figura do professor em detrimento do aluno. Diante desta metodologia unilateral, ele formulou uma concepção pedagógica que privilegia a experiência dos estudantes. Para Dewey, a Educação deve ser “uma preparação para a vida adulta” e não uma transmissão de conhecimentos que não fazem qualquer sentido para a vida dos alunos (*idem, ibidem*).

Para John Dewey, a preocupação central de toda proposta pedagógica deve ser a experiência prática e sua aplicação no cotidiano. Na ótica deste autor, “[...] a pedagogia precisa se organizar em torno do fenômeno atual, ‘vivo’, visto que este é justamente o problema com o qual os alunos se dispõem a resolver” (DEWEY *apud* JAPIASSÚ; MARCONDES, 1991, p. 71).

Conhecido por transfigurar o espaço escolar e criar uma inovadora metodologia educacional, John Dewey se tornou célebre por conceber a chamada *escola ativa* e os *métodos ativos*. A essência do trabalho pedagógico desenvolvido por Dewey consistia em lançar mão das motivações e dos interesses espontâneos dos alunos, para que descubram os conhecimentos necessários e úteis para sua vida (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1991, p. 71).

A didática proposta por John Dewey se baseia no “método do problema”, que se desenvolve em cinco fases: inicialmente, os alunos indicam um problema relacionado com sua experiência; em seguida, a classe define, de forma conjunta, um problema; após a definição em comum do problema, a classe pesquisa os dados disponíveis; posteriormente, os alunos formulam as hipóteses para o trabalho; finalmente, as hipóteses passam por um processo de comprovação, checando a validade das informações disponíveis, dos meios e dos raciocínios estabelecidos (*idem, ibidem*).

A influência do método elaborado por John Dewey é notória em todo os passos do programa *Filosofia para crianças*¹⁴. Como prática educativa, filosófica e social, a *Comunidade de investigação* evidencia a forma criativa com que Matthew Lipman interpretou algumas das propostas desenvolvidas por Dewey, principalmente no que diz respeito ao conceito de democracia e educação (KOHAN, WUENSCH; 2000, p. 113).

John Dewey assinalou que há múltiplos significados que podem ser atribuídos ao termo democracia. O eixo que percorre esta multiplicidade de sentidos decorre do caráter dinâmico e renovável dessa instituição política. Para Dewey, a democracia, longe de ser um conceito acabado ou fixo, encontra-se em permanente ressignificação e transformação. Nesta diversidade de sentidos, é preciso distinguir duas nuances fundamentais para a compreensão de democracia: uma de utilização política e uma de emprego social (*idem*, p. 113-114).

Em uma definição restrita ou política, o termo democracia designa uma forma de governo ou um sistema de instituições políticas para regulamentar a vida em comum na sociedade. Esta forma de governo tem por princípio fundamental a equidade. Para John Dewey, numa democracia todos os indivíduos devem ser tratados de maneira igualitária, procurando-se o bem-estar de toda a sociedade, sem que haja privilégios para qualquer indivíduo ou para alguma classe social em particular. A condição necessária para satisfazer este princípio é que todos os interesses tenham a oportunidade de serem contemplados; para atingir esse ideal político, o sufrágio universal e a participação direta na eleição dos governantes tornam-se imprescindíveis (*idem*, p. 114).

Numa outra visão do termo em questão, John Dewey concebeu a democracia como um *modo de vida*. Esta definição aplica-se tanto à vida pessoal quanto às experiências coletivas. Neste último sentido, a democracia deve atingir todos os grupos e instituições sociais: família, estabelecimentos educativos, trabalhistas, religiosos etc. Contudo, Dewey salienta que para se determinar o caráter democrático do modo de vida de um grupo social é preciso que sejam preenchidos antes dois critérios: a relação entre as ações e os interesses das diferentes pessoas; e o modo em que a livre interação entre seus membros possibilita a readaptação e a retificação dos hábitos e práticas sociais (*idem, ibidem*).

O primeiro critério implica o reconhecimento da interdependência dos membros de uma comunidade e a inclusão de todos eles na deliberação e determinação dos fins sociais. “Um modo de vida democrático precisa do máximo de interligação entre os membros de uma

¹⁴ O contato mais direto ocorrido entre os dois aconteceu quando Lipman enviou a Dewey o terceiro capítulo de sua tese de doutorado. Isto originou um intercâmbio epistolar e um encontro pessoal no final da década de 1940 (KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 113).

comunidade” (DEWEY *apud* KOHAN; WUENSCH; 2000, p. 114-115). Para John Dewey, “[...] ser democrático politicamente é articular diferentes interesses [...]” (*idem, ibidem*).

O segundo critério estabelece a mudança como um valor social. Uma sociedade democrática funda-se na convicção de que sempre é preciso mudar, melhorar as instituições e gerar as condições para a mobilidade social irrestrita. Para isso, John Dewey afirma que a livre circulação de experiências e idéias é condição fundamental. “Uma sociedade democrática é uma sociedade que muda, que se autocorrige, que se renova” (KOHAN; WUENSCH; 2000, p. 115-116).

Os distintos significados do conceito democracia se entrelaçam: enquanto usualmente se enfatiza que a democracia política é premissa e possibilidade da democracia pessoal e social, estas são também condições de possibilidade da primeira. Em outras palavras, se pessoas e instituições sociais não são democráticas, as instituições políticas nunca o serão num sentido real e não apenas formal. Se a sociedade não virar uma comunidade, a democracia será apenas um ideal. Assim, a democracia *deweyana* identifica-se com uma forma de associação de vida em comunidade, na qual todos os membros pensam em termos de “nós” e “o nosso” e não apenas em termos de “eu” e “meu”, quando colocam seus desejos e ações à disposição da realização dos bens determinados socialmente (*idem*, p. 116).

No entanto, John Dewey reconhecia que a democracia que sustentava “não foi adequadamente realizada em país nenhum em tempo algum” (DEWEY *apud* KOHAN; WUENSCH; 2000, p. 116). Neste sentido, o autor considerava que as críticas à democracia costumam ser, antes que qualquer julgamento, questionamentos às formas imperfeitas em que ela tem se constituído até agora. O próprio Dewey concorda com muitas dessas críticas:

[...] democracia é a tendência e o movimento de alguma coisa que existe lavada ao seu limite final, considerada completa e perfeita. Dado que as coisas não atingem tal nível de satisfação, e na verdade sofrem desvios e enfrentam obstáculos, a democracia nesse sentido não é uma realidade e nunca será (DEWEY *apud* KOHAN; WUENSCH; 2000, p. 117).

Mas, como nos aproximamos deste ideal social *deweyano*? Como, para John Dewey, devemos nos orientar para uma prática que efetive este ideal democrático? Nas palavras do próprio autor:

Do ponto de vista do indivíduo, ela consiste em se ter uma participação responsável, de acordo com a própria capacidade, na idealização e orientação das atividades dos grupos aos quais se pertence, e em compartilhar, segundo a necessidade, dos valores que o grupo sustenta. Do

ponto de vista dos grupos, exige libertação das potencialidades dos membros de um grupo em harmonia com os interesses e bens que são comuns (*idem*, p. 117).

O objetivo principal de John Dewey é a conciliação desses dois aspectos – individual e social –, mas o próprio autor reconhece que isso é uma tarefa difícil, já que essas duas concepções têm se encontrado historicamente confrontadas e em mútua oposição. A premissa necessária para essa conciliação reside, segundo Dewey, na participação responsável e deliberada de todos os seres humanos amadurecidos. Todos devem contribuir para a formação dos valores que regulam a vida social e a existência de grupos e instituições que potencializem e liberem as forças de cada um de seus membros (KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 117-118).

Quanto ao conceito de Educação, John Dewey interpreta este termo num sentido estreito, limitando-o às instituições educativas, e num sentido amplo, para referir-se a toda forma de vida social que contribui para potencializar o crescimento dos indivíduos e o enriquecimento da sua experiência pessoal e coletiva (*idem, ibidem*).

Na sua definição ampla, John Dewey sustenta que democracia e Educação conformam uma relação dialética. As instituições educativas devem gerar hábitos democráticos para estabelecer um processo de deliberação pública e aberta que levará a um crescimento pessoal e social. Com isso, John Dewey espera que haja a superação de preconceitos e o enriquecimento da experiência individual e compartilhada (KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 119).

[...] toda experiência democrática torna-se educativa. Portanto, não se trata apenas de educar para democracia, mas de democratizar para educar. Esta relação recíproca se fundamenta em que ambas, democracia e educação, são modos sociais de questionamento e investigação cujo propósito comum é enriquecer a experiência humana (DEWEY *apud* KOHAN; WUESNCH, 2000, p. 119).

Para John Dewey, a Educação é um processo contínuo de recriação, reorganização ou reconstrução individual e social das vivências do estudante. Isto significa que o fim de todo processo educativo é a transformação, o enriquecimento da qualidade dessa experiência. A forma com que a Educação contribui para enriquecer esta experiência se concretiza de duas maneiras: potencializando seu sentido, ampliando a percepção de relações e continuidades na experiência do estudante e fornecendo ao estudante ferramentas que lhe permitam antecipar as

conseqüências dessa experiência, e assim conduzir a suas vivências futuras (KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 120-121).

A partir desta proposta política de John Dewey, Matthew Lipman desenvolveu a sua *Comunidade de investigação*. Nesta Comunidade, a Filosofia é entendida como um ato educativo *em e para* a democracia. Isto não significa que as questões filosóficas sejam resolvidas democraticamente. Somente a Filosofia pode estabelecer seus próprios métodos para resolver as suas questões. Mas ela o fará, nas palavras de Matthew Lipman, num cenário democrático de deliberação, no qual nenhuma voz tem mais peso ou autoridade do que lhe conferem as razões que a sustentam; além disso, a cooperação solitária dá o tom da investigação e do questionamento coletivos (*idem*, p. 130-131).

3. A HISTÓRIA DO PROGRAMA *FILOSOFIA PARA CRIANÇAS* NO BRASIL

3.1 Contexto histórico e desafios para implementação do programa *Filosofia para crianças* no Brasil

No Brasil, o programa *Filosofia para crianças* surge num período em que havia uma intensa discussão política sobre a possibilidade de estabelecer-se novamente a obrigatoriedade da Filosofia no currículo dos alunos do Ensino Médio. Aqueles que concordavam com a implementação dessa proposta educacional tinham pela frente três desafios: em primeiro lugar, enfrentar a resistência de correntes educacionais mais conservadoras, já que o programa *Filosofia para crianças* ia de encontro às bases filosóficas e metodológicas dos tradicionais cursos de Filosofia no Brasil, “marcada pela formação europeia e erudita”; em segundo, os que estavam realmente interessados na implantação da disciplina, deveriam refletir acerca das possibilidades do ensino de Filosofia para crianças e jovens, isso implicava uma revisão conceitual do seu significado e sua aplicação nas salas de aula do Ensino Fundamental; e, finalmente, porque era necessário estabelecer uma forma de avaliação para acompanhar os resultados de que maneira era ministrada a Filosofia (*idem*, p. 50-55).

Nesse contexto, em que se debatia a possibilidade de implantar a Filosofia no Ensino Fundamental, a proposta *Filosofia para crianças* começou a ser concretizada nas escolas brasileiras.

Um grupo de professores, liderados pela norte-americana naturalizada brasileira Catherine Young Silva (1937-1993), a proposta educacional de Matthew Lipman começou a ser implantada no nosso país. Esse grupo formou uma equipe para difundir a prática do diálogo filosófico e do exercício do *pensamento crítico* com crianças e jovens, inspirado nos materiais e na metodologia elaborada por Lipman e seus colaboradores (SANTOS, 2000, p. 15).

Catherine Silva, formada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, em meados da década de 1970, era professora de inglês para crianças quando percebeu diversas dificuldades nos seus alunos ao lidarem com a língua inglesa. Ela se interessou pelo programa *Filosofia para crianças*, a partir de uma conversa com Marion Burleigh, que já conhecia o trabalho de Lipman, após a leitura de uma revista norte-americana especializada em Educação. Catherine percebeu que a abordagem da proposta educativa de Matthew Lipman poderia se tornar eficaz para suprir as deficiências na aprendizagem dos seus alunos (*idem*, p. 16).

Em 1983, Catherine Silva viajou aos Estados Unidos aos efeitos de conhecer de perto essa renovadora proposta. A educadora aprofundou seus estudos, realizando o Mestrado em *Filosofia para crianças*, coordenado por Matthew Lipman, na *Montclair State University*, onde permaneceu durante um ano e meio (*idem, ibidem*).

Ao retornar ao Brasil, em 1984, Catherine Silva obteve o direito, cedido por Matthew Lipman, para traduzir os materiais do programa *Filosofia para crianças* para língua portuguesa, com a finalidade de adaptá-los ao contexto social brasileiro. Ela também teve a autorização para criação de cursos de formação para professores e para monitores, bem como para desenvolver o Programa nas escolas brasileiras (*idem, ibidem*).

Catherine Silva, junto a Marion Burleigh, e com o apoio de seu filho Ricardo, então presidente do curso de idiomas *Yázigi*, iniciou, em uma das filiais desse curso, a divulgação do programa *Filosofia para crianças* nas escolas da capital de São Paulo. Naquele mesmo ano, duas escolas particulares começaram uma experiência informal com a proposta educacional de Matthew Lipman, que, naquele momento, contava apenas com traduções incompletas do material para a língua portuguesa (*idem, p. 17*).

Posteriormente, Catherine Silva convidou Marcos Antônio Lorieri, que foi seu professor durante a graduação, a professora de Filosofia Ana Luiza Falcone e a professora de inglês Sylvia Hamburger Mandel, para elaborarem um projeto que visasse à implementação o programa *Filosofia para crianças* em diversas escolas públicas, localizadas na zona Leste da capital de São Paulo; Projeto que se concretizou naquele ainda em 1984.

3.2 O Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC)

Em janeiro de 1985, este grupo fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, uma entidade civil sem finalidades de lucro, com o objetivo de aprofundar, no Brasil, os trabalhos desenvolvidos com o programa de Matthew Lipman, além de se dedicar integralmente à tradução para a língua portuguesa de todas as *novelas filosóficas* e dos *manuals de instrução* dos professores, adaptando-os ao contexto social e cultural brasileiro (KOHAN; WUENSCH, 2000, p. 51).

Marcos Lorieri, Ricardo Silva, Ana Falcone e Sylvia Mandel desempenharam um papel essencial para a consolidação do CBFC e para a disseminação do programa *Filosofia para crianças* em todo o Brasil.

Marcos Lorieri, professor de Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, era também técnico da Secretaria Estadual de Educação (SEE) de São Paulo. Sem dúvida, devido a esta dupla ocupação, acadêmica e profissional, aliada à sua

iniciativa e flexibilidade para aprofundar no programa *Filosofia para crianças*, bem como seu compromisso em desenvolvê-lo nas escolas públicas, tornaram-no uma referência fundamental dentro do “movimento de *Filosofia para crianças* no Brasil” (*idem*, p. 52).

Já as professoras Ana Falcone e Sylvia Mandel, além de ficarem responsáveis por traduzir as *novelas filosóficas* e os *manuals de instrução* e adaptá-los ao contexto brasileiro, participaram ativamente na preparação dos numerosos cursos de formação, seminários e *workshops* promovidos pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (*idem, ibidem*).

Os bons resultados obtidos com o Projeto promoveram a inclusão de mais vinte escolas públicas da capital de São Paulo. Em 1992, segundo Marcos Lorieri, mais de quarenta escolas de ensino público passaram a ser acompanhadas e assistidas pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (*idem*, p. 52-53).

O sucesso da experiência, consolidada a partir de 1992, começou a ser divulgado pelos meios de comunicação, publicado em livros e comentado pelos professores que participaram do Projeto desenvolvido em 1984. Isso despertou o interesse pelo programa *Filosofia para crianças*, nas escolas particulares de São Paulo e de outros estados (*idem*, p. 53).

3.3 Diferentes tendências políticas em torno do Programa *Filosofia para crianças* no Brasil

A partir de 1992, definiram-se duas tendências com diferentes interesses políticos em torno do programa *Filosofia para crianças*. De certa forma, o trabalho do professor Marcos Lorieri junto à escola pública, inspirou a formação de uma tendência que foi se consolidando com as pesquisas realizadas pelas professoras Maria Helena Prado Madalena e Maria Aparecida Renó Wordine na Universidade Estadual de Mogi das Cruzes (UEMC), interior de São Paulo, pelos estudos feitos pelo professor Peter Bütter no Mestrado em Educação Pública na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), com as investigações do professor José Auri Cunha na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas e pelo trabalho desenvolvido a partir do Projeto de Extensão elaborado, conjuntamente, pelos Departamentos de Filosofia e de Teoria e Fundamentos da Educação na Universidade Federal de Brasília (UnB) (*idem*, p. 53-54).

Podemos acrescentar a esse grupo, as contribuições ao programa *Filosofia para crianças*, realizadas pelo professor Walter Omar Kohan, coordenador do Núcleo de Estudos Filosóficos na Infância (NEFI), do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). O trabalho do professor Renê José Trentin Silveira, do Departamento de Filosofia e História da Educação (DFHE) e coordenador Grupo

de Estudos denominado PAIDEIA, na Universidade de Campinas (UNICAMP), também afinado com o aprofundamento da proposta educacional de Matthew Lipman.

Além desses estudiosos, encontramos outros professores que, no âmbito de suas universidades, estão começando ou continuando suas pesquisas acerca do programa *Filosofia para crianças*; eles vêm contribuindo significativamente para a compreensão dos alicerces da proposta de Matthew Lipman e para o seu desenvolvimento no Brasil.

No início da década de 1990, surgiu uma outra tendência que favoreceu a expansão quantitativa do programa *Filosofia para crianças* no Brasil. O interesse dos grandes estabelecimentos da iniciativa privada possibilitou ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças a criação e consolidação de Pólos Regionais. Surgiram instituições que passaram a se responsabilizar por divulgar e fomentar os cursos de formação para professores e monitores; oferecer palestras e oficinas para implementar a proposta de Matthew Lipman nas escolas interessadas e assessorar aquelas em que o Programa já estava sendo aplicado. Atualmente, o CBFC possui diversos Pólos e conta com representantes atuando em todo país.

Dados fornecidos pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças em 2005, mostram que, em todo o Brasil, o programa *Filosofia para crianças* já foi implementado em quase novecentas escolas, mais de vinte mil professores foram habilitados através dos cursos de formação e aproximadamente trezentas mil crianças e jovens exercitam o filosofar nas escolas utilizando os materiais didáticos e a metodologia desenvolvida por Matthew Lipman.

Em termos comparativos, estes números indicam que o Brasil é o país onde o programa *Filosofia para crianças* teve a maior difusão. Nem mesmo nos Estados Unidos, a proposta educacional de Matthew Lipman alcançou tal desenvolvimento. A sua concepção educativa teve maior sucesso nas escolas brasileiras do que nos outros países da América Latina, como Argentina, Chile, Colômbia, Peru e Uruguai, que iniciaram as experiências com o Programa aproximadamente no mesmo período. Já nos países europeus, nos quais a *Filosofia para crianças* também vem sendo implementada, a ênfase é dada na avaliação dos resultados do trabalho realizado nas escolas, na investigação do conceito *lipmaniano* de Filosofia e na reflexão de alternativas metodológicas e didáticas para uma educação filosófica no Ensino Básico.

CONCLUSÃO:

A disparidade entre o número de escolas privadas e escolas públicas trabalhando com o programa *Filosofia para crianças* é um fato concreto que deve ser justamente ponderado. O que isto significa e quais implicações deste desequilíbrio no acesso das crianças e dos jovens a uma proposta que tem como objetivo principal cultivar o pensamento através da Educação é algo a ser pensado por aqueles que estão efetivamente comprometidos com a Educação e que consideram a Filosofia uma inestimável ferramenta interpretativa, que permite refletir sobre o momento atual e, por consequência, sobre o *devoir* da nossa sociedade.

Não podemos esquecer que a maioria da população brasileira, principalmente as classes sociais menos favorecidas, frequenta a escola somente até as primeiras séries do Ensino Fundamental. Aqueles que identificam no programa *Filosofia para crianças* uma maneira de oportunizar o acesso mais democrático ao pensamento filosófico e ao desenvolvimento do senso crítico-reflexivo não pode ignorar que a presença da Filosofia nas séries iniciais rompe com a elitização desse tipo de saber. Por outro lado, a presença da Filosofia na formação de crianças e jovens é fundamental para ajudar a construção de uma nova consciência ética e social, para contribuir na reflexão e revisão de valores e de visões de mundo da nossa sociedade.

Certamente, a questão em torno das disparidades existentes entre as escolas públicas e as escolas privadas nos conduziria a um debate mais amplo, mas essa questão não constituiu o foco principal do nosso trabalho. A abordagem deste tema foi apenas um dos aspectos que envolvem o movimento de *Filosofia para crianças* no Brasil, mas se continuarmos focados nesta questão poderemos destacar alguns elementos importantes para a reflexão.

Nas origens do programa *Filosofia para crianças*, no Brasil, em 1985, a sua recepção aconteceu prioritariamente em ambientes acadêmicos e junto à escola pública e, apesar da criação independente do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), um dos seus fundadores, o professor Marcos Lorieri, era também professor universitário e técnico da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; isto evidencia que o Programa, inicialmente, era valorizado apenas por alguns docentes universitários.

As primeiras experiências com esse programa, na segunda metade da década de 1980 ocorreram a partir da associação da escola pública com a universidade, evidenciando o compromisso com o ideal de uma Educação para todos. Entretanto, o interesse das escolas particulares pela *Filosofia para crianças*, após o reconhecimento dos bons resultados obtidos nas escolas públicas, significou algumas vantagens para o CBFC; entre elas, a tradução das *novelas* e dos *manuals* e a profissionalização de seus *monitores*. O retorno financeiro trazido

pelos cursos de formação para professores das escolas privadas, bem como a aquisição do material didático, permitiu a consolidação do Centro e sua autonomia financeira.

Já na década de 1990, com a divulgação do sucesso obtido pelas experiências nos grandes grupos educacionais, especialmente os de Santa Catarina e Minas Gerais, assim como com a profissionalização de dezenas de *monitores*, as escolas da iniciativa privada começaram a trabalhar de forma menos burocrática, permitindo uma expansão acelerada e significativa do programa *Filosofia para crianças*.

Então, esse Programa que, nos anos de 1980, significou para professores, coordenadores e demais profissionais da Educação a esperança de implementar uma proposta que, finalmente, preenchesse as expectativas metodológicas e didáticas de se filosofar com crianças e jovens, como uma efetiva contribuição para o ensino público brasileiro foi, posteriormente, expandido e acolhido pelas escolas privadas. Isso representou a “difusão” e a “expansão” do programa *Filosofia para crianças* pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças em todo o território brasileiro, determinado que nosso país fosse o mais bem sucedido na implementação da proposta de Matthew Lipman.

Para concluirmos, podemos assinalar que, após um longo percurso, as discussões políticas sobre a importância da implantação de uma Educação que cultive o pensamento crítico, fomentando a prática do diálogo filosófico em crianças e jovens, têm sido decisiva para a consolidação do programa *Filosofia para crianças* no Brasil. Sem lugar a dúvidas, a metodologia de Lipman já obteve um espaço fundamental no nosso cenário educativo. Podemos esperar que, com os diversos aportes críticos, com as necessárias mudanças de rumo, com as adaptações e readaptações desse Programa a nossa realidade local, a *Filosofia para crianças* terá um papel decisivo, nos próximos anos, para fomentar o raciocínio crítico, a capacidade reflexiva, o espírito solidário e a inquietação por questões filosóficas e científicas em nossas crianças. Em resumo, esse Programa pode adquirir um valor inestimável para formar sujeitos éticos e reflexivos, assim como cidadãos responsáveis, cientes de suas possibilidades, dos seus direitos e obrigações.

BIBLIOGRAFIA:

CASTRO, Eder. **Filosofia para crianças: Estudo sobre a noção de ética na proposta de Matthew Lipman**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2004.

ISKANDAR, Jamil. **Normas da ABNT. Comentadas para trabalhos científicos**. 2. ed. Curitiba. Juruá Editora: 2005.

GALLO, Sílvio. **Crítica da cultura, educação e superação de si: entre Nietzsche e Stirner**. In: BARRENECHEA, Miguel et. al. (Orgs.). **Nietzsche e os gregos. Arte, Memória e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor: 1991.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia de Matthew Lipman**. Belo Horizonte. Autêntica: 2003.

_____. **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Coleção Sócrates. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Lugares na infância: filosofia**. Coleção Sócrates. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Políticas do ensino de filosofia**. Coleção Sócrates. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006.

_____. **Sócrates: a educação, entre a política e a filosofia**. In: BARRENECHEA, Miguel et. al. (Orgs.). **Nietzsche e os gregos. Arte, Memória e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ann Míriam (Orgs.). **Filosofia para crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman**. 3ª ed. Petrópolis. Vozes: 2000.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução 3a. ed. São Paulo. Summus: 1990.

_____. **Natasha: Diálogos Vygotskianos**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre. Artes Médicas: 1997.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick; SHARP, Ann. **Filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Falcone. São Paulo. Nova Alexandria: 2001.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Pérpetuo. 3. ed. Petrópolis. Vozes: 1995.

MARTINS, Ângela. **Nietzsche e a mudança de valores na educação**. In: BARRENECHEA, Miguel et. al. (Orgs.). **Nietzsche e os gregos. Arte, Memória e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORA, Jose. **Diccionario de Filosofia**. Buenos Aires. Editorial Sudamericana: 1951.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo. Martin Claret: 2002.

ROCHA, Silvia. **Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação**. In: BARRENECHEA, Miguel et. al. (Orgs.). **Nietzsche e os gregos. Arte, Memória e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, Nilson. **Filosofia para crianças: Investigação e Democracia na Escola**. São Paulo. Terceira Imagem: 2000.

SILVEIRA, Renê. **Filosofia para crianças? Elementos para uma crítica ao “programa de filosofia para crianças” de Matthew Lipman**. In: LOMBARDI, José. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. Campinas. Autores Associados: 2003.

_____. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças: Três polêmicas**. Campinas. Autores Associados: 2004.

VYGOTSKY, LEV. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): ~~Fernando~~ ^{Fernando} Felipe Duarte

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : Possibilidades e limites de uma Educação Filosófica no Ensino Básico: Reflexões acerca do Programa Filosófico para crianças e Educação para o Pensar no Brasil

ORIENTADOR: Miguel Angel de Barracchea

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Segundo avaliador Miguel Angel de Barracchea

Professor orientador: _____

Nota : 10,0 (Dez)

Considerações:
Acompanhei de perto o trabalho monográfico de F.F. Duarte; ao longo da pesquisa ele demonstrou grandes condições para a pesquisa, persistência para procurar nas fontes primárias espírito crítico e clareza lógica. O texto aborda diversas questões do Programa Filosófico para crianças de Lipman, com rigor e adequado embasamento conceitual. Destacando a análise e inserção do Programa no Brasil, assim como os diversos aspectos que divulgaram e propõem no nosso país, com especial destaque para a crítica de W. Kohan. Pelos motivos apontados, considero o trabalho um aporte para o conhecimento do tema de Lipman, salientando os valores da pesquisa, que me levou a outorgar nota máxima à monografia.

11/12/06



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): FERNANDO FELIPE DUARTE

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO BÁSICO: REFLEXÕES ACERCA DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E EDUCAÇÃO PARA O PENSAR NO BRASIL

ORIENTADOR: MIGUEL ANGEL DE BARRENECHEA
PROFESSOR DOUTOR

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador

Professor convidado: PROFESSORA DOUTORA ANGELA MARIA SOUZA MARTINS

Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

A monografia apresenta uma ótima fundamentação teórica, com uma linguagem clara e objetiva. A monografia discute com muita propriedade o programa que propõe o ensino de filosofia para crianças, mostra de modo crítico as categorias que embasam esta proposta pedagógica e filosófica. Pela excelência do trabalho, confiro em pleno a nota 10,0 (dez). ABLL.



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): FERNANDO FELIPE DUARTE

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA
EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO BÁSICO: REFLEXÕES ACERCA DO PROGRAMA
FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E EDUCAÇÃO PARA O PENSAR NO BRASIL

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR MIGUEL ANGEL DE BARRENECHEA

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Terceiro avaliador

Professor da disciplina: PROFESSORA DOUTORA LÍGIA MARTHA COELHO COIMBRA DA COSTA

Nota: 10,0

Considerações:

O estudo contém todos os elementos indispensáveis
a elaboração de uma monografia

Lilly

Nota Final: