

Marinete Araujo da Silva

Filosofia para Crianças: Para a formação do sujeito crítico e criador de valores

Bom trabalho!  
Considerando a relevância  
do tema, a coerência, estudo  
feitos, bibliografia consultado,  
atributos. Há o grande 10,0 (dez),  
digitado que precisam de gráfico e  
concluído.  
Gilberto Gumbel

Rio de Janeiro  
2001

Marinete Araujo da Silva

Filosofia para crianças: para a formação do sujeito crítico e formador de valores.

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO  
DISCIPLINA: MONOGRAFIA

Reitor:	Pietro Novelino
Decano:	Professora Maria José Mesquita C. M. Wehling
Diretor:	Professora Angela de Souza Martins
Chefe do Departamento:	Professora Sueli Barbosa Thomaz
Professor:	Sueli Barbosa Thomaz

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO  
CRÍTICO E CRIADOR DE VALORES.

MARINETE ARAUJO DA SILVA

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

Professor orientador: Miguel Angel de Barrenechea

RIO DE JANEIRO  
2001

SILVA, Marinete Araujo da. Filosofia para Crianças: para a formação do criador de valores. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, Ciências Humanas, Escola de Educação, 2001, sujeito crítico e Centro de

**S586** Silva, Marinete Araújo da.  
Filosofia para crianças : para a formação do sujeito crítico e criador de valores /  
Marinete Araújo da Silva. – Rio de Janeiro, 2001.  
65f.

Monografia apresentada à Escola de Educação da Universidade do Rio de Janeiro  
como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.  
Orientador: Miguel Angel de Barrenechea.

1. Educação – Filosofia. 2. Identidade social. I. Angel de Barrenechea, Miguel.  
II. Universidade do Rio de Janeiro (1979-). Escola de Educação. III. Título.

CDD – 370.1

Dedicatória:

Às quatro mulheres da minha vida: minha mãe Maria e minhas filhas: Ayáraga, Pâmela e Amanda, a Edilson Fazolo, a Irací Lima, a Roberto German, a Miguel Angel de Barrenechea e ao meu pai José.

## Agradecimentos:

À minha mãe Maria, pela força e o amor, às minhas filhas Ayáraga, Pâmela e Amanda, pelo grande amor que trocamos e por serem a maior fonte de inspiração, à Edilson, pela tolerância e por suportar minha impaciência, à Sandra Helena, pela louca e intensa amizade: espero que seja eterna!, a Roberto German – meu descobridor, pela intensa amizade e profunda admiração, a Miguel Angel de Barrenechea, pela paciência, por me ouvir sempre, pela sinceridade das críticas e especialmente pela amizade, para todos os meus amigos formandos e os que não puderam estar conosco: pela troca de experiências, pela tolerância e pela amizade construída, para Fátima Mello, Ana Maria Gomes, Fernanda Cervantes, Roberta Guimarães, Tânia Cristina Santos, pela troca de experiências e pela amizade, à Jô Gondar, por haver acreditado em minha proposta e proporcionado intercâmbio de idéias, à Sueli Thomaz, pelo respeito às idéias, à minha primeira professora: Sueli Barros Vilar, por ter marcado tão fortemente a minha vida com seu exemplo de coragem, à amiga Iraci Lima, pelo colo e ombro amigo e nunca me haver deixado nos momentos mais difíceis (mesmo aqueles de intenso mau-humor): amo você!, à Edwillian Maia, pela amizade, à Viviane Pinho, pela pura amizade que nem a distância pôde desmanchar, para os amigos de infância que a vida já levou, mas que fizeram e fazem parte da minha história: Wellington, Janáina, Edson, China, Adilson, Vera e Suelí e ao meu pai José.

“Se a filosofia começa com o assombro, também se pode dizer que surge como um diálogo reflexivo que enriquece e traz uma maior compreensão das vivências. Mas as transições precisam ser mediadas e talvez chegue o dia em que a literatura ajude as crianças a encurtar a distância existente entre o assombro e a reflexão, entre a reflexão e o diálogo e entre o diálogo e a experiência. O impacto desse tipo de literatura nas crianças de hoje pode não ser observado imediatamente. Mas o impacto nos adultos de amanhã poderia ser tão sério que nos leve a perguntar por que privamos, até hoje, as crianças da filosofia.”

(Matthew Lipman)

“Não somos batráquios pensantes, de vísceras congeladas. Devemos parir constantemente nossos pensamentos de forma a dar-lhes o que temos de coração, alegria e paixão”

(Friedrich Wilhelm Nietzsche)

## Resumo:

Partindo da percepção da educação como reprodutora de valores e instrumento de dominação ao pautar-se em métodos de memorização e repetição de conteúdos: alunos que não desenvolvem a capacidade de reflexão, reprodutores do *status quo*, (este trabalho busca apresentar a proposta do filósofo americano Matthew Lipman, chamada Filosofia para crianças: uma educação para o pensar, mostrando historicamente, que até o momento esta é uma proposta pioneira, pois ainda não se havia tratado de aproximar crianças de filosofia, dentro do contexto escolar) Sendo assim, apresentamos a proposta que objetiva, através da filosofia, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a formação para a cidadania, sendo a praxis desta proposta pautada no que o autor denomina “comunidade de investigação”, onde, ouvindo-se mutuamente, a comunidade é capaz de reconstruir as experiências dos filósofos a partir de fatos ocorridos em seu próprio cotidiano. Lipman, toma Sócrates como o filósofo por excelência, pois este, através do diálogo, buscou confrontar os saberes que os sábios de sua época diziam possuir, por isto afirma que o diálogo deve servir de mediação entre o questionamento e a reflexão, sendo assim, valida os valores propostos na filosofia tradicional. Por outra parte, encontramos na filosofia de Nietzsche, uma maneira de confrontar os valores que servem de parâmetro na proposta de Lipman. Nietzsche, em sua crítica aos valores que estruturam a filosofia e a nossa cultura, como “bem”, “mau”, “verdade”, percebe que são interpretações humanas, historicamente constituídos, e não verdades imutáveis. Considera os valores, que se iniciam com Sócrates, “sintomas” do que ele denominou “adoecimento” da civilização. Este adoecer se dá, com a aceitação de valores que afastam-se da vida privilegiando a razão em detrimento dos instintos e das manifestações corporais, negando o corpo em função de um mundo perfeito, acessível ao afastar-se da terra. Nietzsche propõe uma filosofia para a criação de valores, cujo critério de valoração seria a vida, a afirmação do corpo, dos instintos e da terra que proporcionariam uma cultura saudável, afirmadora da vida. Sugerimos uma filosofia para crianças, que proporcione o pleno desenvolvimento das habilidades cognitivas, ressalte os sentidos, as manifestações corporais e a celebração da terra, não buscando construir um mundo perfeito ou inalcançável, e sim, que possa permitir a aceitação da vida, até nos seus aspectos mais medonhos, para que a escola possa romper o estigma de instrumento de reprodução de valores e inaugure uma era para a criação de valores.

## SUMÁRIO

Introdução.....	8
I – Panorama histórico da educação.....	11
1.1 – Educação na antigüidade e na idade média.....	12
1.2 – Revolução Francesa: Uma educação para todos.....	16
1.3 – A Pedagogia Escolanovista: a criança como centro.....	19
1.4 – A criança em destaque: estudos sobre o desenvolvimento infantil.....	20
1.5 – A Pedagogia Crítica.....	23
II – Filosofia para Crianças: uma educação para o pensar – A proposta de Matthew Lipman	
Aspectos cognitivos.....	24
2.1 – Porquê filosofia.....	25
2.2 - Crianças e filosofia.....	26
2.3 – O pensar na educação.....	30
2.4 – O pensar crítico, o criativo e o cuidadoso para o bom julgamento.....	33
III – Metodologia e praxis do pensar na educação segundo a proposta de Lipman:	
comunidade de investigação.....	37
3.1 – Filosofia na Sala de Aula: Comunidade de Investigação.....	37
3.2 – O diálogo na comunidade de investigação.....	40
3.3 – A influência de Dewey: um filosofar para a democracia.....	41
3.4 – A proposta de Lipman no Brasil.....	42
3.5 – Os romances de Lipman: e a reconstrução das idéias dos filósofos.....	44
IV – Filosofia para a criação de valores.....	48
4.1 – Valores e Infância.....	49
4.2 – Para uma filosofia afirmadora da vida.....	54
Conclusão.....	57
Anexo.....	61
Bibliografia.....	63

## Introdução:

O objetivo deste trabalho é apresentar a proposta do filósofo americano Matthew Lipman, intitulada: *Filosofia para crianças: uma educação para o pensar*, bem como refletir sobre esta proposta, tendo como pano de fundo alguns conceitos do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, que se contrapõe à filosofia sustentada à partir de Sócrates, que justamente é a base da fundamentação teórica de Lipman.

Este pensador desenvolve sua proposta a partir da constatação de que os alunos aos chegarem na universidade têm dificuldades de raciocínio, percebe que isto acontece por causa da educação do ensino fundamental e médio serem pautadas em métodos de repetição e memorização de conteúdos. Neste contexto, este trabalho vem analisar historicamente como este método educacional de repetição e memorização de conteúdos (também chamado de educação tradicional), se desenvolve e consolida, à partir do ideário de igualdade, liberdade e fraternidade proposto pela revolução francesa, bem como estudar sua influência ainda nos dias atuais na escola brasileira.

Lipman percebe que a filosofia poderia ser uma alternativa para permitir que os alunos desenvolvam habilidades de raciocínio, uma vez que esta possibilita uma reflexão sobre as demais disciplinas, além de fornecer-lhes ferramentas que permitirão que achem sentido na experiência. Lipman acredita que a educação deve ser um processo de reconstrução da experiência, e esta reconstrução deveria ocorrer em forma de questionamento e investigação. Para tanto, vai eleger Sócrates como ponto de partida - considerado por Lipman como o "o filósofo da educação por excelência" -, pois considera que ele revigorou a filosofia, ao questionar as crenças e saberes de sua época e trilhar o caminho da busca, do exame e da interrogação, mostrando que o saber não é uma posse, mas um caminho, uma investigação.

Sendo assim, Lipman propõe que esta investigação seja feita em comunidade, de maneira democrática, começando com o questionamento e continuando com o diálogo investigativo. Neste processo o professor seria o facilitador da busca dando condições para que o aluno encontre o caminho crítico. O trabalho em comunidade possibilitaria o enriquecimento

peçoal e coletivo, uma vez que todos ouviriam e seriam ouvidos, pois seus participantes, sem exceção, teriam vez e voz.

Desta forma, a proposta de Lipman ao tomar como base a filosofia baseada no diálogo, não somente inspiraria uma educação para o desenvolvimento do pensar, mas também uma educação para o desenvolvimento do cidadão crítico, capacitado para viver dentro de uma democracia.

Atualmente, muitas propostas educacionais desejam fomentar a capacidade crítica, com o desejo de formar cidadãos autônomos. Neste contexto, a proposta de Lipman vem buscar dar conta desta necessidade, porém o presente trabalho, vem mostrar que a sua perspectiva toma como referência a filosofia dos últimos 2.500 anos, sob a qual, a sociedade ocidental fundamenta seus valores. Porém se a filosofia, com a exaltação da razão surge com Sócrates, é fundamental perceber que a história da humanidade se origina muito antes destes 2.500 anos e que houve outro tipo de civilização, com outros valores, muito diferentes dos que atualmente acreditamos. Neste contexto, fica claro que a filosofia a partir de Sócrates, vem a ser uma interpretação dos fatos tendo como princípio a razão. Esta interpretação fundamentou os valores e crenças que sustentam a sociedade ocidental. Pretendo questionar a idéia de utilizar a reflexão filosófica a partir destes valores, uma vez que já estão legitimados, esta não seria apenas uma maneira de buscar novas maneiras de se perpetuar estes valores? Considero importante estudar algumas sugestões da obra de Nietzsche, pois este filósofo fez uma crítica radical a estes valores, que se iniciam com Sócrates, chegando mesmo a caracterizar este modelo de sociedade como "doente". Para Nietzsche, o modelo de sociedade "sadia" foi a civilização trágica dos gregos antigos que estava baseada nos instintos e não na razão. Quando partimos de determinados pressupostos não possibilitamos aos alunos a fazerem sua própria interpretação sobre o que estão aprendendo. Percebemos também, que historicamente a educação vem sendo utilizada de acordo com os interesses de algumas minorias, onde métodos e conteúdos são transmitidos de acordo com esses interesses. Por isto acreditamos que a filosofia não deva ser utilizada "a partir de" determinados conceitos, mas sim que possa possibilitar a reflexão à todos. É importante analisar as diversas interpretações para os fatos que ocorreram ao longo do desenvolvimento da civilização. Consideramos que a defesa ou não de determinados valores deva ser uma escolha e se há um

critério para a defesa de valores, este critério deveria ser o que perpetua desde o início da história da humanidade: a vida. É importante indagar se os valores, o conhecimento, os critérios que defendemos estão possibilitando a sua expressão?

## I – Panorama histórico da educação.

Atualmente é possível perceber um grande movimento em prol de uma educação que fomenta a reflexão, na qual os cidadãos pudessem compreender de maneira mais profunda o mundo em que vivem e interpretar as diversas formas ideológicas e os valores de sua cultura. Desta forma, poderiam questionar o processo de dominação a qual grande parte da população é submetida, lutando por uma sociedade democrática, onde os direitos de todos pudessem ser respeitados. A necessidade de uma educação para a reflexão, emergiu da constatação do tipo de educação que era oferecida à grande maioria da população: uma educação conteudista, que ao utilizar-se de métodos de repetição e memorização de dados, servia como instrumento de dominação e não fomentava o desenvolvimento pleno das habilidades cognitivas que permitiriam uma leitura de mundo onde se pudesse compreender além do aparente.

Consideramos importante questionar se a educação ministrada, seja para as maiorias ou para as minorias, se em algum momento levava em consideração uma reflexão sobre o que se estudava ou o objetivo da aprendizagem e até mesmo seus pressupostos. É notório que a escola ocupa uma função que vem se perpetuando ao longo da história: seja na educação da paidéia, como na religiosa ou burguesa, ela reproduz valores. Percebe-se que no decorrer da civilização o poder foi assumido por diferentes grupos ideológicos: clero, burguesia, Estado..., no entanto a escola permanece com a mesma estrutura: a educação como perpetuação de valores.

Acreditamos, que a educação voltada para a reflexão poderia permitir, além do desenvolvimento de habilidades cognitivas, a formação do sujeito que, ao invés de reproduzir os valores historicamente constituídos, pudesse criar valores, desmitificando o papel que a escola vem representando desde o seu surgimento

Mas como educar para a crítica? Como fazer com que alguém possa desenvolver habilidades que lhe permitam analisar, sintetizar, ver além do aparente? Para responder, considero importante indagar, se em algum momento histórico houve alguma proposta pedagógica que buscasse priorizar a reflexão ou o questionamento dos pressupostos ou que

fomentasse a criação de valores, e se houve, alguma proposta metodológica que tornasse real uma educação para a reflexão que envolvesse crianças e filosofia.

Neste capítulo, estaremos tentando realizar uma análise histórica das idéias pedagógicas mais marcantes de nossa civilização, no intuito de esclarecer as questões apresentadas anteriormente, também pretendo analisar o papel que foi dado à infância, enquanto período de aquisição de conhecimentos. Finalmente, desejo verificar se em algum momento, houve alguma aproximação entre crianças e filosofia, dentro do contexto escolar.

### 1.1 – A educação na antigüidade

Iniciando nosso trabalho, apresentaremos as principais idéias pedagógicas da cultura ocidental, mostrando, historicamente que a escola vem tratando a educação como reprodutora de valores sociais, privilégio de uma minoria e que mesmo quando a educação infantil teve destaque, a escola privilegiou o desenvolvimento motor da criança, não suas habilidades cognitivas.

Segundo Moacir Gadotti, na obra *“História das idéias pedagógicas”*, na comunidade primitiva, o objetivo pedagógico era educar para a vida. A educação era direcionada pela prática. Além desta ser confiada a toda a comunidade, tinha a função de preparar a criança para a vida, lidando com suas necessidades. A criança era ensinada a exercer as atividades que eram necessárias para sua sobrevivência e para colaborar com sua comunidade: “a educação era em função da vida e para a vida: para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia”.<sup>1</sup>

Desta forma, a educação primitiva visava a preservação da vida e da comunidade, onde o aprendizado estava diretamente ligado às necessidades vitais e ao contexto do habitat do educando, ou seja, não era privilégio de uns ou de outros. Todos da comunidade poderiam participar e fazer com que esta cumprisse seu objetivo maior que era a vida na

---

<sup>1</sup> - Moacir Gadotti. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo. Editora Ática. 1997. Pág. 23

comunidade. Sendo assim, a educação surgiu antes <sup>do</sup> que o pensamento pedagógico. Este emergiu pela necessidade de se organizar a educação para cumprir determinados objetivos.

Na Grécia Antiga a educação objetivava formar o homem que comandaria, que governaria. Como a maioria do povo grego era formado por escravos, esta educação não visava atingir todos os cidadãos e sim, apenas contemplava uma parcela privilegiada da sociedade.

Porém foi na Grécia antiga que nasceu a proposta de educação mais marcante na antigüidade: a *paidéia*. “uma educação integral, integrando a cultura da sociedade e a criação individual de outra cultura em uma influência recíproca”<sup>2</sup>. Neste contexto, seria possível integrar educação e cultura. “A educação do homem integral” deveria constar de ginástica, para a formação do corpo, da mente pela filosofia e ciências, e os sentimentos pelas artes. Esta forma de educação privilegiava a formação do homem virtuoso. Cabe ressaltar que os valores sobre os quais nos debruçamos hoje, são oriundos desta época, onde a educação proposta, permitiria a participação de uma minoria e estava voltada especificamente para a consolidação dos valores que então começavam a tomar forma.

Os romanos, que também muito influenciaram a cultura ocidental, tinham sua própria versão da *paidéia*, a qual denominaram *humanitas*, e tinham o objetivo de transformá-la em uma cultura geral que abarcasse outros povos, o que foi possível através do cristianismo. Era uma educação para as elites, uma vez que, como na Grécia, também possuía muitos escravos, excluídos da *paidéia*. Através da escola do gramático, era transmitida esta educação que pautava-se através da repetição e memorização de conteúdos. Possuía três níveis de educação, (elementar, gramático e educação superior), bastante semelhante ao sistema de níveis de educação ainda utilizados hoje: fundamental, médio e superior.

Após conquistar a Grécia, Roma subtrai desta alguns conceitos de educação e através de suas conquistas, impôs sua cultura e sua língua, o latim, para outros povos. Era uma educação pautada na disciplina, onde a escola tinha autonomia para aplicar castigos aos que não

---

<sup>2</sup> Ibidem: pg. 30.

seguissem à risca os objetivos do império. O império romano manteve-se por um tempo considerável, até que veio a sucumbir com a invasão dos bárbaros.

Emerge um novo tipo de educação, junto com um novo momento da cultura ocidental, iniciado após o nascimento de Cristo. Este foi um educador de grande influência entre as camadas populares. Seus ensinamentos ligavam-se a fatos da vida. Possuía tanto habilidades na linguagem popular como na erudita, de maneira que lograva abarcar com seus discursos as mais diversas camadas da população. “Cristo foi um educador bem sucedido...seus ensinamentos...parábolas inventadas no calor dos fatos, nas suas andanças pela Palestina”.<sup>3</sup> Desde o século I até o século III houve o desenvolvimento da patrística que uniu o ideário cristão com as doutrinas greco-romanas, surgindo as primeiras escolas catequéticas. Sendo assim, é possível verificar que os ensinamentos pregados por Cristo, vão, e muito, influenciar a educação, porém, ainda a educação objetiva-se a reproduzir os valores impostos pela sociedade, desconsiderando o próprio sujeito no desenvolvimento deste processo.

No século IV, emerge em Constantino um tipo de educação ideológica, ao adotar o cristianismo como religião oficial: passaram a ser abolidos todos os critérios de valoração utilizados até então, como o heroísmo e a crença na existência terrena, dando lugar aos valores transcendentais pregados pela igreja. O cristianismo se disseminou entre outros povos e culturas, cumprindo o objetivo de universalizar-se ao tentar unir gregos e romanos. Assim perfizeram uma educação para o povo: catequética e dogmática, partindo de seus votos de fidelidade a fé cristã e clerical: humanista e filosófica, obteve do clero os votos de castidade e pobreza. Em plena época medieval, destacavam-se o ensino do trivium (gramática, dialética e retórica) e quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música).

No século IX, Carlo Magno institui a educação elementar, ministrada pelos párocos aos camponeses: centrava-se no doutrinamento cristão desta população, na educação secundária ministrada nos conventos para o clero e na educação superior que era para os funcionários do império.

---

<sup>3</sup> *Ibidem*: pág. 51.

No início do segundo milênio, através de São Tomás de Aquino, desabrochou a educação escolástica: “Santo Tomás de Aquino, partindo das premissas de Aristóteles, afirma que a educação habitua o educando a desabrochar todas as suas potencialidades (educação integral), operando assim a síntese entre a educação cristã e a greco-romana”<sup>4</sup>

Esta forma de educação buscava, até certo ponto, retomar a proposta da *paidéia*, mesmo legitimando uma educação que não fosse para todos, pois ainda existiam escravos. Assim a nobreza formava o cavaleiro, privilegiando a música e a guerra, a igreja exaltava a formação monástica e a maior parte da população ficava excluída. Com isto, podemos perceber que a opinião dos educandos sobre os valores da sociedade não era considerada, uma vez que a escola visava consolidar os valores de seus governantes e não a permitir a intervenção dos alunos no processo da criação ou reflexão de valores.

A educação no Renascimento revalorizou a cultura greco-romana, revitalizando a idéia de culto ao corpo, negada anteriormente pela igreja e foi muito influenciada pelas descobertas científicas ocorridas por ocasião das grandes navegações, sendo fortemente marcada pela teoria de Copérnico, chamada heliocentrismo, porém este tipo de educação só era voltada para a formação do homem burguês e para o clero. “A educação renascentista preparou a formação do homem burguês, por isto não chegou às massas populares. Caracterizava-se pelo elitismo, pelo aristocracismo e pelo individualismo liberal. Atingia principalmente o clero, a nobreza e a burguesia nascente”<sup>5</sup>. Como meio de reverter a influência exercida pelo movimento renascentista que começava a tomar forma naquele momento histórico, a igreja, através de Inácio de Loyola, criou a ordem jesuítica, cuja educação desejava converter os hereges e manter a hegemonia da igreja católica, dividindo a educação em dois tipos: uma, voltada para a formação da burguesia e outra, enquanto catequese voltada para a população indígena e para o povo, onde eram ensinados os preceitos da religião cristã. “Os jesuítas desprezaram a educação popular. Por força das circunstâncias tinham de atuar no mundo colonial em duas frentes: a formação para o

---

<sup>4</sup> Ibidem: pag. 54.

<sup>5</sup> Ibidem: pag. 62.

governo da burguesia e a formação catequética para os índios objetivando sua servidão”<sup>6</sup>. Como contrapunham-se a uma educação para a reflexão, os jesuítas baseavam-se nos dogmas para manter a hegemonia da tradição católica. A educação jesuítica teve influência marcante na educação brasileira.

Nesta primeira etapa é notório perceber que a escola foi utilizada não somente para a transmissão linear do saber, mas também como agente consolidador do ideário religioso que era o que possuía o poder. A escola tinha a função de perpetuar os valores da igreja e não objetivava uma educação para a reflexão, tampouco existia um programa exclusivo para a infância.

### 1.2 – Revolução Francesa: escola para todos

O período histórico que se inicia com a Revolução Francesa, trouxe diversos ganhos para a educação, tendo como marco a disseminação do saber historicamente constituído, além de ganhos na área legislativa, trazendo ao Estado a função de financiar o saber através da escola. Porém, como veremos a seguir, embora grande parte dos estudos pedagógicos ainda hoje utilizados tenha nascido nesta época, ainda não se pensava em uma educação para a reflexão.

A Idade Moderna, período compreendido entre 1453 a 1789, teve o esquema de poder absolutista rompido, com as reformas religiosas ocorridas à partir do século XVI, culminando com a quebra da unidade do pensamento cristão. Impulsionada pela Reforma protestante (que teve início em 1517 na Alemanha com Martinho Lutero), que apregoava o livre pensamento no setor religioso, a burguesia e os intelectuais iluministas, com o advento da Revolução Francesa, adotam ideais de liberdade. Conforme este ideário, cada indivíduo deveria ter suas normas de conduta ao invés de guiar-se pelas normas da igreja. Estes intelectuais liberais, que se intitulavam “Iluminados”, mostravam-se contrários aos ideais tidos como “obscuros” da igreja: eles tinham como princípio a razão e também eram denominados “Enciclopedistas” pelo fato de serem

---

<sup>6</sup> - Ibidem: pag. 65.

adeptos ao liberalismo proposto na enciclopédia de Diderot e D'alembert<sup>7</sup>, afirmando que como os homens não são iguais, também não deveriam ser iguais em riquezas.

A partir da conquista da liberdade, da igualdade e da fraternidade, seria possível uma educação para todos, que fosse isenta de religião e oferecida pelo Estado. Ecoavam por todos os lados as vozes populares em busca de acesso à educação, emergindo nesta época a escola pública, onde a formação educacional seria, como na educação jesuítica, ministrada através da transmissão de conteúdos, embora fosse defendida a laicização. Neste contexto, seria marginalizado quem não acesse à escola, quem não fosse esclarecido, por isto a escola seria um instrumento contra a ignorância.

Mesmo possibilitando o acesso à escola das camadas populares, alguns poucos recebiam melhor educação do que outros e alguns nem sequer freqüentavam a escola. Nas palavras de Gadotti: “Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos, mas ainda era elitista: só os mais capazes podiam prosseguir até a universidade”<sup>8</sup>.

É importante destacar a relevância do papel que a educação tradicional vem a ocupar na consolidação do ideário burguês, isto é, transmitir os conceitos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Era uma educação disciplinar, cujo processo centrava-se no professor, o “detentor” do conhecimento, devendo transmiti-lo ao aluno. Isto já deixava claro a idéia da burguesia de não fomentar a igualdade para todos ao aferir diferentes tipos de educação de acordo à classe social. A burguesia receberia educação para governar, enquanto a classe trabalhadora receberia educação para o trabalho, mantendo a estrutura educacional que já vinha perpetuando-se.

Sendo assim, mesmo abrindo pela primeira vez, historicamente, a possibilidade da disseminação do saber em larga escala, a educação ainda mantinha um patamar de reprodução de

---

<sup>7</sup> -Entre 1761 e 1765 ocorreu a redação da grande Enciclopédia das ciências, artes e dos ofícios, oriunda da preocupação em classificar e atualizar o conhecimento acumulado entre os anos de 1600 a 1700

<sup>8</sup> - Gadotti, Moacir. História das idéias Pedagógicas. São Paulo. Ed. Ática, 1997. pag 88.

estruturas de poder, onde mesmo os que recebiam a educação para governar, já adotavam os valores legitimados, sem intervir ou refletir sobre o que se aprendia. A educação era uma reprodução de valores, onde os diversos sujeitos assumiam papéis que lhes eram conferidos de acordo à camada social a qual pertencessem – uns aprendiam a mandar, outros a obedecer, mas em nenhum dos casos a escola possibilitava que estes sujeitos refletissem sobre o que se aprendia ou porque se aprendia, tampouco era dada grande relevância à educação da criança.

A importância conferida à educação, refletiu-se também no campo jurídico, com a proposta legal de que a educação deveria ser direito de todos e dever do estado, tomando como referência o “Plano Nacional de Educação”, aprovado pela Assembléia Constituinte de 1793, não posto em prática, de autoria de Lepelletier<sup>9</sup>, que apoiado nas idéias de Rousseau<sup>10</sup>, conferia o direito ao ensino público, gratuito, obrigatório e igual para todos até que a criança atingisse os 12 anos.

Sem dúvida o século XVIII trouxe muitas reflexões em prol da educação, o que se refletiu nas idéias dos teóricos daquela época, onde destacando-se as idéias de Rousseau e Pestalozzi<sup>11</sup>, precursores da chamada escola nova. A partir de uma crítica à escola tradicional, a escola nova concebia uma educação que não servisse apenas para instruir, mas para permitir que a natureza da criança desabrochasse. “Pestalozzi afirma, com profunda e clara consciência, o princípio do interesse e da curiosidade infantil como base para qualquer intervenção da mãe ou do professor”<sup>12</sup>. Fazia uma outra interpretação da marginalidade, não a vendo mais como ignorância, como na pedagogia tradicional, mas sim, como o não domínio de conhecimentos.

<sup>9</sup> -Lepelletier (1760/1793) – foi o autor da lei que punha em prática a proposta de educação para todos, como direito de todos e dever do estado, chamado Plano Nacional da Educação, aprovado pela constituição francesa de 1793. Acabou por ser morto na guilhotina.

<sup>10</sup> -Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra – Suíça em 1712, falecendo na França em 1778. Foi filósofo e escritor e considerado o precursor do movimento escolanovista(que se inicia no século XIX e teve bastante repercussão no início do século XX). Ele vai dividir a educação em três momentos: infância, adolescência e maturidade, respectivamente idade da natureza, da força e da sabedoria. Para ele a educação deveria centrar-se na criança, uma de suas maiores obras foi: “Emílio ou da educação”.

<sup>11</sup> - Johan Heinrich Pestalozzi, nasceu em Zurique –Suíça em 1746, falecendo em 1827 – Pestalozzi acreditava em uma pedagogia que fosse capaz de dar ênfase à atividade do aluno, sugerindo para tanto o desenho, a escrita, o canto, a educação física e etc.

<sup>12</sup> -Mancorda, Mario. História da Educação. São Paulo: Ed. Cortez, 1995, pag. 259.

No pensamento histórico traçado, vimos que a educação reproduzia as idéias dos que estavam no poder, primeiramente pela igreja, depois pela burguesia. Porém não havia nenhuma proposta que sugerisse uma educação para o pensar, para a criação de valores ou até mesmo como reflexão sobre a vida. Os valores transmitidos pela escola já vinham legitimados como certo ou errado, bom ou ruim e, como a escola recebia o aval do Estado, tudo o que se ensinasse em seu seio, era considerado bom, certo, incontestável.

### 1.3 – A Pedagogia escolanovista: o aluno como centro do processo

No final do século XIX, toma fôlego um novo tipo de Pedagogia: a escola nova, que valorizava a criança e o seu desenvolvimento, colocando-a, pela primeira vez, no centro do processo de aprendizagem. A primeira grande obra pós renascentista de Educação foi a *Didática Magna de Comenius*, bispo morávio que assinalou que os problemas de aprendizagem e ensino tinham origem em estágios mais precoces do desenvolvimento da criança. Posteriormente, as preocupações teóricas dos grandes pedagogos se centralizaram na educação de crianças de ainda menor idade, particularmente com Pestalozzi, autor de *Como Gertrudes Educa a seus Filhos*, e depois com Froebel, com *A Educação do Homem*. Esta linha acabou desembocando, na atualidade, nos numerosos estudos de Piaget. A primeira grande preocupação da escola pós renascentista foi voltada para a psicologia infantil e o estudo dos problemas da Didática. Esta linha teórica influenciou a pedagogia em geral e, em particular, a denominada escola nova, na atualidade.

A educação da escola nova deslocou o eixo da pedagogia do intelecto para a pedagogia do sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da quantidade para a qualidade. A pedagogia centrada na ciência da lógica muda para uma pedagogia de inspiração experimental baseada nas contribuições da biologia e da psicologia, onde o mais importante não é aprender, mas aprender a aprender, onde o sujeito do processo não é mais o professor e sim o aluno, onde a ação educativa não está mais na transmissão de conhecimentos, como na escola tradicional, e sim na relação interpessoal entre professor-aluno. Com isto, consolida-se o ideário da pedagogia nova, que teve sua

inspiração nas idéias de Rousseau. Este foi o pioneiro em buscar inserir o problema infantil na educação, ao considerar que a criança não é um adulto em miniatura, como se acreditava até então, mas sim um ser que necessita ser compreendido, onde o professor para educar, deveria aprender com o educando. “A educação era processo e não produto, um processo de reconstrução e reconstituição da experiência ...o objetivo da educação se encontraria no próprio processo...o fim estaria nela mesma...e se confundiria com o próprio processo de viver”<sup>13</sup> Com isto, a abordagem pedagógica transitou de uma postura epistemológica – centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança, para uma abordagem “antropológica”, privilegiando o sujeito, a criança. Estas idéias consolidaram-se no final do século passado, sob a forma de uma nova tendência pedagógica chamada escola nova ou escolanovismo, tendo bastante influência na Europa e na América, destacando-se nos estados unidos John Dewey, que inspirou intelectuais brasileiros, como Paulo Freire e Anísio Teixeira.

Embora a criança tenha tido uma representação singular no contexto da escola nova, a educação ainda reproduzia os valores vigentes da sociedade, além de não ser exatamente para a filosofia ou para a reflexão crítica que esta se voltava.

#### 1.4 - A criança em destaque: estudos sobre o desenvolvimento infantil

Finalmente iniciaram-se estudos sobre o desenvolvimento infantil e como a criança desenvolve sua aprendizagem. Nesta etapa, queremos destacar os estudos sobre o desenvolvimento mental da criança, porém afirmando que, embora estes estudos tenham influenciado a educação, ainda não se havia pensado em uma metodologia que pudesse desenvolver habilidades de cognição.

Segundo Moacir Gadotti, a partir das idéias de Rousseau de não considerar a criança como miniatura do adulto, Charles Darwin<sup>14</sup>, em 1840, observou o desenvolvimento de seu filho,

---

<sup>13</sup> - Gadotti, Moacir. História das idéias pedagógicas. Edit. Ática, 1997, pag. 144.

<sup>14</sup> -Charles Darwin nasceu em 1809 em Shrewsbury. Sua família tinha uma ligação por tradição profissional muito forte com as ciências naturais. Estudou medicina em Edimburgo e Teologia em Cambridge. Em 1831 conseguiu embarcar no “beagle”, onde permaneceu por 5 anos enriquecendo seus conhecimentos. Em 1837 começou a

desde seus primeiros dias de vida. Ele afirmou que havia um “processo de desenvolvimento evolucionário que todo o ser humano deveria passar”, considerando também os aspectos de memória, linguagem, curiosidade e capacidade de raciocínio. Desta forma, Darwin inaugura uma perspectiva que punha a criança como foco de estudos. Por volta dos anos 40 e 50 deste século Benjamim Spock descreveu algumas medidas que poderiam ser tomadas a fim de manter a saúde física das crianças e Arnold Gesell descreveu os marcos cronológicos do desenvolvimento da criança dita normal, estabelecendo normas de desenvolvimento, através das quais os pais poderiam “medir” o avanço de seus filhos. Enquanto estes autores compartilhavam suas pesquisas pediátricas com o público, uma corrente da psicologia travava discussões sobre o crescimento humano, denominada “behaviorismo” ou “teoria comportamental”, cujas premissas pautaram-se nas idéias de Watson e Skinner que queriam explicar o desenvolvimento através dos comportamentos visíveis que poderiam ser objetivamente observados e medidos em todo o reino animal. Estas idéias tiveram repercussão, embora mostravam-se pouco aplicáveis quando observavam-se humanos. Pode-se perceber, que estes estudos de desenvolvimento buscava a observação dos avanços do desenvolvimento físico e motor da criança e não o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais.

Influenciado pelas idéias de Rousseau e Darwin, Jean Piaget<sup>15</sup> concebeu uma teoria sobre o desenvolvimento mental e cognitivo das crianças, dividindo este desenvolvimento em períodos de idade. Piaget foi intenso crítico da pedagogia tradicional. Embora tenha chefiado o Instituto Rousseau e tenha aprofundado questões da psicologia, a formação acadêmica de Piaget foi em Ciências Naturais. Suas idéias vieram a influenciar claramente a nova tendência pedagógica que surgia.

---

desenvolver as idéias que culminariam em 1871 na obra “A origem das Espécies”, sua obra principal e composta de 2 partes: a origem do homem e a seleção em relação ao sexo. Faleceu em 1882

<sup>15</sup> Jean Piaget nasceu em Neuchatel (Suíça) em 1896 e faleceu em 1980. Formou-se em ciências naturais aos 21 anos, desenvolvendo mais tarde estudos sobre psicologia e epistemologia. Foi chefe do Instituto Rousseau e docente da universidade de Genebra, onde fundou o Centro de Epistemologia Genética. Foi um dos pioneiros em estudos sobre o desenvolvimento infantil, afirmando que a criança passa por 3 estágios de desenvolvimento mental: O estágio preparatório (2 a 7 anos), onde desenvolve habilidades de desenho e linguagem; no segundo estágio que vai dos 7 aos 11 anos ela começa a pensar logicamente, dos 11 aos 15 anos a criança começa a lidar com abstrações e raciocinar com realismo acerca do futuro.

Piaget acreditava que a educação deveria ser pautada em métodos ativos, o conhecimento a ser adquirido deveria ser reinventado, reconstruído pelo aluno e não simplesmente assimilado. Para ele, compreender é inventar, reconstruir através da reinvenção, a educação teria o objetivo de capacitar indivíduos que possam criar, não apenas repetir. No entanto, embora esta reconstrução possa levar o educando à ação no processo pedagógico, quando reconstruímos alguma coisa, estamos reproduzindo algo que já existe e foi pensado por alguém, na verdade estaríamos reproduzindo o que foi construído, o que não implicaria fomentar no educando a crítica, a criatividade de se fazer algo novo ou mesmo de se redescobrir uma determinada coisa já construída, porém fazendo-a de outra forma.

Embora Piaget tenha estudado o desenvolvimento cognitivo das crianças, dividindo a infância em fases de desenvolvimento, ele assinala que o pensamento lógico se desenvolve somente a partir dos 11 aos 15 anos, quando as crianças pequenas teriam, primeiramente, desenvolvidas a parte motora. Esta interpretação piagetiana exerceu grande influência tanto na prática pedagógica como nos estudos da psicologia do desenvolvimento. Porém, embora a criança ganhe destaque nos estudos do desenvolvimento infantil, ainda não havia a proximidade entre crianças e reflexão ou crianças e filosofia, pois Piaget acreditava que estas só poderiam desenvolver o pensamento lógico depois de uma determinada idade, desta forma as crianças pequenas teriam o seu desenvolvimento voltado para o aspecto motor.

O americano Howard Gardner afirma que continuando o trabalho de Piaget, encontram-se os neopiagetianos, citando como tais, R. Case e K. Fischer, que não somente focalizaram-se nos estágios de desenvolvimento infantil como Piaget, mas também aspectos emocionais e artísticos, porém mantém uma tradição da caráter humano, ligado às relações lógicas e numéricas, que afirma que a compreensão dos números reside no cérebro: “os neopiagetianos mantêm um compromisso com uma linha central no desenvolvimento e, como Piaget, localizam aquele cerne na sensibilidade humana aos números e relações numéricas”<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> -Gardner, Howard. A criança pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, pág. 32.

Embora estes estudos tenham grande importância, por buscarem compreender mais profundamente a infância e os processos de desenvolvimento intelectual infantil, é perceptível que buscam descrever as etapas deste desenvolvimento, mostrando como a criança pode ou não estar em uma ou outra etapa, porém, não buscam desenvolver habilidades na criança que possam fomentar a reflexão.

### 1.5 - A Pedagogia crítica

Após duas guerras mundiais, houve uma reflexão sobre a educação e sobre o porquê de a educação formar determinados povos que se odeiam tanto. Segundo Gadotti “O otimismo pedagógico da escola nova, foi substituído por uma crítica radical”<sup>17</sup>. Sendo assim, houve uma crítica radical da educação, tendo como ícones Althusser, Bourdieu e Passeron que buscaram analisar o papel da escola enquanto aparelho reprodutor das idéias do Estado.

Na obra *Os Aparelhos Ideológicos do Estado* (1969), Althusser afirma que a função da escola é reproduzir e impor a cultura das classes dominantes. Já Bourdieu e Passeron, em seu livro *Violência Simbólica*, afirmam que a ação pedagógica é uma violência simbólica por ser a imposição de um poder arbitrário. Este poder é camuflado, através da autoridade pedagógica, que cria no educando determinados hábitos de submissão. Neste contexto, a autonomia do sistema de ensino vai legitimar a autoridade pedagógica ocultando seu caráter arbitrário. Por isto, a classe social de onde vem o educando vai influenciar sobre o tipo e a qualidade da educação que a escola lhes possibilitará.

Embora esta crítica vá marcar uma análise sobre o tipo de educação ministrada para diferentes classes sociais e mostrar claramente as relações de poder implícitas, ainda não se havia estruturado uma educação que pudesse levar o aluno a refletir sobre os pressupostos destas relações desde a infância, na sua entrada para a escola: seja para aqueles que recebem uma educação para governar, seja para aqueles que recebem uma educação para serem governados.

---

<sup>17</sup> - Gadotti, Moacir. História das Idéias pedagógicas. São Paulo. Edit. Ática, 1997, pag. 187.

Mesmo existindo uma intensa discussão sobre uma educação para a crítica, seria relevante refletirmos sobre a possibilidade de se adotar uma proposta de uma educação para o pensar, desde que a criança entre na escola. É notório que há um enorme abismo entre a educação ministrada até o ensino médio e a educação ministrada nas universidades. Se considerarmos o afunilamento que ocorre no acesso à educação no Brasil, sem dúvida perceberemos que, dos que terminam o ensino fundamental, apenas uma parcela ingressa no nível médio e da parcela que chega a terminar o nível médio, apenas uma minoria chega à universidade. Por isto questionamos se seria legítimo manter esta diferenciação das formas de educar, mantendo na universidade formas de pensar e relacionar, diferentes daquelas ministradas no nível elementar. De certo, isto influenciaria a maneira como se compreende a infância e faria ainda, que este afunilamento da educação diminuísse. A escola, proporcionando uma formação para o pensar desde a educação infantil, formaria outro tipo de sujeito que se diferenciaria, e muito, do sujeito que ainda é formado hoje pela escola. Se historicamente a educação vem sendo tratada, como na interpretação de Althusser como “aparelho ideológico”, para reprodução de valores de determinada sociedade, seria legítimo que se levasse à reflexão a própria base destes valores. Temos que optar entre uma escola que reproduza valores ou uma escola que possa formar pessoas capazes de criar valores.

Sendo assim, o próximo capítulo buscará apresentar uma proposta pioneira tanto no que concerne ao desenvolvimento das habilidades mentais para a crítica, como para a formação para a cidadania.

2- Filosofia para crianças: uma educação para o pensar: A proposta pioneira de Matthew Lipman – aspectos cognitivos

No capítulo anterior, vimos historicamente que a educação que se desenvolveu ao longo dos séculos, perpetuava valores e abrangia apenas uma minoria da população. Depois da Revolução Francesa, a educação foi disseminada em larga escala, objetivando consolidar no poder a burguesia. Houve uma diferenciação entre os tipos de educação que seria fornecida de acordo à classe social do educando. Embora estas formas caracterizassem relações de poder onde

para uns seria ministrada uma educação para governar e para outros uma educação para a submissão, percebe-se que em nenhum momento a escola visava fornecer ao educando, seja ele pertencente às classes mais abastadas ou às classes populares, uma reflexão sobre os saberes aprendidos: as pessoas recebiam a educação pertinente à sua classe social e dali perpetuariam-se os valores desta sociedade.

Embora haja uma intensa reflexão sobre a educação, é fundamental que a escola, enquanto espaço de construção de saberes e de diversificação socio-cultural, possa possibilitar ao educando uma reflexão sobre as mais diversas áreas do conhecimento, sobre a escola e até mesmo sobre os pilares, os pressupostos da sociedade em que vive. Sendo assim, parece dicotômico falar em educação para a crítica e ao mesmo tempo conceber a infância como período de desenvolvimento motor, como afirmam as teorias de alguns autores, que marcam a visão que se tem da infância.

Embora a alfabetização ocorra por volta dos 6 anos e implique um grande empenho cognitivo do educando, os métodos de ensino-aprendizagem ainda são pautados em memorização, cópia e repetição, além de muitas vezes estarem descontextualizados da vida e da realidade do aluno.

Por isto, é vital que a educação possibilite um desenvolvimento pleno de habilidades, respeitando as limitações, e que proporcione aos sujeitos ver além do aparente, para que possam refletir sobre o que se está aprendendo e sobre as relações do mundo à sua volta.

Mas como realizar uma educação para a reflexão? Ao longo deste capítulo estaremos apresentando a proposta do filósofo Matthew Lipman, buscando descrever como ele tornou viável a reflexão na educação, através da filosofia, e mostrar a contribuição singular da interpretação que faz da infância, que difere da interpretação aceita pela escola, ao afirmá-la como período onde é possível o desenvolvimento da crítica, e, portanto, da reflexão.

## 2.1- Porque filosofia?

Matthew Lipman considera que a filosofia nasce do assombro do homem perante a vida. É exatamente este assombro que leva o homem a refletir e interpretar a vida. Ele chega

mesmo a considerar que só as crianças e os poetas podem perpetuar este assombro. Sendo assim, é importante que as crianças tenham a oportunidade de perpetuá-lo, o que vai caracterizar o respeito ao seu desejo pela investigação. A escola seria o local onde a investigação poderia tomar forma, uma vez que é o espaço onde se encontra o saber contruído pela humanidade e onde as relações interpessoais acontecem com grande frequência.

Lipman assinala que a filosofia analisa e interpreta conceitos e valores humanos, que são usados em outras áreas do conhecimento: “a filosofia contém...um núcleo de conceitos que são incorporados e ilustrados em todas as áreas humanas, mas é na filosofia que são interpretados, analisados, discutidos e esclarecidos”<sup>18</sup>

A filosofia para crianças busca possibilitar uma reflexão sobre seus valores e ações, além de permitir às crianças submetê-los à crítica e eleger os valores que estiverem de acordo aos seus padrões, fazendo com que estas emitam um julgamento de valor sobre suas escolhas.

## 2.2 - Crianças e filosofia

Matthew Lipman<sup>19</sup> era professor de lógica e teoria do conhecimento, quando percebeu falhas no raciocínio de seus alunos, e devido à idade que estes possuíam (mais de 18 anos), concluiu que seria difícil recuperar neles esta faculdade, constatando que o sistema educacional, ao proporcionar uma educação pautada em métodos de repetição e memorização de conteúdos, não fomentava a reflexão. Por isso, acreditou ser necessário que os alunos tivessem um contato com a filosofia antes que entrassem na universidade. Este contato deveria se iniciar quando a criança entrasse na escola.

---

<sup>18</sup> Lipman, Matthew. O Pensar na educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995, pág 240.

<sup>19</sup> -Matthew Lipman é filósofo norte americano. Lecionou durante 18 anos na Universidade de Columbia e vinte e dois anos na Universidade City, ambas em New York, USA. Desde 1972 é professor na Universidade Estadual de Montclair(Nova Jersey – EUA) onde é Distinguished University Scholar. Criador da proposta “filosofia para crianças”, programa que hoje já é conhecido em mais de 30 países, nos 5 continentes. Escreveu *Thinking in Education*, 1991; *Philosophy goes to school*, 1988, dentre outros)

Ele percebia que no ensino médio, mesmo quando é ministrada a filosofia, esta está mais pautada em transmitir o pensamento dos grandes filósofos, sem permitir o desenvolvimento das idéias dos próprios alunos, por isto ele tentou buscar elevar a qualidade do ensino, superando a tendência à memorização e à transmissão linear de informações, que não gera a compreensão e reflexão nos alunos.

Lipman constatou que alunos ensinados a memorizar têm dificuldades em aplicar os conhecimentos à sua realidade. Eles tinham dificuldades nos estudos por não conseguirem dar um sentido aos conteúdos que estão aprendendo, aplicados à vida, por isto, propôs o ensino da filosofia para crianças, desde que elas entram na escola, pois acredita que embora as crianças não compreendam profundamente muitas coisas, elas empenham-se em descobrir como elas acontecem no mundo: querem compreender o significado das palavras que os adultos usam, tais como “bem”, “tempo”, “verdade”. Neste intuito, notou que as crianças pensam tão bem como falam ou respiram, sendo assim, deve-se permitir o pensar desde a mais tenra idade.

Neste sentido, certa vez, em uma viagem à França, Lipman percebeu que naquele país havia “uma camaradagem especial entre pais e filhos”: “pareciam mais dispostos a compartilhar uma literatura comum, um avô poderia estar discutindo Fedro com o neto ou a neta”<sup>20</sup>. Isto proporcionava às crianças a possibilidade de um diálogo reflexivo, enquanto que em seu contexto diário, o diálogo entre crianças e adultos girava em torno de um patamar afetivo: “Nós não tivemos modelos de diálogo reflexivo com os quais as crianças pudessem se identificar e aprender. Nossas dramatizações de crianças em relação às outras crianças, ou com adultos, têm um acento puramente social ou afetivo”<sup>21</sup>. Por isto, Lipman constatou que era necessário o desenvolvimento de habilidades cognitivas nas crianças, desde pequenas, para que estas pudessem compreender as múltiplas interpretações dos fatos e valores da sociedade, o que não era obtido nem pela escola, nem pela família, mas que seria possível pela filosofia.

---

<sup>20</sup>Kohan, Walter. Wuensch, Ana. Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999. Pág. 25.

<sup>21</sup> - Idem

Para ele, as crianças só poderiam estudar lógica se esta fosse dada como parte da filosofia. Ele percebe que as crianças pequenas e os filósofos são aliados, pois ambos começam, com o assombro. Lipman afirma que só os filósofos e os artistas conseguem perpetuar o assombro tão familiar à criança. Neste contexto, as idéias filosóficas devem ir além do assombro das crianças, para que elas possam discutir os aspectos éticos, estéticos, cognoscitivos das experiências. A melhor maneira de ensinar a criança a raciocinar seria utilizar os múltiplos usos da linguagem e a discussão das suas observações.

Na obra *Filosofia Para Crianças*, Ann Margareth Sharp<sup>22</sup> afirma que “As crianças são socializadas pela linguagem e aprendem a utilizar as palavras de uma determinada maneira, sem pensar muito nelas”. Utilizam palavras como “bem”, “verdade” e “justiça”, sem saber, na verdade, o que representam, tampouco que estas palavras têm diversas interpretações, onde muitas destas são controversas. Sendo assim Sharp considera que “a decisão de como utilizar estas palavras tem muito a ver com o modo como desenvolvemos nossa visão de mundo, nossa cosmovisão”<sup>23</sup>, por isto considera que, através da filosofia, as crianças investigam o significado das palavras que usamos, por isso, podem criar, inventar novas interpretações e significados para elas. Lipman, através da filosofia, deseja manter vivo este caráter investigativo da criança fazendo com que esta possa interpretar os mais diversos significados da linguagem.

Determinados conceitos como “real”, “verdade”, fazem parte do cotidiano de diferentes culturas, portanto, é fundamental que as crianças percebam que os conceitos centrais do mundo em que elas vivem possuem diversas formas de compreensão, podendo até ser transformados em depósitos de significações prontas e entregues. Nas palavras de Sharp: “A filosofia pode ser um processo educacional de libertação da criança, pois as tratamos como se fossem depósitos e as mutilamos até que sejam maiores de idade”<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Ann Margareth Sharp é norte-americana e fundou, junto com Lipman, O Instituto para o desenvolvimento de Filosofia para Crianças. É co-autora de de vários manuais para o professor sobre a proposta de Lipman e cautora da obra *Hospital de Bonecos*, programa de filosofia para educação infantil.

<sup>23</sup> *Ibidem*, pág 19.

<sup>24</sup> *Ibidem*, Pág 17.

Lipman crê que a filosofia pode ajudar a libertar as crianças para que possam pensar por si mesmas acerca do significado das palavras, pois a história da filosofia ocidental possui diferentes interpretações destes conceitos. Esta multiplicidade de interpretações não são apresentadas às crianças, por isto, elas têm o direito de conhecer outros autores e escolher o significado que estes darão às palavras. A filosofia, nesta ótica, deve tornar-se processo de libertação, como diria Sharp “mostrando como as coisas são e como deveriam ser”.

Para Lipman, as crianças, através da filosofia, podem pensar de maneira lógica, além de levantar questões éticas, estéticas e políticas e até fazer bons julgamentos dos problemas que eram considerados então pertinentes à filosofia. Elas precisam da filosofia para esclarecer problemas filosóficos, tais como: verdade, tempo, justiça: noções freqüentes da linguagem do cotidiano. Os adultos costumam ditar regras de bom comportamento para crianças sem, no entanto, discutirem com elas o que devem ser “bom”, “verdade”.

A filosofia analisa e interpreta uma grande quantidade de conceitos, sendo que muitos deles representam valores humanos: “Na realidade, podemos afirmar que a filosofia é o aspecto conceituável e ensinável dos valores humanos em geral, assim como a habilidade é o aspecto conceituável e ensinável da arte.”<sup>25</sup> Lipman acredita que se não houvesse filosofia não seria possível a articulação e expressão de conceitos, como por exemplo não poderia esclarecer-se a questão: O que é justiça?. Ele afirma que só uma discussão filosófica pode fomentar o questionamento dialógico que responde a esta pergunta. Ele acredita que a filosofia para crianças pequenas, ainda do ensino fundamental, possibilita o espaço para que estas reflitam sobre os seus valores e suas ações, permitindo que possam eleger os valores conforme a sua interpretação pessoal, após submeter estes valores à uma cuidadosa crítica.

É importante perceber que a postura de Lipman de considerar a filosofia como “aspecto conceituável e ensinável dos valores”, pode nos levar a algumas ponderações. É sabido que estes valores, aos quais Lipman se refere, entraram em crise após a modernidade, de maneira que deve se questionar a proposta de se utilizar a filosofia enquanto disciplina ensinável de

---

<sup>25</sup> - Lipman, Mathew. O Pensar na educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995, pág. 240.

valores, considerando que os conceitos apresentados pela filosofia são interpretações humanas para questões inerentes à vida, e não verdades absolutas. Sendo assim, consideramos que valores não se ensinam, se interpretam ou se criam. Se considerarmos a idéia de ensinarmos valores, poderemos estar incorrendo no erro de fomentar a interpretação das crianças a partir de valores ou metavalores já estabelecidos e que em muitas vezes assumem a posição de “verdade”. Sendo assim, a educação manteria o patamar mostrado no primeiro capítulo deste trabalho: a reprodução dos valores historicamente constituídos. Embora a proposta permita o desenvolvimento da reflexão e de habilidades de cognição desde a mais tenra infância, o que caracteriza a sua singularidade, questionamos se seria legítimo tomar como parâmetro para julgamento valores que, sabemos, estão em crise. Desta forma, seria factível refletir sobre o tipo de critério utilizado para os julgamentos propostos pelo ensino da filosofia, no caminho proposto por Lipman.

### 2.3 – O pensar na educação

Lipman afirma que a psicologia do desenvolvimento, concebe a educação da criança pequena através dos aspectos da concretude e não da abstração. Nela, a infância é vista como um período de desenvolvimento sensorio e físico e não intelectual, como se a atividade intelectual não fosse capaz de promover diversão e interesse. Neste contexto, Lipman critica a interpretação da infância enquanto período quase que totalmente motor, e neste ponto, distancia-se dos demais teóricos ao interpretar a infância como período em que se poderia desenvolver as habilidades de cognição, distanciando-se principalmente da interpretação piagetiana que, em muito, influenciou a maneira como os educadores e o curriculum escolar trabalham com a educação infantil.

Ele acredita que pode-se fomentar o pensar crítico através da filosofia, pois desde que seja devidamente ensinada, ela pode proporcionar um pensamento autônomo na educação, deslocando-se do patamar assumido pela escola ao longo de seu desenvolvimento: o de refletir os valores da sua época.

Nas palavras de Walter Kohan<sup>26</sup>, na obra *Filosofia para Crianças*, “tratava-se simplesmente de recriar as idéias dos filósofos, despindo-as da linguagem técnica e erudita, apresentado-as de modo mais simples e menos inibidor”.

Lipman questiona que se no seio da escola seja possível encontrar membros de diversos grupos sociais, ao invés de uma única classe. Deve-se então reivindicar o direito de uma sociedade democrática, por isto afirma que a escola pode ter um critério diferente como princípio de organização: a racionalidade. Desta forma, a escola deve formar pessoas educadas, com conhecimento necessário e que sejam, sobretudo, razoáveis. Para Lipman, ser razoável é utilizar a racionalidade temperada pelo julgamento.

É importante considerar que a idéia de Lipman de usar a racionalidade temperada pelo julgamento nos incita a refletir sobre este julgamento, que fatalmente remete a valores. Sendo assim, embora Lipman coloque este critério em um âmbito onde sejam considerados os diversos grupos sociais, estes, por si só, trazem diferentes valores para dentro do convívio. Quando se trabalha esta praxis educacional na denominada comunidade de investigação, que veremos mais adiante, ele vai considerar que o grupo de alunos medie o julgamento pelo diálogo: os integrantes expõem as razões por defenderem ou não tal ponto de vista e a medida que vão sendo discutidos, algumas idéias vão sendo descartadas.

Consideramos viável questionar se esta racionalidade que nos levará ao julgamento não desconsidere as vozes das minorias, que teriam seus argumentos “descartados”, após se ouvirem as razões dos outros, embora concordemos que ouvir diversas opiniões, possa nos levar à reflexão sobre nossos pontos de vista.

Lipman acredita que não se pode educar para a racionalidade sem educar para o pensar. Observa que a criança pequena, ao entrar na educação infantil, é bastante ativa, curiosa, imaginativa e inquisitiva, porém, depois de sua entrada na escola, ocorre uma diminuição gradual

---

<sup>26</sup> Argentino, graduado em filosofia pela UBA, pós-graduado pela Universidade Ibero-Americana onde doutorou-se com a tese “A filosofia na educação das crianças”. Autor de vários artigos sobre este tema, atualmente é professor da Universidade de Brasília, onde coordena o projeto “Filosofia na escola”.

destas habilidades, chegando até mesmo a constatar que para algumas crianças o que lhes mais atraía, era o aspecto socializador criado na escola.

Lipman percebe que a atividade intelectual da criança se desenvolve ainda no seio da família, antes da sua entrada na escola. Tal fato ocorre, não só devido à quantidade de coisas e atividades a serem experimentadas, mas também, dos desafios que ela encontra neste ambiente. Porém, quando ela entra para a escola, encontra já um ambiente estruturado, regular, o que parece acarretar o seu desinteresse, a ponto de considerar que dificilmente este ambiente se tornaria estimulador, por não fomentar este interesse.

Devemos discordar, de alguma forma, de Lipman neste contexto. Percebemos que, desde pequena, a criança é pouco permitida a desafios, a começar quando esta deixa de mamar no seio materno: é sabido que o gosto do leite materno não tem gosto de danoninho, porém é dele que o bebê tira os nutrientes que necessita para viver e desenvolver-se nos primeiros meses de vida. Após o desmame no seio, é comum que o seu responsável continue sua alimentação, fornecendo alimentos doces, mornos. Desta forma, a criança adapta-se apenas a sentir o paladar doce desprezando alimentos que possam ter o paladar amargo, azedo ou com temperatura fria ou quente, ou seja, ter o desafio de que sentir os múltiplos paladares é perceber que o gosto vai além do paladar doce e que vai ser exatamente sentir e aceitar os múltiplos gostos o que vai nos proporcionar o amplo desenvolvimento do sentido paladar: Ter paladar não é só aceitar o doce e rejeitar os outros, mas sim, perceber que em alguns momentos a vida pode nos proporcionar doces e amargas experiências, azedas lembranças, e que todas elas fazem parte do viver.

Quando a criança já se encontra perto do primeiro ano de vida, sua musculatura facial pede alimentos mais sólidos para desenvolver a denteição e a mastigação, estando preparada para este desafio, porém normalmente recebe alimentos pastosos, que não podem exercitar a mastigação ou até mesmo superar-se com o desafio de levar o alimento à própria boca, pois existe sempre alguém que faça isto por ele. Percebemos que, no decorrer do desenvolvimento infantil, embora a criança permaneça com seu caráter investigativo, é ainda no seio da família que este vem sendo demolido, quando só é possibilitado à criança o paladar doce, o tato morno, as experiências que os adultos escolhem. Impede-se que desenvolvam em sua plenitude as diferentes

formas de sentir e interpretar o mundo, levando-a não somente ao amortecimento e não-desenvolvimento de seus sentidos, como também o amortecimento de seu caráter investigativo. Recordo que este, na análise de Lipman, é o mesmo sentimento que move os filósofos.

Portanto, afirmamos que embora Lipman vá considerar o intelecto e o caráter investigativo da criança dentro do contexto escolar como pouco permitido a desafios, muito antes desta entrar para a escola, já está com suas habilidades amortecidas. A forma como tratamos e interpretamos a infância, impede que as crianças se desenvolvam dentro da plenitude e limitação de cada sujeito: sejam seus sentidos, seja o seu corpo, seja pelo golpe de misericórdia dado pela escola, ao negar a importância de desenvolver as habilidades de pensamento e culminando com a alfabetização baseada em métodos de repetição e memorização. Tal patamar pode ser, de alguma forma, mudado através da proposta criada por Lipman. Desta forma, além da proposta do ensino de filosofia para crianças, considero importante que os educadores reflitam sobre a maneira como concebem o desenvolvimento infantil ou mesmo que busquem possibilitar o pleno desenvolvimento de seus sentidos e intelecto. Sendo assim, a educação estará contribuindo para que a criança perceba e aceite o grande desafio que é viver, não recuando ou negando os seus aspectos dolorosos e tristes.

O paradigma reflexivo sugerido por Lipman é a educação como investigação. No paradigma padrão, os professores questionam os alunos e consideram que eles pensam se aprendem o que foi ensinado, enquanto que, no reflexivo, alunos e professores questionam-se entre si. Nesta ótica, os alunos pensam, se participam da comunidade de investigação.

#### 2.4 – O pensar crítico, o pensar criativo e o pensar cuidadoso para o bom julgamento:

Ao formular a sua proposta de Filosofia para Crianças, Lipman buscou diferir o que seria um pensar cotidiano, que é acrítico, sem fundamentação, do pensar desenvolvido pela filosofia que possibilita ao educando desenvolver o senso crítico e a capacidade do julgamento bem fundamentado. Ele afirma que um dos objetivos da “comunidade de investigação” – a prática da proposta em sala de aula, é potencializar a capacidade de julgar e fazer com que as crianças sejam capazes de emitir seus próprios juízos. Considera que o produto da investigação é

o juízo que a criança possa emitir. Desta forma os objetivos de uma educação filosófica é desenvolver as habilidades do pensar que geram esses juízos.

Lipman caracteriza o pensar desenvolvido pela filosofia como “Pensar de Ordem superior” e descreve os aspectos intrínsecos deste pensamento: a crítica, a criatividade e o cuidado. Na obra “O Pensar na Educação”, busca algumas definições sobre o que seria o pensamento crítico, observando algumas definições já existentes, citando, por exemplo, que, para Robert Sternberg, são: “os processos, estratégias e representações mentais que as pessoas utilizam para solucionar problemas, tomar decisões e aprender novos conceitos”. Já, para Robert Hennis: “o pensamento racional reflexivo que se concentra no decidir o que devemos acreditar e fazer”. Ao analisar estas definições, Lipman percebe que elas são limitadas e vagas, portanto considera que “é necessário ampliar as conseqüências, identificar as características da definição e mostrar a ligação entre estas”<sup>27</sup>

Ele afirma que somos sempre solicitados a fazer julgamentos para os quais nem nossa razão nem nossa experiência foram preparados e que há um profundo abismo entre o pensamento fomentado pelas escolas e o que elaboramos no cotidiano. Considera que o pensar crítico remete à sabedoria, onde as pessoas sábias seriam as que praticaram o bom julgamento e questiona o que seria um julgamento simples e o bom julgamento. Para Lipman o bom julgamento “é um descendente moderno da antiga noção de sabedoria sendo, simultaneamente, a principal característica do pensar crítico”.

Lipman afirma que se fazemos bem nossos julgamentos, nos comportamos de maneira sábia. Por isto, considera que os bons profissionais fazem bons julgamentos à respeito de sua prática, como, por ex., o médico que não só faz bons julgamentos sobre a medicina, mas também tem a capacidade de exercê-la.

Lipman considera haver uma possível semelhança entre “crítico” e “critérios” e entre “critério” e “julgamentos”: “O pensar crítico é basicamente orientado por critérios, para que se

---

<sup>27</sup> Ibidem: pág 171.

possa fazer um julgamento racional, onde através de critérios uma determinada instância de pensamento pode ser identificada como crítica”<sup>28</sup>. Normalmente o critério é definido como “uma norma ou princípio utilizado para fazer um julgamento”. Neste contexto, Lipman considera que “o pensar crítico é o pensar que emprega tanto os critérios quanto é aquele que pode ser estimado por recorrer a critérios”. Pode-se concluir que o pensamento acrítico seria um pensar fraco, arbitrário, acidental e não estruturado, portanto o pensamento crítico, por basear-se em critérios, é bem fundamentado, estruturado e reforçado.

Para ele, “Critérios são razões , um tipo de razão particularmente confiável”<sup>29</sup>, estes critérios, apesar de nem sempre terem grande aceitação pública, devem ter boa aceitação e respeito dentro da comunidade científica, como por exemplo os critérios a serem utilizados para um arquiteto julgar a construção de um edifício: utilidade, segurança, beleza, etc.

Lipman considera que a maioria dos julgamentos que fazemos, são superficiais, quando utilizamos frágeis estruturas intelectuais, neste contexto devemos fortalecê-las dando um suporte mais sólido para o nosso raciocínio, para que este “confie em critérios bem fundamentados é uma maneira de depositar nossos pensamentos sobre uma fundação sólida”<sup>30</sup>, onde leis, estatutos, regras princípios, entre outros, são alguns dos instrumentos que, inseridos no processo de questionamento são capazes de trabalhar criticamente. Desta forma, pela lógica, poderemos ampliar nosso pensamento e através de razões, como critérios, podemos justificá-lo e defendê-lo. Por isto, a escola deveria fazer com que os alunos, ao apresentarem um razão para alguma argumentação, esta deve estar relacionada com a opinião em questão e ser bem fundamentada, haja vista que a escola ou a universidade são espaços de investigação. Por isto, ele considera que a escola deva fomentar ao máximo o desenvolvimento das habilidades cognitivas; exemplifica esta idéia com o tocar de uma orquestra, pois um desempenho maravilhoso desta pode ser comprometido se um dos seus componentes tiver um mau desempenho, ou um desempenho abaixo do esperado. Neste contexto, da mesma forma que existem vários tipos de instrumentos que formam uma orquestra, no pensar crítico, existem formas de habilidades

---

<sup>28</sup> Ibidem: pág 226.

<sup>29</sup> Ibidem. Pág 173.

<sup>30</sup> Ibidem.pág 174.

cognitivas, que trabalham de maneira orquestrada, como por exemplo famílias de habilidades de raciocínio, de formação de conceitos, habilidades de investigação e de tradução. Lipman considera que, sem estas habilidades não poderíamos entender o significado de um texto escrito ou de uma conversa, ou sequer dar significado a uma conversa ou escrita. Ele afirma:

*“não devemos nos contentar em propiciar aos alunos a prática de somente uma pequena quantidade de habilidades cognitivas, enquanto ignoramos todas as outras que são necessárias à eficácia na investigação, na linguagem e no pensamento, que é a marca registrada de pensadores críticos eficientes”<sup>31</sup>.*

Lipman afirma que, para se chegar a ter uma investigação eficiente, devemos considerar o tema bruto da investigação e da comunicação que é ler, ouvir, falar, escrever e raciocinar, e a partir daí, desenvolver todas as habilidades que torne possível a reflexão.

Quando fazemos seleção dos critérios a serem utilizados em nossos julgamentos, devemos perceber que alguns critérios atendem mais ao nosso propósito que outros, podendo ser considerados como metacritérios, tais como a coerência e a consistência. Lipman considera que alguns critérios são gerais e por isso tidos como pressupostos como por exemplo o critério da verdades. Se algo é tido como conhecimento é porque trata-se também de uma verdade. Desta forma, algumas áreas da filosofia, como a epistemologia, a ética, a estética, não ditam seus critérios, ao contrário, os próprios critérios definem a área. Sendo assim, verdade, certo, errado, justo, bom, belo, podem ser considerados metacritérios do critério maior que é o significado.

Lipman considera que, além do pensar crítico, existe o pensar criativo. Para ele, este pensar seria “o pensar que conduz ao julgamento, que é orientado pelo contexto, é autotranscendente, sensível aos critérios”<sup>32</sup>. Enquanto o pensar crítico tem como finalidade principal a verdade, desejando evitar o erro e a falsidade, desta forma é autocorretivo. O pensar criativo dirige-se para a invenção e a totalidade, regulando-se pelo desejo de ir além de si mesmo, por isto se transcende. Desta forma Lipman vai considerá-lo como processo, e não como produto

---

<sup>31</sup> Ibidem: pág. 184.

<sup>32</sup> Ibidem: pág. 279.

como alguns afirmam serem os metacritérios tais como originalidade, singularidade, etc... Estes são o produto, enquanto o pensar criativo é o processo pelo qual transite o pensamento até que se chegue a esta originalidade. Sendo assim, o pensar de ordem superior é o fruto da interpenetração e cruzamento de duas formas de investigação: a racionalidade e a criatividade, onde um é estimulado pelo contexto e o outro é mais sensível a critérios.

Embora, na obra “O Pensar na educação”, Lipman não tenha feito nenhuma alusão, a ele, há um terceiro aspecto do pensar de ordem superior: o pensar cuidadoso. Segundo Walter Kohan, na obra Filosofia para Crianças: “O pensar cuidadoso exprime o que uma pessoa considera importante ou valioso; emprega valores no próprio pensar e reconhece, por sua vez, outros quatro modos possíveis: o pensar valorativo, o ativo, o afetivo e o normativo”. Desta forma, o pensar cuidadoso é aquele mediado pela nossa conduta, pelas nossas ações e afirma os valores como preservar, restaurar, cultivar e etc.

Lipman considera que esta complexidade do pensamento exposta aqui perfaz o que ele denomina “pensar de ordem superior”, e afirma que este pensar pode ser alcançado através da filosofia.

### 3 – Charles Peirce e Lipman Metodologia e Praxis do pensar na educação: comunidades de investigação

Após haver idealizado a proposta de unir crianças e filosofia em prol de uma educação para o pensar, Lipman buscou demonstrar os caminhos para que esta proposta se fizesse realidade dentro do contexto escolar. Além de, pela primeira vez na educação, buscar uma educação para a reflexão na criança, desde que esta entra para a escola, Lipman complementou sua idéia com outra proposta pioneira, que, além de tornar possível o desenvolvimento de habilidades cognitivas, também contribui para a formação para a cidadania, à qual denominou comunidade de investigação.

#### 3.1- Filosofia na sala de aula: comunidade de investigação:

Ele criou sua idéia de “comunidades de questionamento e investigação” a partir dos termo inaugurado por Charles Dancers Peirce, chamado “Comunidade de investigação”. Este termo foi originalmente utilizado somente pela comunidade científica, onde os participantes da comunidade dedicam-se à utilização de processos e objetivos idênticos. A partir daí, o termo foi ampliado para incluir qualquer tipo de investigação, seja ela científica ou não. Então, Lipman teve a idéia de transformar a sala de aula em verdadeira comunidade de investigação, onde os alunos pudessem dividir opiniões, desenvolvendo questões, a partir de outras idéias, desafiando-se a dar opiniões e a fazer inferências.

Peirce, por sua vez, acredita que a investigação científica, parte de uma dúvida e da falta de resposta, por isso afirma que, através da experiência, pode-se consolidar uma crença que supere esse estado de dúvida inicial. Esta crença é submetida à dúvida, que gera uma contra argumentação, ou uma outra prova empírica que a questiona. Assim, nas palavras de Sharp, recria-se sem parar o caminho da investigação científica, pela seqüência “crença-dúvida-questionamento-investigação-crença”.

Ao final deste processo, através da investigação e do questionamento científicos, a comunidade aceitará as crenças estabelecidas como verdadeiras e reais. A realidade seria o resultado do processo coletivo e ilimitado de interpretação que encontra em seu meio de expressão, confirmação ou refutação, numa comunidade sem limites definidos.

Para ele, sem comunidade, não há interpretação, nem realidade, nem verdade. Por isto, a comunidade é pautada na falibilidade pois todo conhecimento é falível, portanto, passível de confirmação ou retificação no seu contato com a experiência.

Nestas comunidades, por trabalharem coletivamente, é desenvolvida a inteligência emocional, cognitiva e social das crianças, levando a possíveis reflexões sobre “o que pensamos e como pensamos, o que sentimos e como sentimos: o que a sociedade deveria ser e como deveríamos nos relacionar com ela.

Neste contexto, a comunidade de investigação enveredará pelo caminho que ela <sup>mesmo</sup> tomar, ao invés de ter delimitações como em outras disciplinas. Quando o processo é internalizado, seus participantes adquirem a capacidade de pensar em movimentos semelhantes aos procedimentos, pensam como o processo pensa.

Lipman observa que se o pensar em sala é algo desejado, o currículo deve abrir a possibilidade de trazer à tona aspectos do tema proposto, que ainda não foram resolvidos com o objetivo de prender a atenção dos alunos e estimulá-los a formar uma comunidade de investigação.

Ele assinala que a ciência busca ser um modelo de racionalidade ao formular leis para explicar o que acontece e prever o que irá acontecer, porém em aspectos ligados à conduta humana não se deve desejar a mesma precisão da ciência. Para ele, uma educação para a racionalidade deve ser vista como um contexto onde os jovens aprendem a usar a razão e a <sup>tornar-se</sup> cidadãos capazes de raciocinar.

Lipman considera que a maior parte dos nossos pensamentos são acrílicos, ou seja, são feitos de modo impressionista, pouco se preocupando com a verdade ou validade do que pensamos, por isso considera fundamental um pensar sobre o próprio pensar: a metacognição. Isto não quer dizer que este pensar sobre o pensar seja um pensar crítico. Neste ponto, o autor utiliza-se da teoria de C. S. Peirce que considera que o aspecto relevante da investigação é descobrir suas próprias fraquezas, corrigindo suas falhas com seus procedimentos. Desta forma, quando transforma-se a sala de aula em uma comunidade de investigação, os próprios alunos corrigem-se uns aos outros. Assim, com a participação de todos, nesta comunidade, é possível que cada um dos participantes venha a corrigir seu próprio pensamento.

Sendo assim, a comunidade de investigação não é um simples bate-papo, ela surge através de diálogos logicamente estruturados, que fomentam o pensar crítico e criativo, sendo que estes, na verdade, vão aprofundar os objetivos da comunidade e de seus membros. Lipman considera que os métodos educacionais que não fomentam a participação dos alunos, colocando-os como meros assimiladores de conhecimento não possibilitam o pensar crítico e criativo. Não

somente limitam a discussão que levará a diferentes pontos de vista, permanecendo então o tema apresentado sob um único ponto de vista: o do professor. Os alunos seriam apenas ouvintes sem poder intervir ativamente na construção do conhecimento. Lipman resumirá os objetivos principais da comunidade de investigação, da seguinte forma:

“É um processo que objetiva obter um produto – a partir de algum tipo de determinação ou julgamento, não importando o quanto isso possa parecer experimental ou parcial. O processo possui um sentido de direção; movimenta-se para onde o argumento conduz. O processo não é meramente uma conversação ou discussão; é dialógico, possui uma estrutura”<sup>33</sup>.

### 3.2 – O papel do diálogo na comunidade de investigação

Lipman considera que a comunidade é o ponto de partida e de chegada do diálogo, sendo assim, a filosofia surgida através do diálogo coletivo deve fomentar, além da vontade de saber, caminhos de pensamento coletivo na comunidade que lhe confere sentido.

Neste sentido, Walter Kohan afirma que G. H. Mead acreditava que o processo mental era “como uma conversa entre uma pessoa e os outros, como o desenvolvimento dialógico produto da interação entre o social internalizado e a voz individual que dialoga com essa comunidade”<sup>34</sup>. Desta forma, o “mim” seria designado pela moral de cada pessoa e o “eu” pela criatividade singular de cada um, onde afirmava que a atividade intelectual estaria ligada diretamente à linguagem (ou símbolos significativos), que proporcionaria a possibilidade de se adotar atitudes dos demais para dialogar com as próprias ações, em que a pessoa seria o fruto de um processo dialógico e social.

Vygotsky é um pensador que veio a influenciar Lipman, quando este criou a proposta da comunidade de investigação. Desta forma, Lipman utilizou a sua tese de que há uma possível prioridade do social sobre o individual. Ele afirma que toda função psicológica é uma função

<sup>33</sup> Ibidem: pág 331.

<sup>34</sup> Kohan, Walter. Wuensch, Ana. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999, pág. 105.

social internalizada pelo indivíduo: o intersíquico é prévio e condição de possibilidade do intrapsíquico<sup>35</sup>. Desta forma, interpreta que a evolução da linguagem, de início, é somente social, sendo o indivíduo apenas o representante de uma das vozes deste social, quando emerge a linguagem egocêntrica, e esta desenvolve a linguagem interior. Portanto, a linguagem para o homem surgiria no âmbito coletivo e depois tomaria a forma individual, constituindo todas as funções psicológicas. Se considerarmos essas idéias de Vygotsky do ponto de vista da educação, poderíamos concluir que a escola não transforma as crianças em seres sociais e sim que as crianças já devem ser sujeitos sociais para poderem freqüentar a escola. Esta interpretação da atividade mental da criança realizada por Mead e Vygotsky, veio a influenciar Lipman em suas reflexões sobre a comunidade de questionamento e investigação, como prática filosófica e a sua característica prioritariamente social condicionante do individual: “Se uma pessoa pensa e age de acordo com o diálogo que estabelece com o seu meio social, será preciso propiciar um contexto de cooperação, respeito e solidariedade se o que se pretende é educar nestes valores”<sup>36</sup>.

### 3.3 – A influência de Dewey em Lipman: um filosofar para a democracia

Ao criar a sua comunidade de questionamento e investigação, Lipman tinha em mente a idéia de fazê-la dentro de uma proposta que colaborasse para a prática da democracia. Para tanto, buscou basear-se em alguns pressupostos de John Dewey, que serão descritos ao longo desta etapa do trabalho.

Apesar de sofrer influências de diversos autores em sua proposta, John Dewey foi, sem dúvida, o que mais influenciou Lipman, embora o contato mais direto entre eles tenha acontecido quando Lipman enviou a Dewey o terceiro capítulo de sua tese de doutorado: “What happens in art”, culminando em um intercâmbio de cartas e em um encontro pessoal entre ambos, no final da década de quarenta, já nos últimos anos de vida de Dewey.

<sup>35</sup> Vygotsky, Lev. *Pensamento e linguagem*. Pag. 157.

<sup>36</sup> Kohan, Walter. Wuensch, Ana. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999, pág. 107.

Lipman, quando cria a proposta da “Comunidade de questionamento e investigação”, como prática educativa, filosófica e social, o faz tendo como base a proposta de Dewey sobre “Democracia e Educação”.

Dewey propôs vários significados para o termo democracia. Para ele a democracia não é um termo fixo e acabado, pois encontra-se em permanente re-significação e transformação. Nesta variedade de mutação, distingue dois sentidos de “democracia”: um uso político e outro uso social.

No primeiro sentido, o termo designa uma forma de governo ou um sistema de instituições para regular a vida em comum, tendo como normativa a noção de igualdade. Para Dewey, em uma democracia, todos são tratados sob o critério da igualdade e os interesses estão pautados no bem-estar de todos, sem privilégios especiais, onde todos possam ter as mesmas oportunidades de serem ouvidos, havendo a escolha dos governantes através de eleições diretas.

No segundo sentido apresentado por Dewey, a democracia é um modo de vida que deve atingir tanto a vida pessoal, quanto ao coletivo (família, escola, religião).

Dewey acreditava que a educação fracassava por privilegiar os produtos depois da investigação ao invés de investigar os problemas .

*“Da mesma maneira que os cientistas empregam o método científico para a exploração de situações problemáticas, assim deveriam fazer os alunos, caso quisessem aprender a pensar sozinhos. Ao invés de pedirmos a eles que estudem os resultados finais do que os cientistas descobriram, desprezamos o processo e fixamos nossa atenção sobre o produto. Se os problemas não são explorados. A motivação não é criada”<sup>37</sup>*

<sup>37</sup> Dewey, John. Democracy and Education. 1916, pg 92 (Internet)

Assim, ele acreditava que era necessário o pensar em sala de aula. Mas deveria ser um pensamento independente, imaginativo e rico, onde o processo educativo deveria ter como premissa o processo de recriação científica.

Partindo das premissas de Dewey sobre a democracia, Lipman buscou tornar real uma educação que elegesse a democracia como caminho para consolidação e reconstrução do saber. Desta forma, a comunidade de questionamento e investigação, através da filosofia, buscará unir crianças e democracia, no intuito de formar cidadãos conscientes dentro do seu contexto social.

### 3.4 - A proposta de Lipman no Brasil

Considerando a necessidade de uma educação para a crítica no Brasil, é de suma relevância relatar a entrada e o desenvolvimento desta proposta já no nosso país, embora esta tenha se desenvolvido recentemente.

Ana Mírian Wuensch<sup>38</sup>, no livro *Filosofia Para crianças*, traça o caminho que vem percorrendo a proposta de Lipman no Brasil, afirma que primeiro grupo a trazer a idéia de Lipman para Brasil foi liderado por Catherine Young Silva, que fez mestrado na universidade de Montclair com Lipman, nos anos de 83 e 84, iniciando suas atividades em meados da década de 80. Com uma autorização de Lipman, traduziu materiais e escritos da proposta do autor, adaptando os textos e iniciando sua utilização nas escolas. O primeiro lugar a ter uma turma de filosofia para crianças foi o colégio Yázigi em São Paulo.

Em 1985 Marcos Lorie<sup>39</sup> funda o CBFC – Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, com sede em São Paulo, entidade sem fins lucrativos. Hoje já existem em diversas cidades os centros regionais de filosofia para crianças. Lorie por já ser professor universitário e funcionário da secretaria de educação, almejava um entrosamento entre a universidade e a escola

---

<sup>38</sup> Ana Mírian Wuensch é graduada em filosofia e especialista em Fenomenologia. Co-autora da obra *Pensando Melhor-Iniciação ao filosofar* e auxiliou na implantação do programa *Filosofia para Crianças* nas escolas em Brasília

<sup>39</sup> Marcos Lorie é professor universitário e técnico da Secretaria de Educação em São Paulo

publica, embora tenha havido um predomínio das escolas privadas na implementação do programa, devido ao retorno financeiro dos cursos e a oportunidade imediata e menos burocrática da implementação do trabalho, nessas instituições.

Contando com a visita de Lipman em 85, o centro tinha 2 grandes desafios:

1) A possibilidade do ensino de filosofia para crianças – refletindo sobre o que é filosofia e o que se entende por crianças e infância, além de tornar viável em sala de aula o programa, uma vez que o contato direto com a criança em sala de aula, não faz parte da formação do filósofo.

2) Realizar a proposta em sala, além de acompanhar o seu desenvolvimento e resultados, defendendo a garantia da filosofia na escola pública, possibilitando o pensamento crítico, criativo e ético através da prática de filosofia para crianças.

A divulgação da proposta de Lipman trouxe novas possibilidades para o ensino de filosofia, como a interação com outras disciplinas, tirando a filosofia do isolamento, e dando novos campos de trabalho para os filósofos.

Considerando esta perspectiva, observa-se que é desproporcional o desenvolvimento do programa entre escolas particulares e públicas, havendo mais alunos da escola particular. A filosofia, nas séries iniciais, democratiza o conhecimento e o acesso ao saber, além de desenvolver o senso crítico, formando uma consciência ética e social para uma revisão dos valores e visões de mundo.

Ainda hoje, apesar do programa estar crescendo no Brasil, a quantidade de pesquisa sobre o assunto ainda é pequena.

Outras propostas surgiram no Brasil no intuito de utilizar-se da filosofia para atingir o objetivo de superar a tendência à memorização de conteúdos, de duas maneiras: com a volta do

ensino de filosofia no segundo grau, e educação para o pensar através da filosofia, que surgiu apresentando um discurso europeu, erudito, longe da realidade dos alunos.

### 3.5 - Os romances de Lipman e a reconstrução das idéias dos filósofos

Lipman buscou desenvolver uma material didático específico para tornar mais acessível a sua proposta. Teve a idéia de desenvolver romances e novelas. Em 1969 escreveu – *Harry Stottlemeier Discovery* – traduzido para o português como “*A descoberta de Ari dos Telles*”, com personagens infantis, empenhados em desenvolver um diálogo sobre suas inquietudes. Através deste diálogo, discutem questões éticas, estéticas, metafísicas e epistemológicas, sempre conectadas às experiências de seu cotidiano. Depois que a idéia foi sendo mais desenvolvida, ele criou outras novelas que seriam divididas por faixa etária e tema. O objetivo de Lipman era recriar as idéias dos filósofos, sem utilizar uma linguagem erudita, abordando-as de maneira simples, porém sem prejudicar a sua substância.

Por isto, Lipman teve a idéia de criar uma história que pudesse aproximar crianças e filosofia, sem que elas necessitassem tanto da ajuda dos adultos e pudessem fazer suas descobertas por si mesmas .

Elas deveriam formar o que Lipman denominou “Comunidade de Pesquisa”, onde cada criança pudesse cooperar na descoberta de modos mais efetivos de pensar. Os personagens foram criados de maneira a que as crianças se identificassem com eles.

Estes personagens retratavam crianças com diferentes modos de ser: um seria empirista, outro intuitivo, outro analítico, outro cético etc., sem que houvesse supremacia de um sobre o outro.

Hoje já existe material específico para crianças de 3 a 17 anos, que atingem todas as fases dos ensinos médio e fundamental, visando colocar em prática a filosofia com a educação para o pensar, são eles:

No-me	Faixa etária	Objetivos	Temas abordados /propostos	Área da filosofia
Hospital de bonecos	3 a 5			Antropologia filosófica; procedimentos de investigação filosófica em comunidade
Elfi	5 a 6	Desenvolver habilidades básicas de pensamento; estabelecer relações, encontrar semelhanças, fazer distinções	Pensar, ensinar, escola, improvisações. amizade, amor, perguntas, mente, realidade, pessoa, escolha, sabedoria	Antropologia filosófica; procedimentos de investigação filosófica em comunidade
Issao e Gu-ga	7 e 8	Natureza e Percepção, Detectar pressupostos, levantar questões, brincar de ser outro, achar alternativas, olhar/ver; tocar/apalpar; ouvir/saborear, cheirar, perceber	Verdade, mundo, amor, natureza, ser vivo, humano, direitos humanos, esperança, amizade.	Filosofia da natureza; teoria do conhecimento
Pimpa	9 e 10	Interpretar, criar metáforas, projetar modelos, realizar comparações, estabelecer relações, dar e pedir razões, fazer perguntas	Origem, identidade, beleza, classe, regras, realidade, amizade, pensar, mente/corpo, corpo alma, liberdade, realidade, linguagem, espaço/tempo, relato	Filosofia da linguagem; metafísica

Nome	Faixa etária	Objetivos	Temas abordados /propostos	Área da filosofia
A desco berta de Ari dos Telles	10 a 13	Investigação filosófica gera; conversão, ambigüidade, imprecisão, indução, lógica formal e de relações, verdade e validade, contradição	Perspectivismo, objetividade, Comunidade de investigação, deus, origem do mundo, ciência, arte, direitos, paradigma, conhecimento, idéias, pensar, racismo	Lógica e teoria do conhecimento; filosofia da educação
Luisa	12 a 15	Investigação ética: ter visão de conjunto, antecipar conseqüências, procurar consistência, levantar hipóteses, dar/ pedir razões, universalizar, detectar pressupostos valorativos	Direitos humanos e dos animais justiça, bondade, solidariedade, personalidade, beleza, roubo, mentira, drogas, racismo, morte.	Ética
Satie	14 a 16	Investigação estética: desenvolver a percepção estética considerando o sentido, a harmonia, a unidade, a complexidade, a expressividade e a textualidade	Ficção, fato, cuidado, imaginação, rima, beleza, comunicação, conteúdo, forma, possibilidades, descrição, explicação, sintético, analítico, poesia, escrita, amor, amizade e sentido.	Estética
Mar- cos	16 a 18	Investigação social: praticar a democracia, ser solidário, respeitar as regras, reconhecer e exercer direitos, dar e pedir razões	Esperança, solidariedade, comuni- dade, justiça, crime, imparcialida- de, democracia, vontade geral dis- criminação, educação, regra da maioria, direitos das minorias, relações amorosas, ciúmes, igualdade de gêneros, trabalho, emprego, alienação, liberdade	Filosofia social e política

#### 4 – Filosofia na escola: para a criação de valores

Nas três primeiras partes deste trabalho, mostramos historicamente que a educação vem sendo ministrada de maneira desigual para diferentes grupos sociais, onde as classes que controlam o poder têm acesso a uma educação de maior qualidade. Assinalamos também que embora a educação fornecida aos diferentes grupos figurem como demonstração de poder legitimando o domínio de alguns grupos sobre outros, não existe, dentro da escola, uma educação para a reflexão, desde a entrada da criança na sala de aula sobre o que se aprende ou porque se aprende, tampouco que forneça elementos para os educandos compreenderem porque alguns dominam muitos. Sendo assim, é notório o papel que a escola exerce enquanto reprodutora de papéis sociais e valores, principalmente por ministrar a educação em métodos que não proporcionam o desenvolvimento de habilidades cognitivas que permitiriam as crianças, desde pequenas, refletirem sobre os mais diversos valores e papéis sociais.

Apresentamos também a proposta de filósofo americano Matthew Lipman denominada *Filosofia para crianças: uma educação para o pensar*, que busca, através da filosofia, manter o caráter investigativo que a criança pequena possui, dentro do contexto escolar, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, ressaltando que além de ser uma proposta pioneira, nos faz refletir sobre como a infância vem sendo interpretada pela escola: como período prioritariamente motor e de aquisição de conhecimentos de forma mecânica.

A aplicação da proposta, também vem embutida de uma prática pioneira, uma vez que é trabalhada dentro da coletividade, nas denominadas “comunidades de investigação”. Desta forma, Lipman buscou tornar possível, o uso da filosofia para fomentar o pensar desde a mais tenra idade e, ao mesmo tempo, formar cidadãos críticos que possam intervir dentro de uma sociedade democrática.

Esta proposta vem basear-se, dentre as idéias de outros filósofos, em Sócrates, denominado por Lipman “O filósofo por excelência”. Através do diálogo, Sócrates buscou identificar o saber que as pessoas diziam possuir. É sabido, que os valores que se desdobram

sobre as diferentes esferas do pensar e do agir da cultura ocidental, remontam sua origem na Grécia antiga, tendo seu início a partir de Sócrates, na denominada filosofia tradicional. Porém, após a modernidade estes valores entraram em crise e a filosofia tomou outros rumos, e as interpretações dos filósofos contemporâneos distanciam-se do pilar sobre a qual se erigia, e que poderia ser sintetizado através da equação socrática: razão = virtude = felicidade.

Questionamos se seria legítimo, considerar uma educação para a reflexão que tenha como referencial para julgamentos estes valores, que como já dissemos, estão em crise. Sendo assim, os filósofos da era contemporânea, buscaram fazer uma crítica a esses valores em crise, havendo destes uma postura radical até mesmo sobre o próprio conceito de filosofia. Neste contexto, esta parte do trabalho visará apresentar alguns aspectos da crítica feita à filosofia tradicional, na contemporaneidade, questionando o fato da proposta de Lipman basear-se em valores em crise e, em contrapartida, apresentar algumas destas críticas à filosofia tradicional, sob a visão do filósofo alemão Friedrich Nietzsche.

Este último, ao considerar-se, “O último dos metafísicos”, fez uma crítica radical da filosofia tradicional e dos desdobramentos de seus valores pelos denominados “monumentos culturais”, tais como religião e ciência, no seio da sociedade ocidental. Finalmente, apresentaremos algumas idéias sobre como idealizamos uma proposta de filosofia para crianças, dentro da perspectiva da filosofia contemporânea, mais precisamente para a formação de valores.

#### 4.1 – Valores na infância

Muitas vezes agimos de determinadas maneiras, assumimos posturas perante os fatos, julgamos, buscando justificar nossos julgamentos sobre o que seria certo ou errado, bom ou ruim. Porém, paramos para refletir sobre o que seria este “bom” ou “ruim”, ou mesmo de onde surgiram estas noções? Quando emitimos um juízo de valor sobre alguém, refletimos sobre porque escolhemos determinados critérios ao invés de outros?

Nietzsche<sup>40</sup>, em sua obra, *Genealogia da Moral*, buscou a origem, o surgimento dos valores sobre os quais a cultura ocidental se consolidou, e nesta busca, verificou que uma nova civilização (a que vivemos), emergiu, destruindo os valores de um outro tipo de civilização existente: a dos gregos antigos. Este filósofo considera a época em que vivemos “doente”, pois nossas crenças e ações são mediadas por um julgamento de valor que, ~~afirma~~, nos afasta da vida, e por isto adoecemos. Este “adoecer”, se inicia, com o racionalismo, submetendo a cultura, a partir de Sócrates. Nietzsche considera que a equação socrática razão = virtude = felicidade, levou a civilização a uma busca da “racionalidade a qualquer preço” e esta busca consolidou-se a partir de um afastamento da terra, do corpo, da força, que poderiam tornar saudável uma cultura. Nas palavras de Nietzsche:

*“Razão = virtude = felicidade: isto quer dizer: é preciso imitar Sócrates e opor aos apetites sombrios uma luz do dia permanente, uma claridade que é a luz da razão. É preciso ser a todo custo prudente, preciso, claro; qualquer concessão aos instintos e ao inconsciente nos rebaixa ... Sócrates representa um erro, ... a moral cristã foi um erro. Buscar a luz mais viva, a razão a todo preço, a vida clara, fria, prudente, consciente, despojada de instintos e em conflito com eles, foi somente uma enfermidade, uma nova enfermidade, e de maneira alguma um retorno à virtude, à saúde, à felicidade. Ver-se obrigado a combater os instintos é a fórmula da decadência, enquanto que na vida ascendente felicidade e instinto são idênticos”<sup>41</sup>.*

Nietzsche critica principalmente o predomínio da razão em detrimento dos instintos, fazendo com que nos afastemos do corpo e de suas pulsões, e imaginemos um mundo real, perfeito, que seria acessível negando o corpo e a vida. Estas idéias que partiram da filosofia tradicional, desdobraram-se através das conhecidas religiões judaico-cristãs, prevalecendo a crença no dualismo filosófico entre corpo e alma, que anuncia o corpo como sendo “o outro” do homem, onde o mais importante é a alma, etérea, “pura”: Negando todas as manifestações corporais, objetivando alcançar o mundo perfeito, seria possível obter uma “alma pura”. Desta

<sup>40</sup> Friedrich Wilhelm Nietzsche nasceu na Alemanha em 1844. Admirador da música, formou-se em filologia clássica. Publicou sua primeira grande obra em 1872 *O Nascimento da Tragédia*, publicando posteriormente outras que vieram influenciar o pensamento europeu, dentre as quais *O anticristo*, *Assim Falou Zaratustra*, dentre outros. Crítico radical dos valores da sociedade ocidental, morreu em 1900.

<sup>41</sup> Nietzsche, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos*. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro, 2000, pág. 35 e 36.

forma é importante salientar que estes valores influenciaram a sociedade em um todo e reflete-se também na educação e na maneira como vamos interpretar a infância.

Sendo assim, as interpretações que temos da infância, as histórias, os mitos, os contos, os limites que colocamos nelas, terão influência direta nestes valores, que na verdade também limitam o nosso modo de pensar e agir. Nietzsche vai buscar demonstrar que estes valores como “verdade”, “essência”, “bem”, “mal”, que vão influenciar diretamente nossa visão de mundo e as situações do cotidiano, são interpretações humanas, que no desenrolar da civilização assumiram um patamar de “verdades” imutáveis, “inquestionáveis”.

*“De onde se originaram verdadeiramente nosso bem e nosso mal...sob que condições o homem inventou para si os juízos de “bom” e “mau”? e que valor tem eles? Obstruíram ou promoveram até agora o crescimento do homem? São indício de miséria, empobrecimento, degeneração da vida? Ou, ao contrário, revela-se neles a plenitude, a força, a vontade da vida, sua coragem, sua certeza, seu futuro?”<sup>42</sup>*

Uma vez que este trabalho refere-se ao aprendizado da filosofia, desde a infância, torna-se importante tentar demonstrar de que maneira os valores considerados “doentes”, por Nietzsche, vão influenciar a maneira pela qual entendemos a infância, bem como descrever dois tipos de visão que temos deste período: uma, de fundo religioso, que influenciou a maneira como vemos este período da vida humana e, outra, na visão de Nietzsche.

“Deixai vir a mim as crianças, e não os impeçais, porque dos tais é o reino de Deus. Em verdade vos digo que, qualquer que não receber o reino de Deus como criança, não entrará nele”<sup>43</sup>. Esta citação retirada da bíblia, representa um pouco a visão que se tem da infância e que é muito utilizada ainda. Cabe ressaltar que, segundo os preceitos religiosos, para se entrar no mundo perfeito que nesta concepção denomina-se reino dos céus, é necessário ser “puro”, não pecar. Na concepção nietzschiana, o “pecado” apresentado pela religião está diretamente relacionado como as “pulsões corporais” que são subjulgadas. Interpretamos a infância como

<sup>42</sup> Nietzsche, Friedrich. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Ed. Cia das Letras, 1999, pág. 10.

<sup>43</sup> Bíblia Sagrada. Novo Testamento. São Lucas. Versículo dezoito

período de “pureza”, de ausência de pecado, onde os anjos são simbolizados pela figura infantil. Segundo Nietzsche, a interpretação doentia das filosofias tradicionais e das religiões sobre a vida, vai fazer com que, na verdade, nos afastemos desta e acreditemos que desta forma, nos afastando da vida, iremos alcançar este mundo perfeito.

Sem dúvida este desdobramento também se dará sobre a maneira como concebemos as crianças, fazendo com que as eduquemos de modo a lhes afastar das situações que poderiam fazer com que suas vidas se expressem. Os exemplos mostrados no capítulo anterior, mostram como os sentidos das crianças são afetados pela interpretação que fazemos do que seria “bom” para elas. Quando só oferecemos alimentos doces, além de prejudicar o paladar das crianças, impedimo-as de reconhecer que o amargo do jiló, o azedo do maxixe, o salgado da batata, trazem nutrientes para que nosso corpo, onde nossa vida se expressa, esteja sempre bem nutrido e possa estar com os seus órgãos em pleno funcionamento, e que nem sempre o que é doce é o que fará com que o seu corpo funcione bem (os próprios nutricionistas orientam a que não sejam ingeridos muito açúcar, pois na natureza encontramos alimentos que são capazes de suprir a necessidade corporal deste), além de que nem sempre passaremos por momentos doces nas nossas vidas.

Nietzsche vai dizer que devemos afirmar a vida até nos momentos mais medonhos, pois o sofrimento, longe de ser um castigo como as religiões judaico cristãs costumam interpretar, faz parte da vida.

Quando reproduzimos mitos como o “papai Noel” (que dá presentes para crianças virtuosas), estamos já transmitindo vários valores, e mostrando claramente que só é virtuoso quem for o ganhador destes presentes, onde milhares de crianças ficam sem recebê-lo por não terem quem os compre. Criamos para crianças mitos de seres que não existem, que vivem em um mundo que não é o nosso, fazendo com que elas acreditem e se projetem para um mundo fictício, deturpando a criatividade, tão comum na criança, com a alienação que supomos que elas vivem: por não aceitarmos os sofrimentos terrenos e suas mazelas, nos deslocamos para a infância e a interpretamos como mundo perfeito, de anjos, não pecadores e, por isto, impedimos às crianças de se desenvolverem, culminando com os contos de “e foram felizes para sempre...”, como se a vida não fosse composta de conflitos e situações dolorosas, como se monumentos como o

casamento fossem feitos de eterna felicidade (fazendo com que os consultórios de psiquiatras e psicanalistas estejam sempre rodeados de casos intitulados “complexo de Cinderela”, onde mulheres ficam esperando pelos príncipes que lhes fizeram acreditar que existiam pelos contos de fadas, e quando percebem que este príncipe está mais para sapo enrugado, do que o homem lindo e perfeito do conto, não aceitam esta contradição, buscando um relacionamento perfeito para que se cumpra a profecia do conto: ... e foram felizes para sempre... Com isto, invadimos o mundo infantil, com nossas mazelas, com nossa interpretação reproduzida através de gerações, consolidando de uma forma ou de outra estes conceitos, tirando das crianças a possibilidade de uma educação para a afirmação da vida.

Ao entrar para a escola, a criança ainda carrega dentro de si a criatividade exaltada por Lipman, porém já comprometida por nossas interpretações “universais” e “perfeitas” de infância, e principalmente com seus sentidos já enfraquecidos. Quando começa a estudar, encontrando tudo pronto, recebendo o aprendizado por métodos de memorização e repetição de conteúdos, internalizando saberes e valores já legitimados e considerados como certos, damos o “golpe de misericórdia” no amortecimento dos sentidos e do intelecto das crianças.

Pudemos perceber com muita clareza, como os valores da filosofia tradicional e das religiões influenciam nossa forma de ver e interpretar a vida. Por isto, é importante refletir sobre esta visão da infância, se temos o objetivo de formar sujeitos críticos ou criadores de valores, uma vez que parece dicotômico querer educar para a reflexão e não compreender a infância como período onde esta faculdade possa ser desenvolvida.

Nietzsche, também fala da criança em sua obra, com mais especificidade em “Assim Falou Zarathustra”. Diferentemente da abordagem religiosa apresentada anteriormente, Nietzsche conceberá a criança como um estado onde o sujeito atinge um patamar criador, ao haver se desligado dos valores que o levariam ao adoecimento, rompido com todos os valores tradicionais, encontrando-se livre, sem o peso de um passado e movida pela leveza do esquecimento, que não guarda rancores ou ressentimentos. Desta forma pode, de maneira lúdica, criar novos valores, ou seja, enquanto na visão religiosa a criança é um ser sem pecado e quando entra na escola deve receber os valores da tradição, para ser virtuosa, na interpretação de Nietzsche a criança é um

sujeito que tem a leveza de se desligar destes valores pesados da tradição para que possa, finalmente criar valores. Sendo assim, é fundamental recordarmos que a escola e os métodos educacionais, tem, historicamente tratado de reproduzir os valores da sociedade e assim perpetuar a sua estrutura, porém, se pensamos em uma educação que possa romper este paradigma, através da filosofia, que esta seja possibilitadora da criação de valores.

#### 4.2 – Para uma filosofia afirmadora da vida

Na obra *A Gaia Ciência*, Nietzsche descreve o filósofo: “Desejo que um médico-filósofo, no sentido excepcional da palavra, dedique-se ao problema de saúde do povo, do tempo, da raça, da humanidade, e que seja capaz de levar sua suspeita até seu extremo limite e atreva-se a formular a proposição de “verdade”, pois em todo o filosofar, nunca se tratou até agora da “verdade” e sim de algo diferente da saúde, poder, vida”. Desta forma, ele vai denominar o filósofo um médico, que possa “detectar”, “auscultar” nos valores, “sintomas” que pudessem caracterizar “doença” ou “saúde” de uma cultura, ou até mesmo um afastamento desta dos critérios que poderiam torná-la saudável.

Neste contexto, será possível perceber como “o dualismo”, proposto na filosofia de Platão e no cristianismo, separa o homem em corpo e alma e afirma que o corpo é o “outro” do homem e que não faz parte de sua “natureza”. Este dualismo caracteriza o mundo e o corpo como uma prisão até que sua alma seja liberta depois da morte, para que esta alma vá viver em um mundo perfeito. Segundo a interpretação de Nietzsche, este dualismo é um “sintoma” do “adoecimento” da cultura, pela negação do corpo.

Sendo assim, é importante refletir sobre a questão do adoecimento da cultura tal e qual percebeu Nietzsche na separação corpo/alma por um mundo perfeito para esta última, poderemos perceber que esta interpretação da vida, chegará a influenciar até como vemos a infância e nos depararemos certamente com histórias que, como já dissemos anteriormente, reproduzem estes valores desde a mais tenra idade, tais como os contos de fada “de príncipes” e “princesas” que se casam e são felizes para sempre, ou de anjos que têm figuras infantis e que muitas vezes nos leva a tentar tornar crianças em anjos, em seres perfeitos, sem “pecados”. Para

Nietzsche, o pecado é uma interpretação do padre ascético para expressões do corpo. Por isto, se consideramos possível uma proposta de filosofia desde a educação infantil, que ocorre mais ou menos aos três anos de idade, devemos também refletir sobre a interpretação que fazemos da infância: será que estes mitos que são transmitidos à infância e que são histórias criadas pelos adultos estão fomentando a vida ou na verdade estarão aviltando-a?

Neste contexto, consideramos que Lipman deu um passo considerável no sentido de afirmar e constituir uma proposta, que pudesse aproximar as crianças pequenas da filosofia, pois até então a filosofia havia sido distanciada do âmbito infantil. Porém é necessário refletir sobre os critérios de julgamento que estão imbutidos na proposta, tomando o cuidado de perceber se, no fundo, não remeterão à perpetuação da reprodução deste tipo de cultura, que está em crise, uma vez que Lipman baseia-se em valores como “bem”, “mau”, “verdade”, ensejando que as crianças recriem as idéias dos filósofos.

Nietzsche em sua “genealogia da moral”, afirma que os valores, longe de serem “verdades”, são interpretações humanas para questões da vida, dentro de um contexto histórico: “Tudo veio a ser; não existem fatos eternos assim como não existem verdades absolutas – Portanto o filosofar histórico é doravante necessário” Neste ponto, Nietzsche vem questionar se estes valores, que entraram em crise após a modernidade, estariam fomentando a vida ou adoecendo-a? Por isto, ele afirma que uma filosofia que parte de um assombro perante a vida, desprende-se dela ao privilegiar exclusivamente a razão em detrimento dos instintos, e buscando alcançar a “essência” das coisas, afasta-se da vida ao invés de afirmá-la. Sendo assim, Nietzsche vai questionar até o próprio conceito de filosofia, que até então baseava-se na razão, chegando a afirmar que o filosofar deve estar voltado para a vida, para a força, para o corpo e para a terra. Sendo assim, como poderíamos interpretar uma filosofia na visão de Nietzsche, no contexto da educação infantil? Torna-se tarefa difícil, mas embora Nietzsche não tenha dedicado sua obra especificamente para a educação, é notório que os valores da filosofia se desdobram em vários âmbitos, dentre os quais a educação. Sendo assim acredito ser possível fazer uma leitura voltada para este contexto. Lipman considera que o pensar deva ser temperado pelo bom julgamento, sendo assim, elege julgamentos próprios da filosofia tradicional para “direcionar” este pensar, porém, Nietzsche afirma que estes conceitos são interpretações humanas e não valores fixos

imutáveis. Pensando na filosofia de Nietzsche, cremos que se existisse um critério para o julgamento do pensar, este deveria ser mediado pela vida: os julgamentos de valor que estamos fazendo estão fomentando-a? ou diminuindo-a? Na avaliação de Nietzsche, o suposto adoecimento da civilização, que leva-a ao niilismo (vontade de nada), se dá ao afastar-se da valorização do corpo, da terra e da imanência, sendo assim, ao se pensar em uma filosofia para crianças devemos refletir sobre os valores que são passados e que vão servir de alicerce para o julgamento que estas vão fazer ao longo de sua vida.

Se Nietzsche afirma que a vida pulsa em uma sociedade que afirme valores vitais, se pensarmos em uma educação, que tenha uma base filosófica para crianças, esta poderia ser pautada no desenvolvimento de habilidades cognitivas, corporais e afirmação de valores terrenos. Cognitivas, para que pudessem ser utilizadas as diversas formas de interpretação que o intelecto pudesse fomentar, corporais no que concerne a se aguçar os sentidos (tato, paladar, olfato, visão e audição) e com isto a criança fosse capaz de perceber as diversas formas de pensar e sentir, além de fomentar o bom funcionamento de todos os órgãos do corpo, onde o intelecto, seria apenas um desses órgãos a funcionar em toda a sua plenitude e terrenas no que diz respeito à aceitação da vida, não negando a terra para acreditar em um suposto além mundo, mas sim aceitar o mundo e o sofrimento constante neles, como parte da vida. Assim, para que esta se expresse, seria necessário a aceitação do prazer e da dor, onde a vida se manifestasse em sua plenitude.

Nietzsche afirma que “Não somos batráquios pensantes, nem aparelhos de objetivação nem de registro, com as vísceras congeladas, continuamente temos que parir nossos pensamentos desde a nossa dor e compartilhar maternalmente com eles tudo o que há em nós de sangue, vida, isso significa transformar tudo o que somos em luz e em chama tudo o que nos fere”.

Desta forma, ele já deixava claro que o pensar não deveria ser algo além-mundo, onde não deveríamos relegar o pensar ao intelecto, mas sim este pensar deveria estar ligado aos outros órgãos do corpo: como seria um pensar com cheiro, com frio, com dor, com vida? Como seria um pensar que permitisse a reflexão não somente através do intelecto, mas também pelos sentidos e que estes pudessem possibilitar a expressão da vida? Como seria uma filosofia para

crianças que pudesse desenvolver sua capacidade de análise, síntese, associado com o pleno pulsar dos seus sentidos, sem que houvesse o comprometimento destes? Será que a interpretação que temos das crianças está de fato promovendo a vida e principalmente, permitindo que este assombro perante a vida não se transforme num “assombro da vida”?

#### Conclusão:

Ao longo de nosso trabalho, mostramos historicamente, que a educação vem cumprindo um patamar de reprodução de valores e de relações de poder, privilegiando uns em detrimento de outros. Embora percebamos que houvesse uma diferença considerável entre a educação ministrada às elites e à população, em nenhum dos casos era proporcionado ao educando uma reflexão sobre a escola, as disciplinas, os valores, tampouco a escola buscava o desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança.

Percebemos também, que mesmo quando se iniciaram os estudos sobre o desenvolvimento infantil, este era voltado para a descrição das etapas pelas quais as crianças passariam ao longo da infância. Observamos que a infância foi, em sua maior parte, interpretada como período motor, tendo na obra de Piaget, a consolidação deste ponto de vista. Embora outras doutrinas psicológicas e pedagógicas tenham se desenvolvido, nenhuma delas objetivava o desenvolvimento da reflexão da criança pequena.

Esta perspectiva tomou forma com a proposta do filósofo Mathew Lipman, que buscou unir filosofia e crianças para uma educação para o pensar, fomentando o desenvolvimento das habilidades cognitivas e a formação para a cidadania. Sendo assim, consideramos importante afirmar que Lipman rompe com a visão infantil instituída ao considerar a criança pequena como plena de habilidades cognitivas e haver formulado uma proposta educacional que pudesse tornar real a sua idéia de vincular crianças e filosofia dentro do contexto escolar, para o desenvolvimento de tais habilidades.

Enfatizamos a importância da prática da proposta, tendo como referencial o contexto de democracia, ao trabalhar em comunidades onde todos os participantes têm vez e voz para

exporem seus pontos de vista e desenvolverem habilidades de argumentação e julgamento dentro de um esquema de valores. Por outro lado, questionamos se crianças que não gostem de se colocar ou não desenvolveram, no momento do questionamento da comunidade de investigação, um argumento que pudesse ser tão bem fundamentado, teriam sua idéia descartada pela escolha que a comunidade fizer.

Embora a proposta de Lipman tenha o objetivo de levar a filosofia para a sala de aula, e ele cumpre este objetivo ao propor um método específico de possibilitar uma educação para a reflexão através da filosofia, é importante refletirmos se a habilidade de reflexão obtida não nos levará a formar sujeitos que, tomando como critério de julgamento os metacritérios da filosofia tradicional: “verdade”, “virtude”, “razão”, etc, na verdade não estaremos buscando formas de perpetuar estes valores. Se estes metacritérios, na teoria de Lipman, são o eixo para se fazer julgamentos, quando os valores legitimados a partir destes estivessem sendo questionados, novas interpretações seriam feitas. Ao tomar como referencial estes valores, a escola teria a possibilidade de formar sujeitos críticos, porém manteriam os pilares sobre os quais a sociedade se mantém e por isto questionamos: porque a escola segue perpetuando valores que, ao longo da história, tiveram várias interpretações, porém mantiveram a sua estrutura? Seria legítimo manter, dentro da escola valores que, como já dissemos ao longo deste trabalho, entraram em crise após a modernidade?

Questionamos também que os metavalores da filosofia tradicional como “verdade”, “razão”, que entraram em crise após a modernidade e servem de base para a proposta educacional de Lipman, na verdade, ao serem trabalhados no contexto infantil desde a mais tenra idade, não se tornem uma forma de consolidar e perpetuar o pilar de uma sociedade que vive um momento profundo de desestruturação.

Também apresentamos uma crítica da filosofia tradicional, tomando como referencial a abordagem de um filósofo da contemporaneidade: Nietzsche. Este considera esta sociedade doente, ao afirmar-se em valores como “verdade” e “razão”, que acabaram por distanciar as pessoas de todos os critérios que poderiam tornar uma vida sadia e pulsante.

Nietzsche, ao se considerar “o último dos metafísicos”, inaugura na filosofia uma proposta chamada “genealogia”. Seu principal objetivo nesta proposta foi descobrir a origem dos valores de nossa cultura, desta forma, pôde perceber que alguns conceitos utilizados pela filosofia como “verdade”, “essência”, “bom”, dentre outros, que muitas vezes são considerados como verdades absolutas, foram na verdade, interpretações humanas para estes fatos.

Ao relacionar conceitos como “bom” e “mau”, pôde perceber que ao longo do desenrolar da civilização, estes conceitos foram apresentados para designar alguns e estigmatizar outros, onde a valoração ou desvalorização de determinadas pessoas, ao passar pelo crivo destes critérios, não queria dizer que elas exatamente eram ou não boas ou ruins, mas sim designar um valor a estas, a partir da interpretação humana do que seria “bom” ou “ruim”.

Nietzsche considera que estes valores, tidos como verdades inquestionáveis, são frutos de uma civilização “doente”, que por utilizar-se primordialmente da razão em detrimento dos sentidos do corpo, promoveu um enfraquecimento brutal dos instintos que poderiam torná-la saudável, chegando mesmo a metaforizar a filosofia a partir de Sócrates, dando-lhe a cor azul, celestial – como o além, distante do real, do concreto e a sua filosofia como sendo de cor cinza, terrena.

Consideramos que, se a filosofia nasce do assombro do homem perante a vida e partindo deste assombro, ele busca interpretá-la, e, sendo a interpretação de Sócrates, através da razão e a interpretação de Nietzsche, pelos instintos, é fundamental perceber que são interpretações humanas de algo muito anterior a ambos: a vida. Sendo assim, consideramos fundamental a questão de Nietzsche sobre os valores que utilizamos: estão eles fomentando a vida ou adoecendo-a? Esta discussão torna-se de suma importância, pois temos, pela primeira vez, uma proposta de levar a filosofia para sala de aula, considerando a sua utilização a partir da educação infantil, quando a criança já adquiriu a linguagem.

Por isto, estudar a filosofia considerando a filosofia tradicional, é também levar a criança a refletir a partir destes valores: como a verdade, a democracia, o bem, o mal, dentre outros, podendo apresentá-los como verdades e levando-os a, através do desenvolvimento crítico,

buscar meios para que estes valores se perpetuem, que sua análise dos fatos, dos saberes e da vida, sejam sempre “a partir destes valores” .

Pensamos num filosofar para crianças que deva ser pautado no desenvolvimento de habilidades cognitivas, pois não podemos tratar a educação apenas como memorização de conteúdos, desta forma estaremos impossibilitando o sujeito de desenvolver o seu intelecto, mas como afirma Nietzsche, a filosofia não deve se afastar da vida, pois fatalmente se recorrerá ao adoecimento.

Considero que este seja um momento para que se reflita o que se deseja que a educação fomente: perpetuação de valores ou criação de valores?

Como colorário deste trabalho fica o desejo de uma filosofia na escola, que possa criar valores e que neste momento de transição, a infância ser interpretada de outra forma, buscando não adoecê-la: criança não é anjo e sim um sujeito, que movido pela curiosidade que lhe é peculiar possa desenvolver as habilidades de cognição tão bem como falam ou andam. Criança não tem mania de escolher comida, somos nós quem não deixamos que elas comam e alimentem bem o seu corpo, tendo a possibilidade de experimentar a pluralidade de gostos que possam desenvolver o seu paladar, somos nós também que não deixamos que elas desenvolvam sua parte motora, tátil, oferecendo para elas sempre experiências que nós escolhemos e que não lhes permitirão buscar caminhos para resolver seus próprios problemas, até mesmo os mais difíceis e dolorosos. Criança tem o direito de criar suas próprias histórias e não achar que vivem nos contos de fadas, que são contados para elas como “histórias maravilhosas”. Crianças podem e devem desenvolver o intelecto, os sentidos, o corpo e sempre amar a mãe terra, que nos alimenta e permite viver. Crianças tem o direito de fazer sua própria interpretação da vida, para que finalmente, com a leveza que lhes é peculiar, dissolvida do peso da tradição que ainda carregamos, possa criar valores.

Anexo:

Apresento um intercâmbio de idéias entre mim e o professor Lipman, que aconteceu de fato (ver anexos em Inglês). Tradução feita por Marinete Araujo.

1) Marinete<sup>44</sup> > Lipman: Boa noite...Gostaria de pedir a você uma ajuda. Estou terminando a graduação em pedagogia ... tenho que fazer uma monografia no final do curso e estou muito interessada em filosofia para crianças. Andei lendo alguns artigos sobre você e sua proposta. Preciso de informação sobre quando estes estudos começaram, a ideologia e os filósofos que embasaram suas idéias. Tenho uma pequena experiência com a filosofia, desde o ano passado faço parte de uma pesquisa de filosofia sobre Nietzsche em minha universidade e gostei muito. Agora eu gostaria de usar pedagogia e filosofia para tentar encontrar novas idéias para a educação no Brasil. Obrigada pela ajuda que puder me dar. Marinete.

Lipman<sup>45</sup> > Marinete: Fui muito influenciado pelo filósofo americano John Dewey (veja especialmente seu livro Educação e democracia). O trabalho do brasileiro Paulo Freire tem muitas semelhanças com filosofia para crianças. Mas nem Dewey nem Freire puderam formular filosofia pra crianças até que esta se tornasse uma realidade. Mat. Lipman

---

<sup>44</sup> Rio, Jan/20th/00 Good afternoon, First of all, sorry for my bad English!! My name is Marinete, I am 28 years and I am live in Rio de Janeiro (Brazil). I would like to ask you some help. I am finishing my graduation course (education/pedagogy) in a public university in Rio. I have to prepare a monography at the end of this course and i am very interested in Philosophy for children. I had been reading some articles about you and your purpose. I need information about when these studies begun, the ideology and the philosophers based your ideas. I have a little experience in philosophy. Since last year I took part of a philosophy research about Nietzsche in my university and liked it so much. Now I want to use Pedagogy and Philosophy to try to find new ideas to the education in Brazil. Thank you for the help you can give me Best regards Marinete Araujo

<sup>45</sup> Re: Source of ideas: I've been greatly influenced by the American philosopher, John Dewey, (See especially his book, Democracy and Education. The work of the Brazilian, Paulo Freire, has many resemblances to Philosophy for Children. But neither Dewey nor Freire could conceive of Philosophy for Children until it became a reality. Nietzsche has always interested me, but not as an educator.  
Cordially, Mat Lipman

2) Marinete<sup>46</sup> > Lipman: Enviei um mensagem eletrônica para você no começo deste ano, perguntando sobre filosofia para crianças e você respondeu-me rapidamente. Obrigada pela sua ajuda. Agora, estou tentando desenvolver suas idéias em minha monografia, então pergunto se voce tem algum comentários sobre o uso da filosofia para crianças deficientes (cegas surdas, com problemas mentais). Estive lendo alguns artigos de Dewey e ele fala muito sobre democracia. Como você disse-me sobre as idéias dele, eu penso que se nós acreditamos em democracia em educação, deveremos considerar todas as possibilidades de inclusão neste processo, inclusive pessoas deficientes. Muito obrigada pela ajuda. Marinete

Lipman<sup>47</sup> > Marinete: Marinete, Filosofia para crianças é bastante útil para crianças deficientes. Nós publicamos artigos, no nosso periódico "Thinking" sobre como se tem

---

<sup>46</sup> Dear Mr. Lipman, I had sent an e-mail for you at the beginning of this year asking you about philosophy for children and you answered me so quickly. Thank you for your help. Now, i am trying to develop your ideas in my monography, so I kindly ask whether you have comments about using philosophy for disabled children (blind, deaf, mental disease...) I was reading some articles about Dewey, and he talks a lot about democracy. As you wrote me about his ideas, I think if we believe in democracy in education we should consider all possibilities of including people inside this process, also disabled people. Thank you in advance for your help Best regards Marinete Araujo

<sup>47</sup> Dear Marinete: Philosophy for Children is very useful for disabled children. We have published articles, in our periodical Thinking, about how it has worked with emotionally disturbed children, blind children, etc. The story line in Kio and Gus, which is based on a blind child, resulted from my remembering teaching a blind from birth high school girl philosophy and how much she enjoyed it. Kio and Gus, and its manual, Wondering at the World, are available in Portuguese translation from CBFC, Av. Nove de Julho, 3166 Sao Paulo, Brasil.

We have also had reports about the program working very well with adolescent schizophrenics, who are as a group usually very much concerned with the kind of reality questions philosophy for children deals with.

It's difficult for mme to think of any group of children the program would not work with.

CBFC.com.Br is the home page you need to check with.

Best wishes!

Matthew Lipman

trabalhado com crianças com distúrbios emocionais, cegos e etc. A novela Kio and Gus, que é baseada em uma criança cega, é o resultado das lembranças de minha docência para uma menina que nasceu cega e o quanto ela gostou. Issao e Guga, e o seu manual "Wondering at the world", estão disponíveis em Português no Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, na Av. Nove de Julho, 3166 – São Paulo, Brasil. Nós também temos alguns relatos sobre como o programa funciona bem com adolescentes esquizofrênicos, que são normalmente um grupo muito inquieto com o tipo de realidade e questões da realidade tratadas pela filosofia para crianças. É difícil para mim pensar em um grupo de crianças onde o programa não possa ser trabalhado. [www.cbfc.com.br](http://www.cbfc.com.br) é a home page que você precisa para checar. Matthew Lipman.

**BIBLIOGRAFIA:**

BARRENECHEA, Miguel. Nietzsche e a Liberdade. Rio de Janeiro. Editora Sete Letras. 2000.

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: A tentativa Pioneira de Mathew Lipman. Organizadores:  
Walter Omar Kohan e Ann Mirian Wuensch. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 1999

\_\_\_\_\_ Na prática Escolar. Organizadores: Walter Omar Kohan e Vera  
Waksman. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 1999.

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

GARDNER, Howard. Concebendo o Desenvolvimento da Mente, in A Criança Pré-escolar. Porto  
Alegre: Editora Artes Médicas. 1994.

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

\_\_\_\_\_ A Filosofia e o desenvolvimento do raciocínio. Disponível na Internet:  
[www.cbfc.com.br](http://www.cbfc.com.br).

MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação. São Paulo: Editora CORTEZ. 1995

NIETZSCHE, Friedrich. Crepúsculo dos Ídolos. Rio de Janeiro. Editora Ediouro. 2000.

\_\_\_\_\_ Genealogia da Moral. São Paulo. Editora Cia das Letras. 1999.

\_\_\_\_\_ O Nascimento da Tragédia. São Paulo. Editora Cia das Letras. 1999.

SHARP, Ann Margareth. Comunidade de Investigação: Educação para a Democracia. Disponível  
na Internet: [www.cbfc.com.br](http://www.cbfc.com.br).