



Filosofia para (com) crianças: aproximações e possibilidades outras

Jenerton Arlan Schütz

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Brasil
jenerton.xitz@hotmail.com

Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUI), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI), Especialista em Metodologia de Ensino de História pela Uniasselvi e Licenciado em História e Sociologia pela mesma Instituição. Bolsista CAPES.

Cláudia Fuchs

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Brasil
claudia_fr17@hotmail.com

Mestranda em Educação (UNIJUI), Pós-Graduada em Gestão Escolar (Uniasselvi), Graduada em Pedagogia (Centro Universitário FAI), Professora de Rede Municipal de Ensino do Município de Ijuí/RS

Resumen - Resumo - Abstract

Este texto propõe refletir de modo sistematizado sobre as possibilidades de aproximar a filosofia das crianças. De cunho bibliográfico, tem como pano de fundo o Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, a fim de aproximar a filosofia, área do conhecimento necessária para a formação de um pensamento crítico-reflexivo e, sua capacidade de fazer “pensar melhor”, com a ideia de que os infantes podem e devem ter acesso à filosofia.

Este texto propone reflexionar de modo sistematizado sobre las posibilidades de aproximar la filosofía de los niños. En el marco del programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman, a fin de aproximar la filosofía, área del conocimiento necesaria para la formación de un pensamiento crítico-reflexivo y, su capacidad de hacer “pensar mejor”, tiene como telón de fondo el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman, con la idea de que los infantes

This text proposes to reflect systematically on the possibilities of approaching the philosophy of children. From a bibliographical point of view, it has as a background the Philosophy Program for Children of Matthew Lipman, in order to approach the philosophy, area of knowledge necessary for the formation of critical-reflexive thinking, and its ability to make “think better” with the idea that infants can and should have access to philosophy. With this, there is

Com isso, há a exigência de uma nova concepção de prática educacional por parte dos docentes, objetivando a dialogicidade como princípio educativo.

pueden y deben tener acceso a la filosofía. Con ello, hay la exigencia de una nueva concepción de práctica educativa por parte de los docentes, objetivando la dialogicidad como principio educativo.

a demand for a new conception of educational practice on the part of the teachers, objectifying the dialogicity as educational principle.

Palavras-chave: Filosofia. Crianças. Diálogo.

Palabras Clave: Filosofía. Niños. Diálogo.

Keywords: Philosophy. Children. Dialogue.

Recibido: 3/10/2017

Aceptado: 26/01/2018

Para citar este artículo:

Schütz, J & Fuchs, C. (2018). Filosofía para (com) crianças: aproximações e possibilidades outras. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 5(9). 27-. 40

Filosofia para (com) crianças: aproximações e possibilidades outras

Introdução

A concepção de Filosofia para (com) crianças é uma proposta pedagógica elaborada pelo filósofo e professor norte-americano Matthew Lipman, com o objetivo de se desenvolver paralelamente ao currículo do ensino básico, com fins para suprir a suposta deficiência da educação tradicional em relação as habilidades cognitivas e de raciocínio.

Essa ideia teve sua gênese por volta da década de 70, não sendo fruto de algo planejado, o que, de certo modo pode soar estranho, mas é exatamente isto, nasceu por acaso, num período em que Lipman trabalhava com a disciplina de Introdução à Lógica com alunos universitários. Nesse sentido, Lipman começou a se indagar sobre a importância desse componente para a formação dos alunos, uma vez que: “será que eles realmente aprendiam a raciocinar melhor mediante o estudo das regras para determinar a validade dos silogismos ou mediante a construção de frases contrapositivas?” (Lipman, 1999, p. 21).

Em outras palavras, a proposta de um Programa de Filosofia para (com) Crianças, visava substituir o paradigma tradicional da educação como transmissão de conhecimentos por uma educação para e com o pensar, pensar bem. Pois, diz Lipman (2001, p. 5): “Que as crianças pensam de forma tão natural quanto falam ou respiram – disso eu não tinha dúvida. Mas como ajudá-las a pensar bem?”. (Lipman, 2001, p. 5).

Desse modo, ao longo de suas reflexões e práticas universitárias, Lipman desenvolve uma proposta para ensinar as crianças, adolescentes e jovens a pensar bem. Não obstante, o programa de Lipman se mostra promissor pois questiona os aspectos centrais da ação educativa e passar a oferecer uma nova orientação para eles, ou seja, as concepções/convicções e relações entre os agentes da educação (professores, alunos...) e os seus objetos (saberes, currículo...), grosso modo, os problemas e as questões humanitárias passam a ser tratados a partir da própria tradição filosófica, tendo implicações diretas com o contexto real dos alunos, por isso, uma prática filosófica para (com) crianças objetivaria

ajudá-las a pensar a realidade vivida em busca de sua transformação. Nesse breve contexto, o objetivo aqui é justificar a importância da filosofia e a sua validade diante da tarefa transformadora do sistema educacional hodierno. Contudo, não queremos colocar a filosofia acima das demais disciplinas, mas, apenas, mostrar a importância do papel da filosofia que, através da proposta metodológica de Lipman, pode vir a ser possível repensar o sistema educacional. Ademais, buscamos tratar da importância que tal proposta pode agregar ao sistema educacional vigente e na metodologia de ensinar e aprender filosofia.

Filosofia e crianças: aproximações possíveis?

A filosofia surge com o objetivo de se constituir numa prática reflexiva, para Lipman (1990), encorpada a uma multiplicidade de veículos filosóficos, entre aforismo, poesias, diálogos e dramas. Contudo, esses veículos filosóficos tiveram vida curta e a filosofia se tornou aquilo que, de modo geral, permaneceu: “uma disciplina acadêmica, cujo acesso foi limitado aos estudantes das universidades” (Lipman, 1990, p. 27). Esperava-se, desse modo, que os estudantes universitários aprendessem filosofia ao invés de fazê-la.

Acontece ainda que, somente os alunos que desejavam ter uma qualificação acadêmica se sujeitavam à tal empreitada. Com isso, a filosofia se resumiu ao estudo da história dos sistemas de filosofia, (quem sabe, dos pré-socráticos até Hegel), como preparação para passar em exames finais “[...] ou para a elaboração de discussões filosóficas extensas sobre tópicos obscuros, mas respeitadas, a fim de obterem qualificação acadêmica” (Lipman, 1990, p. 27). Pensar a filosofia dessa maneira, ou seja, restrita aos universitários e às universidades, faz com que a universalização da filosofia se torne nula.

Nesse sentido, a filosofia também se torna desnecessária para as crianças e sua educação, todavia, isso faz com que a filosofia seja uma sobrevivente, teve que abdicar de toda reivindicação de exercer um papel socialmente significativo (Lipman, 1990). Com isso, a filosofia perde ao longo de sua trajetória, a originalidade e o desejo socrático; tornou-se acadêmica, hierática e sisuda. Não obstante, o desafio daqueles que se dedicam ao filosofar contemporaneamente, está em resgatar e devolver à filosofia a alegria socrática e sua universalidade.

Em paralelo, há aqueles que consideram a filosofia implicada no uso da

razão, o que deixa, o acesso negado às crianças, pois, conforme Lipman (1990, p. 29): “As crianças [...] podem ser charmosas, bonitas, agradáveis, mas raramente são consideradas capazes de ser racionais ou lógicas”. Tal constatação deve-se ao fato da utilização de linguagem abstrata e, portanto, de difícil compreensão para junto com a educação das crianças, quem sabe, até dos adultos em geral.

Outros, acham a filosofia perigosa para as crianças, muito árida, frívola. No livro VII da *República* de Platão, o autor considera que as crianças não sejam expostas à arte da dialética, afirmando que aqueles que a ela se dedicam estão carregados de desordem. Os jovens, diz Platão:

uma vez que tenham provado da dialética, abusam dela e convertem-na em jogo, utilizando-a para contradizer incessantemente, e, imitando os que a refutam, refutam os outros, por seu turno, e se comprazem, como cães novos, em puxar e estraçalhar pelo raciocínio todos os que se lhes aproximam. Após refutar muitas vezes os outros, e terem sido eles próprios muitas vezes refutados, deixam rapidamente de acreditar em tudo que acreditavam antes; e, por aí, eles próprios e a filosofia inteira ficam desacreditados perante a opinião pública (Platão, 1993, p. 539).

Mas, o que tem a ver a posição dos atenienses em relação ao ensino de filosofia com o impedimento contemporâneo de as crianças filosofarem? Para Lipman (1990), em Platão encontramos duas bases que contemporaneamente justificam e separam as crianças da filosofia: i) se for concedido às crianças fazer filosofia, ela parecerá indigna aos adultos; ii) a dialética irá subvertê-las, corrompe-las, infectá-las com a desordem, por isso, é preciso protegê-las. Contudo, de acordo com Lipman (1990), é preciso que consideramos o contexto e a situação que passava a filosofia naquela época, logo, a relação à utilização da filosofia pelas crianças não se deve à Platão.

Nessa direção, pode-se conjecturar que o que Platão “[...] estava condenando no livro sétimo da *República* não era a prática da filosofia pelas crianças enquanto tal, mas a redução da filosofia aos exercícios sofisticos na dialética ou retórica, cujos efeitos sobre as crianças seriam particularmente devastadores e desmoralizantes” (Lipman, 1990, p. 31). Com isso, compreende-se que Platão não estabeleceu os limites de idade para praticar a filosofia, uma vez que filosofar não referia-se a uma questão de idade, mas, a uma questão de habilidades, exigindo dos indivíduos a capacidade de refletir sobre si mesmos e sobre o mundo enquanto tal. Por isso, deve-se concluir que à medida em

que essa proibição da filosofia para crianças se apoiar na referência platônica, ela está apoiada num engano.

Apresentar Platão aqui objetiva relativizar parte dos argumentos que, geralmente fundamentados nele, buscam justificar a pretensão de impossibilitar a reflexão filosófica às crianças. Desse modo, justificar que elas podem sim fazer filosofia não torna só necessária uma reforma na educação escolar, mas, principalmente, destaca o papel formador que a filosofia desempenha nas civilizações democráticas.

Educação para o pensar: a dialogicidade como princípio educativo

[...] uma criança é mais rapidamente encorajada a participar da educação se esta enfatizar a discussão em vez de exercício monótonos com papel e caneta. A discussão, por sua vez aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer (Lipman, 1999, p. 41).

A passagem supracitada considera o diálogo como o objetivo da filosofia. Todavia, essa prática nem sempre acompanha as práticas de nossas escolas. A conversa e fala nas salas de aula ainda é vista por alguns docentes como falta de regras e/ou desobediência. Entretanto, para Lipman, o diálogo e a conversa em sala de aula precisam ser compreendidos não como momentos de desobediência ou baderna, mas como “[...] impulsos saudáveis que apenas precisam ser efetivamente organizados a fim de que sejam aproveitados a serviço da educação” (Lipman, 1990, p. 41).

Com isso, o autor termina com qualquer possibilidade com uma sala de aula que não preze pelo diálogo dos docentes e/com discentes. Transforma, nesse sentido, a sala de aula num espaço de debates, de interações, de formação de raciocínio, de espírito participativo e crítico. A dialogicidade torna-se o princípio educativo por excelência.

O diálogo como princípio educativo permite explorar as condições favoráveis para se alcançar os objetivos propostos, e é o princípio educativo, pois, além de ser um instrumento que dá margem para a participação dos alunos, permite alcançar os objetivos, e também é o lugar de origem de tais objetivos, logo, antecede qualquer prática docente.

Se a criança (aluno) não tem a oportunidade de pensar e discutir os fins e

meios e suas inter-relações, “[...] elas provavelmente tornar-se-ão céticas a respeito de tudo, exceto de seu próprio bem-estar, e os adultos não tardarão em condená-las como ‘pequenos relativistas estúpidos’” (Lipman, 1990, p. 31). Não obstante, quando o pensamento se constrói como algo totalmente “mental” e “particular”, é fácil ser melhorado. Por exemplo, consideremos a relação entre pensamento e diálogo. A pressuposição mais comum é de que a reflexão gera o diálogo, quando na verdade é o diálogo que gera a reflexão (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2001), rompe-se o modo de muitas pessoas pensarem. Baseado nisso, os autores afirmam que,

Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2001, p. 44).

Nessa direção, os autores convidam os leitores a se indagarem sobre quais os acontecimentos que são mais memoráveis e estimulantes num dia letivo. São as aulas? As lições? As apresentações? As avaliações? Ou as discussões realizadas, onde todos falam e participam sobre o que lhes convém enquanto seres humanos?

Conforme nossas leituras e contextualizações aqui apresentadas, não temos dúvida que o diálogo se mostra mais eficaz, uma vez que as discussões possibilitam aos estudantes refletirem sobre aquilo que eles mesmos disseram e o que poderiam ter dito; recordam também o que os colegas disseram e tentam imaginar o que poderiam ter dito. Além disso, os alunos podem reproduzir em seus próprios processos de pensamento a estrutura e o progresso da conversação da classe. É isso que consideramos como uma internalização do diálogo¹ (Lipman, 2001).

Ademais, um diálogo, uma conversa, um debate, enfim, qualquer discussão, necessitam de sujeitos que estão dispostos a escutar e a encontrar-se, “[...] sem se dissolverem umas nas outras nem se aniquilarem umas às outras” (Waksman, 2002, pp. 179-180), considerando a prática do diálogo, como um ir e vir de ideias que se agrilhoam.

¹ Quando internalizamos o diálogo, reproduzimos a expressão dos pensamentos dos outros participantes, mas também argumentamos, em nossas próprias mentes, com respeito a essas opiniões.

Na perspectiva de diálogo de Waksman (2002), temos a possibilidade de pensar com outros mas sem deixar de ser um mesmo, de poder se autocorriger, modificar e, contudo, continuar sendo quem se é, por isso, o diálogo é sempre um movimento que se modifica ao longo das conversas e experiências com os outros. Assim, percebe-se a intenção da proposta de Lipman, ou seja, assumir o diálogo como princípio educativo significa possibilitar o desenvolvimento do espírito crítico, cooperativo e igualitário. Com isso, desconsideramos qualquer possibilidade de metodologia filosófica sem o princípio da dialogicidade em cada sala de aula.

O diálogo de Lipman tem a mesma função que o diálogo platônico: motivar a reflexão. Com isso, o diálogo em sala de aula objetiva motivar os alunos no envolvimento com as atividades e as conversas. Todavia, é preciso ter a consciência que a criança necessita ser encaminhada para essa educação dialógica, pois, de acordo com Lipman (2001, p. 47),

[...] as crianças, [...] têm que passar por um processo de transição em que verbalizam diversos modos de abordar um determinado tópico para preparar o seu maquinário intelectual. Têm que tentar expressar as suas ideias, escutar os comentários, superar a sensação de que o que têm para dizer é absurdo ou irrelevante testando a ideia para aprender com as experiências do grupo e começar a ficar animada à medida que as implicações do tema forem surgindo. Somente aí é que a tarefa proposta começa a lhes parecer apaixonante. (Lipman, 2001, p. 47).

Nesse sentido, acreditamos que o diálogo adquire o modo mais completo no ato educativo, a saber, ele passa a ser a estratégia pedagógica e o princípio educativo. Consideramos isso porque é somente através do diálogo que os alunos podem ter possibilidades para desenvolver habilidade que lhes permitam questionar, refletir e criticar o mundo e a si mesmos.

Em consonância, os docentes que estimulam a dialogicidade e o pensar filosoficamente são “[...] aqueles que apreciam pôr em questão, indagar a fundo as questões e têm esta atitude cada vez que criam e encontram uma oportunidade de fazê-lo” (Kohan & Waksman, 1998, p. 106), pois, é impossível avançar numa ideia de criatividade, criticidade e cuidado mantendo-se num pensar carente e sem diálogo. Conforme Freire (1980, p. 69), “a educação é comunicação, é diálogo, à medida que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Por isso, o programa lipmaniano necessita de um ambiente em que

o diálogo possa ser um aspecto de construção e prática constante.

Notamos, desse modo, a convergência da proposta lipmaniana com os objetivos do Ensino Fundamental estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que enfatizam a criação de condições para que o aluno consiga desenvolver suas habilidades, “questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (Brasil, 1998, p. 56), concretizando, necessariamente, com o desenvolvimento de habilidades e competências, comportando o fazer filosófico com a prática dialógica, logo, participativa.

A proposta lipmaniana e o modelo de educação

Dizem Lipman e seus organizadores (2001, p. 19): se “[...] um visitante de um planeta cujos habitantes fossem absolutamente racionais ficaria muito espantado com nosso sistema educacional”. Dar-se-ia que tal espanto não ocorre pelo fato de estarmos ignorando possíveis problemas do sistema, mas sim pelo método com que buscamos combater tais problemas. O que fizemos é procurar, “[...] sistematicamente, remediá-lo em vez de reformá-lo” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2001, p. 19).

Não obstante, no entender de Lipman (1990), o sistema educacional hodierno tem se descuidado da formação “esclarecida” de seus futuros cidadãos, formando, em grande parte, sujeitos egoístas e sem esclarecimento. Entretanto, nem todos professores, diretores, coordenadores e demais profissionais da educação têm desistido da escola e da educação das crianças, encontrando na filosofia para (com) crianças a alternativa possível para transformar esse quadro caótico.

Por isso, na compreensão de Lipman (1990, p. 32), alguns professores e profissionais da educação apreciam a proposta de uma filosofia para (com) crianças, “[...] por sua promessa de desenvolver as habilidades de raciocínio; outros [...] admiram porque os alunos parecem gostar [da escola] por ela mesma e não por causa das notas ou [...] aspirações vocacionais”. Contudo, é necessário ressaltar que o sucesso do programa proposto por Lipman não depende apenas dos poucos resultados imediatos, conquistados isoladamente pela disciplina e pelo docente de filosofia, é preciso conhecer o programa, pois gostar daquilo que se enxerga na sala de aula não é o suficiente para

garantir um trabalho de qualidade, nem é suficiente para justificar a presença da filosofia como disciplina obrigatória.

Ademais, é preciso compreender a filosofia para além de uma disciplina que “pode” agradar as crianças, mas como uma disciplina que pode contribuir para o “pensar bem”, para a formação de sujeitos mais democráticos e plurais. Com isso, é fundamental que a filosofia não seja uma disciplina que engesse nos currículos do sistema educacional, é necessário que ela ultrapasse a dimensão de *status* e encantamento, se não, é bem provável que “[...] todas essas mudanças talvez não passem de sintomas de uma tendência da moda” (Lipman, 1990, p. 32).

Pois, se a escola não pode ajudar as crianças a descobrirem o significado de suas experiências, e se essa não for a sua função, então não temos nenhuma alternativa senão deixar o sistema educacional nas mãos dos que podem melhor manejar o consentimento das crianças de serem manipuladas num estado de beatitude insensata. Outrossim, um plano educacional só pode ser chamado assim se resultar em experiências escolares e extra-escolares significantes.

Criar espaços para discutir filósofos talvez não seja suficientemente bom para garantir experiências significantes e evidenciar os benefícios de uma educação baseada na dialogicidade. São necessários mais do que 45 minutos (ou 1 aula) semanais para podermos despertar nas crianças um espírito cooperativo, investigativo e autocorretivo.

A filosofia está para além de uma disciplina, ou proposta escolar; ela é o fio que tece e dá consistência à proposta escolar. Assim, segundo Lipman (1990), a filosofia não deveria estar presente somente nas séries iniciais, mas também em uma reforma educacional assentada nos princípios de uma prática filosófica.

Existe então uma justificativa restrita e outra mais ampla para a filosofia para crianças. O argumento mais restrito é que ela dá uma contribuição ao currículo e à sala de aula. A justificativa mais ampla apoia-se no modo pelo qual paradigmaticamente representa a educação do futuro como uma forma de vida que não foi ainda percebida e como um tipo de práxis. A reforma da educação tem de ter a investigação filosófica compartilhada na sala de aula como um modelo heurístico. Sem a orientação de um paradigma como esse, continuaremos a ser arrastados e o currículo

continuará a ser uma mixórdia (Lipman, 1990, p. 34).

Todavia, uma reforma educacional necessita, também, a capacitação dos professores. Não basta apenas justificar a existência de uma relação entre filosofia e crianças; é preciso criar condições necessárias para estreitar cada vez mais essa possibilidade. Para isso, contudo, não podemos continuar trabalhando com a concepção de que a competência do docente está diretamente associada ao domínio dos conteúdos de sua matéria/disciplina. Diz Lipman (1990, p. 44): “Não se pode admitir [...] que o mero conhecimento de uma determinada matéria assegura competência de ensino”.

É claro que o domínio dos conteúdos é peça-chave para um ambiente de ensino, mas o que pretendemos aqui não é, em hipótese alguma, negar a necessidade do docente ser dominador de sua disciplina e conteúdos, outrossim, ele precisa acrescentar a este domínio a capacidade de dominar uma metodologia instrucional adequada ao desenvolvimento dos conteúdos.

Desse modo, a formação dos professores deve pautar-se pelo mesmo procedimento que deverão utilizar enquanto práxis docente, assim, se desejam que nas aulas seja prioridade a discussão e o diálogo em detrimento de uma exposição, então “[...] deverá haver nas escolas de educação o máximo de discussão e o mínimo de exposição. Se os professores das crianças devem encorajá-las a pensar por si próprias, então os professores de educação devem encorajar os graduandos a pensarem por si próprios” (Lipman, 1990, p. 45).

Portanto, os professores do futuro deveriam estar familiarizados com os principais aspectos das disciplinas que lecionam, em qualquer que seja a série escolar, do mesmo modo que os elementos da metodologia instrucional que são apropriados a suas disciplinas. Não obstante, é preciso aproximar e contagiar as crianças com o nosso ânimo, pois os conteúdos das disciplinas que trabalhamos somente serão uma aventura prazerosa aos olhos das crianças, quando, além de dominar os conteúdos e a nossa disciplina, nos mostramos como educadores envolvidos nesta aventura irresistível da investigação e conhecimento.

Essa caminhada na aventura do pensamento, do conhecimento e da investigação, nós fazemos simultaneamente sós e acompanhados, a um tempo, em nossa interioridade e pelo diálogo que realizamos diariamente com aqueles que vivemos.

Considerações Finais

Lipman desenvolveu seu programa pioneiro na década de 1970, onde propõe a formação básica do pensamento das crianças, adolescentes e jovens, a partir das contribuições da filosofia, como aqui discutimos. A proposta de filosofia para (com) crianças, desenvolvida por Lipman, aproximou educadores e filósofos de diversos países, cultivando e adaptando seus materiais.

Contudo, a força de suas ideias não está propriamente nos materiais, mas na concepção educacional que ele propõe. Trata-se de um novo olhar, um olhar para além do paradigma tradicional, constitui-se em um novo fazer pedagógico. Lipman e seus organizadores (2001), consideram que a origem fundamental do fracasso do sistema educacional continua sem ser examinada, e enormes quantias vão sendo investidas em inúteis tentativas de compensar tanto a ineficiência do sistema quanto a dos esforços compensatórios e, assim sucessivamente.

Se o sistema educacional merece ser reformado, quais critérios devemos considerar para se determinar a real utilidade desse novo plano? Consideramos que o objetivo maior de tal reforma consiste num sistema educacional que se paute essencialmente para o valor intrínseco, com muito significado e racionalidade e com uma unidade metodológica coerente. Tal avanço se torna necessário, uma vez que está claro que a educação tem de se reformular de modo que as condições socioeconômicas nunca possam servir de desculpa para as deficiências unicamente educacionais.

Com isso, quais são as expectativas das crianças, adolescentes e jovens que frequentam nossas escolas? O que elas alegam? As aulas são relevantes, instigantes, significativas? Ademais, se a escola não poder ajudar as crianças a descobrirem sentido na singularidade das experiências, se essa não é a função dela, então a reforma é urgente, uma vez que seria incoerente reclamar das deficiências do sistema sem exigir que as abordagens alternativas se justifiquem de forma que possam ser publicamente verificáveis.

A proposta de ensinar filosofia para (com) crianças, adolescentes e jovens tem por objetivo fazê-los “pensar bem”. Não obstante, o programa de Lipman se mostra promissor pois passa a questionar os aspectos centrais da ação educativa e passar a oferecer uma nova orientação para eles, ou seja, as concepções/convicções e relações entre os agentes da educação (professores, alunos...) e os seus objetos (saberes, currículo...).

Contudo, como notamos, todas as mudanças e sugestões propostas pelo programa de Lipman apenas tornar-se-ão realidade efetiva se basearmos nossas relações pedagógicas a partir e no diálogo, dito de outra forma, na “[...] internalização do diálogo” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2001, p. 45). Uma vez que é impossível avançar numa ideia de criatividade, criticidade e cuidado mantendo-se num pensar/educar/ensinar carente e sem diálogo.

Ademais, Lipman também reitera a importância de uma formação de professores de qualidade. De acordo com esta perspectiva, os professores deixariam de ser meros transmissores de informação e de conteúdos, e passariam a coordenar discussões filosóficas sobre temáticas de importância para a comunidade de investigação, apontando sempre para o caminho cooperativo.

Trata-se, portanto, de uma concepção educacional muito diferente da concepção tradicional que obrigaria a que a formação dos professores contemplasse uma dimensão de exploração de conceitos interdisciplinares relacionados com as experiências das crianças. Busca-se, não obstante, enriquecer a prática educativa para o pensar reflexivo, possibilitando aos professores desprenderem-se de certas práticas tradicionais e repensassem novas e melhores formas de realizarem suas práticas pedagógicas, proporcionando, desse modo, meios para uma educação crítica, onde os alunos estejam em sintonia com tudo aquilo que os cerca, mas não como meros espectadores, mas sim como atuantes e participantes na/da sociedade.

Fica aqui o registro para que as preocupações assumidas neste estudo, e as inquietações e a ânsia por novos horizontes provocativos, possam levar a outros caminhos, novas pesquisas, novos problemas e possibilidades.

Referências

Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC / SEF.

Kohan, W; Waksman, V. (Orgs.). (1998). *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis, RJ, Vozes.

Lipman, M. (1999). *O pensar na educação*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (1990) *A filosofia vai à escola*. Trad. de Maria E. de Brzezinski Prestes e Lucia M. Silva Kremer. São Paulo: Summus. (Novas buscas em educação; v. 39).

Lipman, M.; Sharp, A. M.; Oscanyan, F. (2001). *A filosofia na sala de aula* Trad. De Ana L. Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria.

Platão. *A República*. (1993). 7.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Waksman, Vera. (2002). Da tensão do pensar: sentidos da filosofia com crianças. In: Kohan, W. (Org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica.