

GIZELE G. PARREIRA ELIAS

**MATTHEW LIPMAN E A
FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA - 2005**

GIZELE G. PARREIRA ELIAS

**MATTHEW LIPMAN E A
FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. José Ternes.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA - 2005**

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Ternes

- Presidente -

Profª Drª Maria Helena de Oliveira Brito

- Universidade Católica de Goiás -

Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri

- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -

Data: _____

*A Jordana,
grandiosa paixão.*

... pois fazer filosofia não é uma questão de idades, mas de habilidades em refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que se considera importante.

Matthew Lipman

RESUMO

Este estudo busca uma reflexão sistematizada da proposta existente no programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman e sua alusão na formação educacional dos infantes desde os primeiros anos escolares. Para tanto, examinamos as considerações a respeito da criança, buscando em teóricos de diferentes épocas, sustentações que nos permitiram construir o conceito de infância. Investigamos também, os conceitos de educação e o de pensar que se entrecruzam ao analisarmos uma proposta cuja finalidade é iniciar as crianças na Filosofia. Isto posto, analisamos os pressupostos teóricos e metodológicos do programa de Filosofia para Crianças suscitando os elementos constitutivos de sua estruturação, sua legitimidade e suas implicações numa *Educação para o Pensar*. Em seguida pontuamos sobre os aspectos comuns às crianças e aos filósofos conferindo possibilidades de aproximação. Sendo a filosofia uma área do conhecimento essencial para a formação do pensamento reflexivo, e considerando a importância de 'pensar melhor' os elementos presentes na proposta elaborada por Matthew Lipman, realizamos uma leitura da Filosofia subjacente nos pressupostos deste pensador. Nas considerações finais, buscamos os limites e as possibilidades da proposta norte-americana de Filosofia para Crianças. Para tanto, analisamos o papel do professor e do sistema educacional frente a uma proposta de *educação para o pensar*, propondo uma interlocução com o filósofo francês, Gaston Bachelard, a fim de articular elementos que corroboram a necessidade de uma postura diferenciada dos educadores no sentido *não de ensinar coisas, mas de ensinar a pensar*.

ABSTRACT

This research tries to achieve a systematic reflection of the purpose of Matthew Lipman's Philosophy program for Children and its allusion in the educational formation of the infants since the first school years. For this, we examined the considerations about the child looking for, in the theorists from different times, support that permitted us to construct the concept of childhood. We also examined the concepts of education and of the thought that rise when we analyze a purpose whose objective is to initiate children to the Philosophy. Then, when we analyze the theoretical and methodological presuppositions of the Philosophy program for Children raising the constitutive elements of its structure, its legitimacy and its implications in an *education to think*. After this, we reflect about the common aspects to the children and to the philosophers creating possibilities for them to stay together. Since the Philosophy is a branch of knowledge that is essential to the formation of the rational thoughts and, considering the importance of "thinking better" the elements that appear in the purpose, elaborated by Matthew Lipman, we also did a reading of the subjacent Philosophy in the presuppositions of this thinker. At the final considerations, we looked for the limits and the possibilities of the north-american purpose of Philosophy for Children. For this, we analyzed the role the teacher plays and the educational system presented in the lipmanian program, making the purpose of a conversation with a theoretical perspective, which corroborates the necessity of a different position of the educators in the sense of not teach things, but teach how to think.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - O CONCEITO DE INFÂNCIA	25
1.1 PLATÃO: DO INTERESSE POLÍTICO E DA INFÂNCIA	28
1.2 ARIÈS: DA INVENÇÃO DA INFÂNCIA	34
1.3 ROUSSEAU: DO CUIDADO COM O INFANTE	36
1.4 FREUD: DA EMOÇÃO NA INFÂNCIA	42
1.5 PIAGET: DA GÊNESE COGNITIVA E A INFÂNCIA	46
1.6 VYGOTSKY: DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA	49
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO, O PENSAR E A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	56
2.1 DO SENTIDO DE EDUCAR	56
2.2 DO PENSADOR QUE LEVA A FILOSOFIA ÀS CRIANÇAS	62
2.3 DAS DIFERENÇAS DO PENSAR	67
2.4 DO PENSAMENTO DE ORDEM SUPERIOR E A FILOSOFIA	75
2.5 DAS HABILIDADES DE PENSAMENTO	84
2.6 DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO	90
2.7 DAS NOVELAS FILOSÓFICAS	97
CAPÍTULO 3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS - INFINITAS INTERPRETAÇÕES	105
3.1 DAS SIMILITUDES ENTRE A CRIANÇA E O FILÓSOFO	106
3.2 DOS LIMITES E DAS POSSIBILIDADES DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	115

BIBLIOGRAFIA	133
ANEXOS	144
Anexo A- MATERIAL DIDÁTICO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, ORIGINAL EM INGLÊS	145
Anexo B- PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, TRADUÇÃO EM PORTUGUÊS	146

INTRODUÇÃO

Este estudo origina-se de um incansável empenho, já há alguns anos, para ampliar nossa compreensão em relação aos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem infantil, e à importância de tornar a sala de aula um ambiente significativo o suficiente para beneficiar o desenvolvimento cognitivo das crianças, por meio da mediação do professor.

Trabalhando em instituições escolares, tanto de Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, houve algo que sempre nos chamou atenção: a dificuldade apresentada por muitos alunos para assimilar o conteúdo de modo significativo e consequentemente, eficiente. A constante participação dentro do contexto escolar possibilitou-nos observar que muitas crianças, na verdade, apresentam dificuldades para interagir com espontaneidade junto aos professores dentro da sala de aula, ou seja, não têm liberdade para perguntar, o que muitas vezes, torna difícil a apreensão do conteúdo em si.

Alunos, cujos mestres não se dispõem a uma educação em que o processo de ensino e aprendizagem seja diferente da tradicional relação – eu te ensino e você aprende – não conseguem apropriar-se autenticamente daquilo que lhes é oferecido em termos cognitivos.

Segundo Wartofsky (2000, p. 111),

As crianças não aprendem sozinhas; daí a educação. Mas com frequência o que é oferecido como educação não passa de doutrinação, mesmo quando as doutrinas são liberais e científicas. E doutrinação não é verdadeira aprendizagem. Uma criança doutrinada que não possuísse conteúdo cognitivo algum além da doutrina predominante, por mais esclarecida e avançada que essa doutrina pudesse ser, não teria se desenvolvido cognitivamente.

A distância imposta nesse tipo de ação educacional tira da criança o desejo pelo saber, pelo conhecer, pelo fazer diferente. A triste educação bancária, assinalada por Paulo Freire, afasta o aluno daquilo que pode ser uma afiançada

motivação para seu processo cognitivo, dentro da escola. Visto que, a mesma o priva da possibilidade de se aproximar de seu mestre e estabelecer com ele a interação necessária ao seu processo educativo para a fluidez da sua aprendizagem.

Quando pensamos em interação entre criança e professor, colocamos no campo da nossa intencionalidade, a possibilidade de educação escolar cujo ensino e aprendizagem, sejam alicerçados no diálogo genuíno¹ – aspecto por nós compreendido, como elemento fundamental na conexão da criança não somente com a figura do professor, mas também com seu desenvolvimento cognitivo. A educação escolar com o suporte do diálogo genuíno permite ao aluno liberdade e reconhecimento daquilo que ele verdadeiramente é, o que contribui sobremaneira no pilar de sua aprendizagem.

Assim, diante do exposto sobre uma educação pautada no diálogo, é importante relatarmos que, seguindo os passos que nos conduziram em direção ao processo dialógico da aprendizagem, presenciamos numa sala de Educação Infantil uma aula estruturada dentro dessa perspectiva. Entrementes, os alunos eram questionados, da mesma forma que experimentavam a liberdade para questionar a respeito de temas diversos, tanto trazidos pela professora, quanto pelas próprias crianças. A seguir, davam início a sessões de conversas interessantíssimas, onde todos podiam ouvir o outro e falar com eloquência. Aquilo tudo, pareceu-nos muito original e despertou intensamente a nossa curiosidade.

Ao questionarmos a professora responsável por tal atividade, soubemos tratar-se de uma aula de Filosofia. Qual não foi, então, nosso espanto diante da informação recebida. Entretanto, o espanto não nos esquivou da experiência que tivemos ao lado daquelas crianças ainda tão pequenas para *filosofar*. Como isso era possível? “É só propiciar a elas!” Foi a resposta da professora à nossa pergunta. E isto nos bastou para que começássemos a nos interessar pelo “pensamento filosófico” das crianças.

¹ Entendemos por genuíno puro, verdadeiro e isento de intenções que tiram a criança do foco principal de seu mestre. Não pretendemos nos estender a esse respeito, por não se tratar do foco principal a ser apresentado neste nosso estudo. Fazemos apenas uma referência com base em um outro estudo por nós realizado, a saber, *A relação dialógica como instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem na educação infantil* (ELIAS, 2000). Trata-se de um trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil, da FE da UFG, no qual apontamos as possibilidades de uma relação entre professores e alunos, assentada na relação dialógica proposta por Martin Buber. Ressaltamos ainda que, o término desse trabalho marca o surgimento do nosso interesse pelo objeto de estudo que analisaremos na dissertação que ora damos início.

Na busca de uma resposta mais fundamentada para nossa questão, alcançamos o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças – CBFC – uma instituição sediada na cidade de São Paulo, por intermédio da qual tivemos acesso àquela proposta, de início ‘impactante’, mas que acabou se constituindo, para nós, um caminho de buscas e significativas descobertas, visto a trajetória por nós percorrida desde então.

Nosso segundo passo aconteceu em Janeiro de 2001, rumo à cidade do Recife em Pernambuco, onde o CBFC realizou o *IV Encontro Nacional de Educação para o Pensar*, com o tema *Filosofia, Educação e Desenvolvimento Cognitivo*.

Dentre as discussões ocorridas no decorrer do evento, destacou-se a preocupação de estudiosos e pesquisadores da área educacional, sobre o ‘pensar’ dos alunos no âmbito escolar. Preocupação esta, que vem de longa data. Para muitos educadores, desenvolver a capacidade de pensar de forma ordenada, coerente, reflexiva, crítica e investigativa nos alunos, é fundamental para que eles reúnam maiores e melhores condições de “compreender e relacionar a imensa quantidade de informações que lhes chegam e sobre elas tomar as decisões necessárias em todos os níveis do seu cotidiano” (CEMEP, 2003, p. 5).

Dentro dessa perspectiva, o ‘saber pensar’, discutido no congresso em questão, constitui um importante papel na vida escolar das crianças. Sendo assim, a proposta é investir na educação para o ‘pensar’ ainda na infância. O que pode ser feito por intermédio da Filosofia. Ou seja, iniciar as crianças na Filosofia – na sala de aula – para que dessa forma, elas possam construir desde tenra idade, um pensamento crítico, reflexivo e investigativo.

A *Educação para o Pensar* discutida no IV Encontro Nacional é uma proposta inspirada nos postulados teóricos do professor de Filosofia norte-americano, Matthew Lipman, fundador e Professor *Senior* do *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)*², de Montclair University, New Jersey – USA, o qual pioneiramente, elaborou um programa específico de Filosofia para crianças, com o intuito de iniciá-las no pensar filosófico. Apesar de ter sido criado ainda no final dos anos 60, somente a partir dos anos 90 que a proposta lipmaniana começou a experimentar maior repercussão, abarcando o interesse de

² Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças, fundado em 1974 para organizar e implementar o Programa de Filosofia para Crianças, não apenas nos EUA, mas também, em outros países. No capítulo II desenvolveremos mais informações a respeito desse instituto.

profissionais da educação e conquistando espaço, inclusive, na mídia americana. Em 1991, a teoria do filósofo americano tornou-se tema de um programa de televisão da BBC, o *Transformers*.

No Brasil, o programa de Matthew Lipman chegou em 1980, por intermédio de Catherine Young Silva³. Graduada em Filosofia pela USP e pela PUC – SP, a filósofa americana naturalizada brasileira, cursou o mestrado em Filosofia para Crianças no IAPC, USA. Em 1985, ela juntamente com outros professores de Filosofia interessados no programa de FpC, fundaram o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças – CBFC, com sede na cidade de São Paulo. Segundo Walter Omar Kohan (1999), o Brasil tem um lugar de destaque entre os países que trabalham com a indicação do filósofo americano, dada a significativa divulgação e adequada institucionalização da proposta em nosso país⁴.

Atualmente, existem centros regionais em Belo Horizonte, Recife, Campinas, Cuiabá, Curitiba, Florianópolis, Petrópolis, Ribeirão Preto, São Paulo e São Luís do Maranhão – somando um total de mais de 936⁵ escolas cadastradas pelo CBFC, trabalhando com o programa de Matthew Lipman no Brasil.

Nossa pesquisa nos revelou que a originalidade lipmaniana, de certa forma, provoca uma divisão na comunidade educacional: interesse em uns, desconfiança em outros e impacto em todos. Todavia, esta situação não impediu Lipman no avançar de sua idéia a respeito da aproximação entre as crianças e a Filosofia.

Na apresentação do livro *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Mathew Lipman*, Kohan (1999a, p. 9) assevera que:

Mathew Lipman se incomodava com a forma como os filósofos tinham fechado suas portas para as crianças. Considerou este impedimento insensível injusto. Lançou a idéia de que as crianças podem e merecem ter acesso à filosofia. Não apenas lançou a idéia, mas criou uma instituição e desenvolveu materiais e metodologia para que esta idéia fosse uma realidade.

Ainda sobre isso, o próprio Lipman (1999a, p. 22) assegura: “Eu não tinha dúvidas que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam.

³ De acordo com Kohan (1998, p. 100), “Catherine Young Silva foi uma destacada figura do movimento de *filosofia para crianças*, não só no Brasil mas também internacionalmente. [...] faleceu em 1993 [...]”.

⁴ Segundo Trentin (2001), inicialmente, a implementação do programa de *filosofia para crianças* foi maior na rede particular de ensino, entretanto, contou também, com o apoio de órgãos oficiais estaduais e municipais; a saber, os estados de São Paulo, Paraná e Santa Catarina incentivaram a realização de experiências com o programa na rede pública de ensino.

⁵ Estes dados foram gentilmente fornecidos pela secretaria do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, por meio de correspondência eletrônica, em maio de 2005.

Mas como conseguir que pensassem bem?”. Com essa intencionalidade, o filósofo imaginou a possibilidade de levar aos infantes, os conceitos filosóficos construídos em toda a história da filosofia ocidental, criando novelas filosóficas em forma de histórias – ou romances – para crianças. Histórias estas, que deveriam ser trabalhadas em sala de aula, dentro da própria escola, por professores com capacitação e experiência no programa.

De conformidade com Sharp (1999a, p.18), colaboradora direta de Lipman:

Nessas histórias, não são utilizados os nomes reais dos filósofos, mas suas idéias, palavras e pontos de vista são apresentados na fala de personagens crianças. São as crianças das histórias que dizem aquilo que Aristóteles, Tomás, Spinoza, Marx, Dewey ou Freire têm colocado. É como se os filósofos tivessem uma longa conversação, mesmo que tenham morrido há muito tempo atrás.

O programa lipmaniano de Filosofia para Crianças, tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, por intermédio de temas filosóficos em uma linguagem acessível na infância, portanto, o mesmo vê nas histórias, o ponto de partida para iniciar a criança no mundo da Filosofia, conforme assevera o autor:

As histórias para as crianças são mercadorias preciosas – bens espirituais. Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que lêem: apropriam-se deles como amigos – como companheiros semi-imaginários. Dando às crianças histórias de que se apropriar e significados a compartilhar, proporcionamo-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar (LIPMAN, 1997, p. 62).

Denominados novelas ou romances filosóficos, as histórias escritas por Matthew Lipman são acompanhados de exercícios e planos de discussão. Com um suporte metodológico voltado para o desenvolvimento do pensar, os textos, que vêm em forma de narrativa, discorrem sobre as várias áreas da filosofia – lógica, ética, estética, metafísica, epistemologia, filosofia da ciência e linguagem – e se intencionam, conforme anteriormente citado, em cultivar a aquisição das habilidades cognitivas.

O entusiasmo criador de Lipman aconteceu em 1969, com a redação do primeiro material de Filosofia para Crianças – o romance para adolescentes, intitulado *Harry Stottlemeier's Discovery*, que segundo Kohan (1998, p. 85), Lipman acabou “procurando com esse título relembrar o *Aristotle* que tanto o inspirou”. Traduzido para o português fica: A Descoberta de Ari dos Telles. Faz parte ainda do

programa de *Filosofia para Crianças*, outras seis novelas filosóficas⁶, cada uma delas, destinada a idades e graus de escolaridade diferentes. São elas:

- Hospital de Bonecos e Geraldo – destinados aos primeiros anos da Educação infantil, ambos trabalham a iniciação aos procedimentos da investigação filosófica;
- Elfie – destinado à Educação Infantil, trabalha a investigação filosófica em comunidade;
- Rebeca⁷ – destinado à Educação Infantil, trabalha o imaginário infantil;
- Issao e Guga – destinado às 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental, trabalha filosofia da natureza;
- Pimpa – destinado à 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, trabalha o significado da linguagem e sua significação;
- Nous – destinado à 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, trabalha a formação ética.
- Luísa – destinado à 8ª série do, trabalha ética e moral;
- Suki – destinado ao Ensino Médio, trabalha estética;
- Mark – destinado ao Ensino Médio, trabalha Filosofia social e política.

Sobre o programa apresentado acima Kohan (1998, p. 88) salienta que: “Os romances apresentam em todos os casos, personagens modelo da mesma idade das crianças que os lêem. Cada romance apresenta uma espinha dorsal de habilidades cognitivas que se aplicam a inúmeros problemas filosóficos”.

Segundo Lipman, essas habilidades quando desenvolvidas desde cedo, oferecem à criança instrumentos essenciais para o desenvolvimento de sua racionalidade, e conseqüentemente do *pensar bem*.

Lorieri (2002), assim descreve as habilidades cognitivas postuladas por Lipman:

⁶ Os romances *Hospital de Bonecos (The Doll Hospittl)* e *Geraldo* são de autoria de Ann Margaret Sharp, colaboradora direta de Matthew Lipman, não têm tradução para o português. Nous, Suki e Mark também não estão disponíveis em português. A distribuição dos romances de acordo com as séries escolares americanas se difere das brasileiras, em função da subdivisão das séries no Brasil não ser igual a dos EUA. Ao final, em anexo disponibilizamos, para visualização, o material que compõe o currículo de FpC no IAPC e no CBFC, bem como a distribuição dos romances conformecada série, desde os primeiros anos da Educação Infantil, no Brasil ou *Early Childhood*, nos EUA.

⁷ O romance *Rebeca* é de autoria de Ronald Reed (*in memorian*), colaborador de Lipman. No Brasil, o CBFC utiliza-o na Educação Infantil.

- Habilidades de raciocínio – permitem o conhecimento pelas inferências ou conclusões corretas que são feitas a partir de conhecimentos anteriores e que permitem manter a coerência, preservando a verdade das idéias e do discurso de cada um.
- Habilidades de formação de conceitos – permitem analisar os conceitos e identificar seus componentes, percebendo suas relações, tornando-os instrumentos de compreensão.
- Habilidades de investigação – estão associadas a execução de métodos científicos ou com a busca de caminhos para se chegar as respostas ou às soluções dos problemas.
- Habilidades de tradução – são necessárias à compreensão de discursos falados ou escritos permitindo aos ouvintes ou leitores, dizer com suas próprias palavras, o que ouviram ou leram preservando o significado.

Na sala de aula, tais habilidades são trabalhadas por intermédio do que Lipman chama de comunidade de investigação, onde professores e alunos conversam de maneira articulada, a partir dos romances filosóficos, deslocando seus pensamentos uns para os outros, dando início a verdadeiras discussões, as quais estimulam o ato de pensar de modo organizado e coerente, ao mesmo tempo em que aprendem uns com os outros num verdadeiro diálogo investigativo. Este, segundo o Centro Mineiro de Filosofia para Crianças (CEMEP) é um dos aspectos centrais do programa de Mathew Lipman no que diz respeito à Educação para o Pensar. Segundo o CEMEP (2003, p. 7):

O diálogo é diferente da polêmica, pois os interlocutores não buscam fazer prevalecer, a qualquer custo, seus pontos de vista e sim, buscam juntos a construção coletiva de um conhecimento maior sobre o tema em discussão. Os pontos de vistas individuais são submetidos ao exame crítico dos parceiros da comunidade de investigação e se somam ao esclarecimento do tema.

Em síntese, a *Filosofia para Crianças* é um programa de *Educação para o Pensar*, o qual busca desenvolver no âmbito da sala de aula, desde a infância, condições ou instrumentos do pensamento, denominadas habilidades cognitivas, por intermédio do diálogo investigativo, com uma metodologia específica dentro da comunidade de investigação. Tudo isso, para alcançar o que Lipman chama: ‘pensar bem’. Porém, não somente *pensar bem* sobre o conhecimento científico, mas, também, construir significados culturais avaliando-os, em vez de apenas recebê-los.

Observamos em nossas pesquisas que a intenção de Lipman em implantar a Filosofia nos currículos escolares, visa, além do “pensar melhor”, um objetivo mais amplo, o qual aponta para a construção de uma sociedade onde as pessoas vivam melhor, de modo mais justo e responsável, pensando por si próprios. Por fim, uma sociedade onde as pessoas possam viver como cidadãos autônomos, constituindo uma democracia.

Lipman compreende a sociedade democrática com muita proeminência, tanto que, ao questionar a prática educacional vigente no contexto escolar, o autor revela sua preocupação com a necessidade de currículos escolares cujos ensinamentos contemplem o essencial para que os alunos sejam educados na e para a democracia. Para o pensador norte-americano, organizar as salas de aulas de modo a privilegiar o diálogo investigativo, é o caminho mais adequado para preservar o espírito inquisitivo das crianças, o que contribui de maneira significativa para a construção de um tipo de pensamento nas pessoas, cujos atributos lhes confirmem uma formação para a cidadania.

Na obra *A Filosofia vai à escola* (1990, p. 13), Lipman diz: “a Filosofia oferece um fórum, no qual as crianças podem descobrir por si mesmas, a relevância para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida das pessoas”.

Kohan (1998, p. 9) diz que “afirmando-se pelo pensamento, a Filosofia antes abre do que fecha portas”, justifica-se diante disso as palavras do teórico sujeito dessa pesquisa: “Talvez em nenhum outro lugar a Filosofia seja mais bem-vinda do que no início da vida escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas” (LIPMAN, 1990, p. 20).

Ao afirmar a propósito do adequado lugar que a Filosofia deve ocupar no início da educação escolar – a infância – Lipman se coloca diante de enfrentamentos diversos a esse respeito. Tal posição do filósofo pode ser vista no capítulo II, ainda da mesma obra: “Para outros, a filosofia afigurou-se muito difícil às crianças ou muito frívola ou muito árida; alguns até acharam muito perigosa. O que havia com a filosofia para ocasionar essas apreensões?” (1990, p. 28 e 29).

Entretanto, segundo Lorieri⁸, Lipman não se desvia destes enfrentamentos. Ao contrário, apresenta considerações a favor do trabalho filosófico sério com crianças e jovens, no qual o objetivo, além do desenvolvimento dos processos de

⁸ Professor Lorieri foi um dos fundadores e coordenadores do CBFC, Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. A citação apresentada se trata de comunicação pessoal.

ajuizamento e argumentação (que por si só não bastam), deve ser a busca constante da compreensão e produção de significados.

As crianças deveriam adquirir a prática em discutir os conceitos que elas consideram importantes. Fazer com que discutam assuntos que lhes são indiferentes priva-as dos prazeres intrínsecos de se tornarem educadas e abastece a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem (LIPMAN, 1990, p. 31).

Ao enfatizar a importância de uma *Educação para o Pensar*, Lipman coloca a reflexão filosófica como recurso privilegiado para o *pensar bem*, isto é, o pensar crítico, reflexivo e investigativo.

Instigante e literalmente original, a proposta de *Filosofia para Crianças* de Mathew Lipman, já há algum tempo, vem sendo pesquisada por estudiosos interessados numa *Educação para o Pensar*. Em 1996, Walter Omar Kohan escreveu sua tese de doutoramento intitulada: *Pensando la filosofia en la educación de los niños*, pela Universidad Iberoamericana do México.

Em seguida, tornou-se, no Brasil, o organizador da série *Filosofia na Escola*, publicada pela Editora Vozes, sendo o volume I, *A tentativa pioneira de Mathew Lipman*. Tais obras constam de trabalhos de pesquisadores brasileiros, dentre outros, e do próprio Kohan, a respeito do programa de Lipman e a Filosofia com Crianças.

Em Goiânia, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, temos dois estudos realizados nesse mesmo intento. A saber, a dissertação de mestrado de Rita Márcia Magalhães Furtado, em 2000, com o tema: *Filosofia para Crianças*⁹, e a também dissertação de mestrado do Professor Mardônio Pereira da Silva, em 2001, intitulada “*O Programa de Filosofia para Crianças de Mathew Lipman: um estudo crítico*”. Semelhante perspectiva referente ao programa de FpC, encontramos na tese de doutoramento de René José Tretin Silveira, intitulada “*A Filosofia vai à Escola? Estudo do Programa de Filosofia para Crianças de Mathew Lipman*”, pela UNICAMP em 1998. Lembrando que esta pesquisa tornou-se o livro: *A Filosofia vai à escola?* Em 2001, pela Editora Autores Associados.

⁹ O estudo realizado por essa autora, inicialmente como pesquisa para sua dissertação de mestrado, tornou-se agora em 2005, um livro, publicado com o mesmo título, pela Editora da UFG. Assim como o de Rita Márcia, inúmeros outros estudos foram realizados, inicialmente como pesquisas de mestrado ou doutorado, se tornando livros posteriormente, em outros estados do Brasil. Tais pesquisas podem ser mais bem conferidas no site do Centro Brasileiro de Filosofia para crianças: www.cbfc.org.com.br.

Apesar de considerarmos a importância desse tipo de pesquisa¹⁰, no sentido de explicitar e problematizar os pressupostos da teoria e suas implicações numa *Educação para o Pensar*, o estudo que realizamos adota outro caminho. Buscamos desde o início, uma minuciosa reflexão, não somente do programa proposto nos romances filosóficos e nos respectivos manuais por Matthew Lipman, mas também, e principalmente, da sua fundamentação teórica, para que possamos reunir os subsídios necessários e então compreender as postulações lipmanianas, libertos de conceitos pré-estabelecidos, que podem nos desapropriar da apreensão de sua essência.

Como modo de pesquisar o que existe, Edmund Husserl refere-se à descrição exaustiva do fenômeno e aos invariantes detectados nas diferentes descrições, de modo que a reflexão sobre tais invariantes, baseada na inteligibilidade do que permitem compreender, nos conduziisse à essência do fenômeno investigado. E a essência desvela isto que existe pelo modo que existe (BICUDO, 2000, p. 73),

Postas estas questões, nos objetivamos então, a uma fundamentação teórica e metodológica da proposta do filósofo e professor norte americano de iniciar as crianças no pensamento filosófico, investigando, analisando e interpretando os aspectos nela encontrados.

Assim, preferimos pensar nosso objeto de estudo de modo sistematizado e com específico rigor, apropriando-nos de uma investigação, na qual o uso de instrumentos metodológicos necessários à pesquisa bibliográfica, nos possibilitasse a organização da pesquisa garantindo-nos o caráter científico a que nos propomos para a mesma. Visto que, “Os procedimentos metodológicos estão a serviço da função epistêmica, ou seja, só têm sentido se forem boas ferramentas para o exercício do conhecimento bem construído” (SEVERINO, 2001, p. 13).

De posse de tais colocações verificamos adequar-se melhor à investigação do tema em questão, a adoção da pesquisa qualitativa, pois de conformidade com CHIZZOTTI (2003, p. 79),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuindo de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

¹⁰ Voltaremos a nos referir sobre a importância da crítica no final desta introdução.

Assim, percebemos que em oposição ao método experimental, a proposta da pesquisa qualitativa é a descrição do objeto de estudo tal qual ele se mostra num dado contexto, possibilitando ao pesquisador considerar esse objeto numa perspectiva totalizadora, sem emitir sua crença, expectativa ou opinião, o pesquisador limita-se a registrar os fatos como são, a fim de elucidar seus significados.

Diante disso, a sistematização necessária do objeto que nos intencionamos pesquisar tiveram nesse estudo, o suporte da pesquisa bibliográfica, metodologia mais formal, que leva a um maior aprofundamento e conhecimento do material bibliográfico existente e seu melhor aproveitamento para a fundamentação teórica, quanto nas conseqüentes conclusões. Asseguramos-nos de nossa afirmação nas palavras de Gil (1996, p. 48),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já explorado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Ruiz (1996, p. 58) também aponta que: “A pesquisa bibliográfica consiste no exame desse manancial, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumimos como tema da pesquisa científica”.

Para tanto, inicialmente esquadrihamos:

- Livros de leitura corrente;
- Livros de referência (informativa e remissiva);
- Publicações periódicas (jornais e revistas);
- Impresses diversos (artigos, palestras e entrevistas).

Após tais descrições pudemos delinear as etapas do processo de investigação da proposta de *Filosofia para Crianças* de Mathew Lipman. No qual nossa finalidade foi:

- Fazer um levantamento do estado da arte existente sobre o tema em questão, analisando e selecionando o que mais contribui com o tema proposto em nossa pesquisa;
- Fazer um levantamento bibliográfico das publicações específicas do autor pesquisado, a fim de reunir dados relevantes que ampliem a apreensão da proposta lipmaniana;

- Realizar as devidas leituras acerca do material selecionado como fonte de pesquisa bibliográfica;
- Fazer uma leitura das novelas filosóficas escritas por Lipman no seu programa de Filosofia para Crianças para conhecer na íntegra o material e a metodologia por ele apresentados;
- Realizar entrevistas com o autor pesquisado por intermédio de correspondências eletrônicas, a fim de maiores esclarecimentos e compreensão do objeto pesquisado¹¹.
- Realizar entrevistas com autores e pesquisadores brasileiros que têm o programa lipmaniano como objeto de estudo ¹²;
- Assistir as fitas VHS editadas pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, contendo entrevistas com Mathew Lipman e seus colaboradores mais diretos, além da apresentação do seu programa e das novelas filosóficas;
- Participar dos cursos de capacitação dos professores para utilização em sala de aula do material didático e metodologia específica do Programa de Filosofia para Crianças – *Educação para o Pensar*, oferecido pelo CBFC.
- Discutir e rever o material bibliográfico selecionado como fonte de pesquisa, bem como os passos a seguir, com o professor responsável pela orientação do nosso estudo.

O transcorrer de nossas leituras evidenciou-nos, porém, a necessidade de uma reflexão acerca de outros conceitos antes de adentrarmos propriamente, na teoria de Matthew Lipman. Dessa forma, demos início à elaboração da nossa dissertação recorrendo à leituras que nos permitiram um percurso bibliográfico que nos fundamentasse, primeiramente, sobre o conceito de infância.

Tendo sido nosso alvo analisar uma proposta que sugere a ampliação das possibilidades de transformação do *pensar* da criança, foi essencialmente necessária, a compreensão do conceito que envolve o infante. Buscamos, então, autores clássicos e suas respectivas teorias sobre a infância, as quais sustentaram

¹¹ O autor vive hoje em Nova Jersey – EUA, onde participa como professor Sênior do Institute for the Advancement of Philosophy for Children, na Universidade de Montclair. Em capítulos adiante, explanaremos pormenorizadamente a biografia de Lipman.

¹² Espalhado pelo mundo inteiro desde 1976, e tendo atualmente 50 países envolvidos neste projeto, o Brasil é o país que mais abarca pesquisadores interessados no programa lipmaniano de Filosofia para Crianças.

diferentes épocas; o que nos possibilitou perceber que o conceito do referido termo, tanto em épocas quanto em autores, experimenta dimensões diversificadas.

Isto posto, iniciamos nosso primeiro capítulo verificando na idade antiga, Platão e seu “sonho político” de fazer do infante um cidadão apto a viver virtuosamente na [e para] *pólis*. Em seguida, Ariès com a invenção da infância na modernidade, abrindo caminhos para que a mesma fosse pensada por ela própria. No período correspondente ao século XVIII, examinamos Rousseau e a educação ideal dos pequenos para garantir o homem liberto da corrupção social. Já no final do século XIX e início do século XX, recorremos às postulações freudianas que salientam a necessidade de cuidados com a infância, por estar nela as bases necessárias ao alicerce da personalidade do indivíduo adulto. Já no século XX, Piaget e a criança como ser ativo na construção do próprio conhecimento, habitat da gênese do pensamento adulto. Finalmente, Vygotsky e a importância do social na elaboração da linguagem e conseqüentemente, na elaboração do pensamento infantil.

No capítulo segundo, tecemos relações entre a educação, o pensar e a Filosofia na infância. Para tanto, no início deste, trabalhamos os conceitos de educação e o de pensar. Outrossim, recorremos a Chauí, a Libâneo e a Lorieri, além do próprio Lipman, com a finalidade de sustentar nossas arguições. Deste último, por se tratar do autor por nós pesquisado, fazemos, ainda no capítulo dois, referências biográficas e bibliográficas, as quais nos abrem caminho para analisarmos, não apenas o programa, mas, também, a fundamentação teórica de suas idéias, seguida dos conceitos principais que constituem sua teoria a respeito da *Filosofia para Crianças*. A saber: o pensamento excelente, as habilidades cognitivas, a comunidade de investigação e os romances filosóficos.

Finalmente, após a fundamentação teórica e metodológica da proposta lipmaniana, no capítulo três, nos remetemos a análise de um aspecto que julgamos sobremaneira importante para darmos prosseguimento as nossas reflexões: uma investigação pormenorizada a respeito da capacidade de questionar, de aprender e de apreender o mundo, bem como a susceptibilidade dos infantes ao que experimenta nos primeiros anos de vida. Em outras palavras, “a criança é um [ser] na sua própria construção e na construção do mundo, mas um [ser] cuja ação desenvolve-se no contexto [...] inelutavelmente social, que inclui tanto as sujeições e

potencialidades da natureza como as ações de outros agentes” (WARTOFSKY, 2000, p. 89).

Dessa forma, adentramos sob a luz de outras áreas do conhecimento, o universo da curiosidade e da facilidade da criança para aprender. Nosso intento foi o de buscar, por meio de uma descrição sistematizada, a gênese do espírito inquisitivo e da potencialidade infantil, além de verificar aspectos sobremaneira importantes, apontados por diversos pensadores simpatizantes do trabalho com Filosofia para crianças, como pontos propiciadores do encontro entre o infante e o filósofo. Para tanto, recorreremos à Psicologia experimental russa, à Neurociência, além da própria Filosofia. Assim o fizemos, por entender necessário o respaldo de outras áreas para investigarmos, de modo objetivo, a respeito de aspectos caracteristicamente comuns aos infantes e aos filósofos.

Um sinal admirável de que o ser humano encontra em si fonte de sua reflexão filosófica está nas perguntas das crianças. Ouvem-se frequentemente de seus lábios as palavras cujo sentido mergulha diretamente nas profundezas filosóficas. Eis alguns exemplos: um diz com espanto: “tento sempre pensar que sou um outro, e eu sou, apesar disso, sempre eu”. Ele atinge assim ao que constitui a origem de toda certeza, a consciência do ser no conhecimento de si. Ele permanece tolhido diante do enigma do eu, este enigma que nada pode resolvê-lo. Ele estaciona aí, diante deste limite, ele interroga. Um outro que escutava a história da gênese: “no começo Deus criou o céu e a terra”, logo perguntou: “que havia então antes do começo?” Ele descobrira assim que as questões se engendram até o infinito, que o entendimento não conhece limites em suas investigações e que, para ele, não existe resposta verdadeiramente concludente. (JASPERS, 1984, p. 385).

Partindo do pressuposto da existência de tal semelhança, demos início à jornada final desta pesquisa, na qual nosso intento foi investigar os aspectos que apontam para as possibilidades e também para os limites da proposta de Matthew Lipman de iniciar as crianças na Filosofia.

Para tanto, propomos uma interlocução com o filósofo Gaston Bachelard a fim de analisamos a importância de uma mudança do papel do professor e do sistema educacional frente a uma proposta de *educação para o pensar*, articulando elementos que apresentam pontos de convergência entre a teoria de Lipman e os princípios bachelardianos. Isto posto, tecemos considerações sobre os impactos e as adesões experimentadas pelo programa FpC, na perspectiva de compreendê-las por meio de uma investigação desnuda de preconceitos para que pudéssemos chegar à essência da proposta lipmaniana.

O que, no entanto, não nos redimiou de um olhar além das aparências, ou seja, de um olhar filosófico que se deslumbrou inicialmente, mas, em seguida, se inquietou e realizou indagações. Afinal, nosso intento para essa pesquisa foi o de uma reflexão autêntica¹³ da proposta de *Filosofia para Crianças*, de modo a descrevê-la, desde sua fundamentação teórica até sua metodologia, despidos de qualquer *a priori*, em busca do significado da sua realidade, isto é, da sua essência.

Não se pode separar a essência e o significado da *coisa-em-si*: o que aparece é! E como aparece tal é. Os significados, diria Aristóteles, estão nas sombras também; ou melhor, a figura é tão transparente que não faz sombra. *A realidade está nas coisas, são elas que detêm um significado em si* (PETRELLI, 2003, p. 33).

Apreciar a proposta de Mathew Lipman – FpC – sob a luz do próprio pensamento filosófico, nos indicou um adequado caminho para que pudéssemos examinar os aspectos de sua aplicação, de seu propósito e de suas implicações, atingindo os seus limites e as suas possibilidades.

Todo esse intento consistiu para nós, num grande desafio.

¹³ Utilizamos o adjetivo ‘autêntico’ por entendê-lo sinônimo de fundamentado, aprofundado, enraizado enfim. Nossa intencionalidade almeja uma reflexão do todo, e não somente de partes que constituem esse todo.

CAPÍTULO 1

OS CONCEITOS DE INFÂNCIA

Ao nos interessarmos pela proposta de FpC¹⁴ de Matthew Lipman elegendo-a como alvo principal de nossas reflexões, não pretendemos nenhuma apologia acerca de um modelo de *educação para o pensar* com crianças, via Filosofia. Mesmo porque, antes de perguntar sobre a viabilidade disso, entendemos que é preciso pensar não só o programa de FpC, mas toda a proposta que o sustenta, buscando um estudo bibliográfico aprofundado o bastante, para que possamos compreender sua idéia e seu valor, ou seja, vê-lo naquilo que verdadeiramente é, e assim, poder chegar à sua essência.

Antes, porém, é necessário voltarmos o olhar a um outro aspecto importante na investigação de uma proposta com um programa específico para iniciar crianças na Filosofia. Referimo-nos à compreensão do conceito de infância. Afinal, é a ela que nos reportamos quando nos prontificamos a estudar o intento lipmaniano de FpC, por se tratar de um tema que inevitavelmente entrecruza-se com outro.

Não há como falar de Filosofia com crianças sem nos remetermos, antes, ao conceito de infância.

Ao encarregarmo-nos dessa tarefa, constatamos a diversidade de campos ou áreas do conhecimento que têm colocado a partir do século XX, a infância como centro de suas atenções e/ou inquietações. Todavia, diante da preocupação de não nos distanciarmos do objetivo proposto em nossa pesquisa, concentramos nossos esforços sobre três áreas específicas, a fim de pensar o conceito de infância. A saber: a Filosofia, a História, e a Psicologia.

¹⁴ Programa de Filosofia para Crianças.

Assim posto, entendemos que é preciso dentro dos campos escolhidos, uma reflexão que nos aponte aspectos importantes, os quais ao longo da história da humanidade – mesmo antes do século XX – cooperaram para a especificação deste conceito. Para tanto, consideramos imprescindível uma volta ao passado, para delinear o panorama histórico¹⁵ que de certo modo, envolveu a infância. Voltar o pensamento para o que, grosso modo, parece definido e certo, a fim de refletir e poder conhecer teorias que sustentaram uma época, é o primeiro passo para buscarmos seu significado e entendermos no tempo presente, esse conceito.

Iniciamos pois, nossas reflexões pelo campo da Filosofia, em que pudemos observar a similaridade entre alguns estudiosos ao afirmarem que na época clássica dos grandes pensadores, pouco se discutiu sobre questões particulares da infância, visto ser reduzido o número de referências nas obras daquela época, que apontam individualmente para o tema em questão. Isto mostra de certo modo, segundo Kohan e Kennedy “o desinteresse dos filósofos pela infância”. Desinteresse este, que nos chama atenção. Ainda de conformidade com os autores:

A filosofia da infância tem uns vinte anos de vida. Parece pouco tempo na história toda da humanidade. Mas é assim mesmo. Os filósofos não têm se preocupado sistematicamente com a infância, a não ser recentemente. Ocorreram certamente, por milênios, referências esporádicas, aforísticas, como por exemplo, em Lao Tse, Heráclito, Aristóteles ou Montaigne (1999, p. 9).

As referências a respeito da infância nas obras clássicas são, a bem da verdade, encontradas em meio a textos cuja intenção evidencia uma preocupação com transformações políticas e sociais das futuras sociedades; dentro desses textos, é que esporadicamente, se argumenta sobre a importância de educar bem a criança, para que a mesma se torne um bom cidadão. E o que significa ser um bom cidadão?

Para responder a essa questão buscamos Chauí (2003, p. 40). Em seu livro *Convite à Filosofia*, a autora relata que na Grécia antiga¹⁶, antes da instituição da democracia, as cidades viviam sob o domínio das famílias aristocráticas, as quais criaram um modelo de educação onde o homem ideal era aquele que se apresentava como um guerreiro belo (a ginástica, a dança e os jogos de guerra eram

¹⁵ Gostaríamos de frisar que a proposta neste primeiro capítulo é pesquisar em campos significativos do conhecimento, idéias clássicas a respeito da infância, para que assim possamos ampliar as investigações em nossa pesquisa. Portanto, não nos prestaremos a definições que possam nos distanciar de nosso objetivo no decorrer deste. Verificaremos em cada obra, apenas o eixo norteador das idéias de cada autor e sua relação com o tema proposto, o conceito de infância.

¹⁶ Chauí refere-se ao período socrático ou antropológico.

responsáveis pela formação do corpo tal qual os dos heróis de Tróia) e bom (Homero, Píndaro e Hesíodo eram os referenciais para que se pudesse aprender as virtudes apreciadas pelos deuses – a coragem diante da morte na guerra).

Na medida em que o comércio e o artesanato foram perdendo espaço para a economia advinda das atividades agrárias, fazendo com que surgisse nas cidades, em Atenas principalmente, “uma classe social urbana rica que deseja exercer o poder político, até então privilégio da classe aristocrática” (CHAUÍ, 2003, p. 40), aos poucos, a democracia foi sendo instituída para corresponder às aspirações da nova classe social. E dessa forma os aristocratas foram sendo destituídos do poder, em benefício dos cidadãos. Diante disso, “O antigo ideal educativo ou pedagógico também foi sendo substituído por outro. O ideal da educação da Grécia clássica já não é a formação do jovem guerreiro belo e bom, e sim a formação do bom cidadão”. (CHAUÍ, 2003, p. 40).

Ainda segundo Chauí (2003), o cidadão para exercer sua cidadania precisava discutir, opinar e deliberar nas assembléias, para tanto a “nova educação estabelece como padrão ideal, a formação do bom orador, isto é, aquele que saiba falar em público e persuadir os outros na política”. De acordo com a autora, em substituição a educação dos poetas, surgiram os sofistas, primeiros filósofos ainda do período socrático, para cuidar da educação dos jovens ensinando-os a ser bons cidadãos, e preparando-os para a vida na *pólis*.

Percebemos nesse breve relato a partir das palavras de Chauí, que para os pensadores clássicos, a formação do bom cidadão condiciona-se necessariamente à educação do jovem. Sobre isso, Kohan (2003, p. 25) reafirma: “Os filósofos gregos do período clássico deram, de forma quase unânime, uma importância singular à educação”. E completa ao citar Antifonte: “A educação é o principal para os seres humanos e que quando se semeia num corpo jovem uma nobre educação, esta floresce para sempre, com chuva ou sem chuva” (2003, p. 26).

Na verdade, observamos que a educação nos textos clássicos assume o papel protagonista, enquanto a criança assume o de coadjuvante, uma vez que a infância em si não é problematizada em suas questões; ela é apenas apresentada como um momento da existência humana, o qual por ser o primeiro, deve receber atenção diferenciada (educação) para que o problema da “degradação dos jovens” possa, segundo Kohan (2003), “ser enfrentado”.

Percebemos que dentro da filosofia clássica, o conceito de infância é constituído não em suas particularidades, mas paralelo a dois outros conceitos: ao de educação e ao de política, principalmente nas idéias de Platão.

Estas idéias a respeito da infância, consideradas importantes e fundamentais ao tentarmos pensar seu conceito, a partir do caminho percorrido pela mesma ao longo da história da humanidade, serão particularmente refletidas aqui, sob alguns pontos de vista de Walter Kohan¹⁷.

Ao optarmos por incluir reflexões deste autor a respeito do conceito de infância, no estudo que aqui pretendemos, nossa intenção foi buscar um respaldo teórico de alguém com renomada experiência não somente na filosofia com crianças, mas especificamente no PFpC de Lipman. Até porque, na introdução deste, propusemos a utilização também, de leituras de referência para ampliar nossa fonte de pesquisa sobre o tema proposto.

Consideramos deste modo, extremamente valiosa e interessante a forma como o pensador argentino valeu-se não somente da leitura de Platão, buscando também em Philippe Ariès, um campo a mais para pensar o conceito de infância. Feito este que o possibilitou sair do campo estrito da filosofia da educação, e embrenhar-se no campo da história das mentalidades e das relações que permeiam a família e a infância.

1.1 PLATÃO: DO INTERESSE POLÍTICO E DA INFÂNCIA

Walter Omar Kohan (2004, p. 52) em seu artigo intitulado, *A infância da educação: o conceito devir-criança*, assinala que:

No pensamento filosófico educacional da tradição ocidental, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e

¹⁷ Walter Omar Kohan é argentino. Doutor em Filosofia; professor de Filosofia da Educação da UERJ e atual coordenador do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI); escreveu *Infância. Entre Educação e Filosofia*, cujo tema principal é a infância. De acordo com a apresentação desta obra, o sentido maior da mesma é transformar as relações dos educadores que trabalham com crianças por intermédio da Filosofia e da Educação. O livro aqui mencionado é apenas um dentre tantos que este autor tem, no que se refere a refletir sobre a infância e as possibilidades educativas da filosofia com crianças, bem como de formas de pensar e praticar essas possibilidades. Já há algum tempo Kohan está envolvido nessa proposta, visto ser ele também, o autor dos primeiros, e por que não dizer da maioria, dos livros que fazem referência ao programa de FpC de Mathew Lipman no Brasil.

transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores.

Com efeito, esse autor remete-se inicialmente a Platão, a fim de ver como a infância foi pensada em alguns de seus *Diálogos*. Apesar desse conceito não aparecer diretamente nas pontuações platônicas, Kohan assinala, que ela se constituiu para o filósofo clássico em certa medida, não somente como parte de um problema¹⁸, mas, também, como possibilidade de solução do mesmo. Dada a grande preocupação do filósofo clássico para “entender, enfrentar e reverter a degradação cultural, política e social da Atenas de seu tempo”. (KOHAN, 2003, p. 27).

Percebemos a partir das palavras de Kohan, que influenciado por um contexto político anterior ao seu, Platão considera uma relação direta entre o modo de ser de uma *pólis* e os indivíduos que a constituem. Neste sentido, se a sociedade for constituída por cidadãos que se deixam corromper, obviamente a ordem social da mesma ficará a mercê de cidadãos injustos, sem escrúpulos e despreocupados com o bem comum.

Em Platão, a questão da infância apenas permeia um projeto ainda maior e pelo qual ele se interessa e preocupa mais, a questão política. Para ele, o ideal é pensar numa educação diferenciada, que cuide do indivíduo desde criança, preservando o que ele tem de melhor, para que o mesmo reúna ao longo de seu crescimento, qualidades de um bom cidadão e conseqüentemente de um bom político, ou seja, alguém que se coloque “a serviço do bem comum”.

Vemos então, que a trama das relações entre os aspectos da infância, educação e política, pode ser configurada filosoficamente da seguinte forma:

A visão platônica da infância se enquadra, então, em uma análise educativa com intencionalidades políticas. Platão não faz da infância um objeto de estudo em si mesmo relevante. De certo, a infância não é, enquanto infância, um problema filosófico relevante para Platão. A infância é um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a *pólis* atual se aproxime o mais possível da normatizada. (KOHAN, 2003, p. 29).

Entendemos o termo ‘filosoficamente’ utilizado por Kohan, para se referir ao fato da inexistência de interesse em Platão, por verificar as ‘peculiaridades’ da infância, ou seja, características comumente investigadas pelo campo da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Trata-se de um “conceito filosófico da

¹⁸ Para Kohan o ‘problema’ de Platão era a necessidade de educar bem os que constituiriam a *pólis*.

infância” (2003, p. 28) que por si só, justifica-se não lhe cabendo qualquer referência àquilo que, na verdade, mais se aproxima de características psicológicas da criança.

Imaginamos diante disso, que Platão não evidenciou a essência da infância em si, em função deste pensador considerá-la apenas como época em que os atributos mais significativos para a formação do homem para a *polis*, podem ser iniciados.

Em se tratando de um conceito filosófico então, observamos que a intenção de Kohan ao designar termos específicos para pensar o conceito de infância, incide justamente sobre esta questão. Pois, segundo ele, a não especificidade do conceito de infância nos escritos platônicos, não significa necessariamente que o filósofo clássico não tenha pensado este conceito. Kohan (2003) afirma que os escritos platônicos “compõem um certo conceito complexo, difuso, variado” em relação à infância. Esta por sua vez, situa-se numa “problemática mais ampla do pensamento de Platão”. É com essa leitura que Kohan distingue algumas marcas deixadas pelo pensamento platônico, sobre o conceito de infância.

A primeira delas, ‘a infância como pura possibilidade’. Haveremos de entender que a idéia de Kohan aqui, parece estar relacionada ao fato de Platão não se abster do atributo que confere à infância o título de etapa primeira da vida, o que por sua vez parece acrescer o valor desta, em função dos efeitos que pode imprimir à vida adulta. Entretanto, é preciso tomar certo cuidado com o que sugere tal idéia. Para tanto, Kohan assegura que “não se trata de que, para Platão, a natureza humana se consolide e torne-se imodificável a partir de certa idade” (2003, p. 35). E continua justificando sua afirmação com algumas palavras extraídas de *AS LEIS*: “O Ateniese, diz que os jovens sofrem muitas mudanças todo o tempo, durante toda sua vida”. Entretanto, “um primeiro crescimento bom é o mais importante para uma boa natureza, tanto entre as plantas, entre os animais quanto entre os humanos.” (*AS LEIS*, XI 929 e VI 765 apud KOHAN 2003, p.35)

Eis aí observações que apontam para o valor proferido por Platão, bem como por seus interlocutores, à educação. Kohan sintetiza: “ainda que Platão pense que a educação seja importante em toda a vida de um ser humano, também considera que é muito mais nos momentos em que se forjam seus caracteres” (2003, p. 35).

Segundo o autor argentino, para o filósofo grego, a educação é a responsável pela justiça ou injustiça na *pólis*, pois permite a aprendizagem do que é

certo e do que é errado por intermédio da música e da ginástica. Incluindo na música, também a literatura. De maneira que seja esta, a primeira atividade oferecida aos infantes, em forma de fábulas. Para Sócrates, esse fato implica então, muito cuidado na escolha dos primeiros textos oferecidos às crianças¹⁹. Assim ele explica: “Ora tu sabes que, em qualquer empreendimento, mais trabalhoso é o começo, sobretudo para quem for novo e tenro? Pois é, sobretudo nessa altura que se é moldado, e se enterra a matriz que alguém queira imprimir numa pessoa” (*A República*, II 377b).

Ao buscar os filósofos gregos, Kohan chama a atenção para a imagem da infância inserida no discurso dos mesmos, o qual vê no infante um ser que se bem educado for, terá garantido o seu certificado de “cidadão prudente”, que agirá pelo bem da *pólis*, pois a infância registra-se como pura possibilidade, por ser, nas palavras de Kohan, “o degrau fundador da vida humana” (2003, p. 39).

A segunda marca observada por Kohan é ‘a infância como inferioridade’. Seguindo ainda a mesma linha de pensamento apresentada anteriormente, esse autor busca em algumas passagens de *As Leis* a afirmação de que as crianças realmente precisam da intercessão de preceptores que possam adequadamente conduzi-las, até que seja nelas “cultivado o que há de melhor”. Sem a presença de alguém assim, a criança é incapaz de portar-se dentro da ordem própria do homem adulto. Kohan (2003, p.43) atenta para as comparações estabelecidas pelos filósofos clássicos entre as crianças e os escravos sem os donos, ou um rebanho sem pastores, e também nas associações a estados inferiores que o homem adulto pode experimentar, como a embriaguez. Segundo Kohan (2003), o homem embriagado é tal qual uma criança e menos dono de si. Nas análises desse autor, observamos que por causa do seu ‘despreparo’ na antiguidade clássica, a criança não é reconhecida em equidade com o homem adulto. O autor observa ainda que “nos diferentes sentidos e capacidades físicas e intelectuais que, para Platão, constituem uma pessoa, ele considera a criança inferior ao homem adulto, cidadão de Atenas” (2003, p. 48).

Ao ‘delinear’ o modo como Platão pensou a infância, Kohan adverte:

¹⁹ Sócrates diz que é preciso selecionar dentre as fábulas infantis, somente as boas, para que sejam apresentadas as crianças antes delas irem ao ginásio, não se incomodando com o fato de usar da persuasão das amas e das mães que cuidam das crianças, a fim de que contem às crianças, moldando por intermédio das primeiras histórias contadas, as almas dos pequenos (*A República*, II 377 a-c).

Não se trata de acusar Platão de insensível, adultocêntrico ou de violentar os direitos das crianças. Esse não parece um eixo de análise interessante. As realidades históricas são complexas demais para permitir juízos tão superficiais. (2003, p. 48-49).

Interessante a cautela de Kohan ao se pronunciar desta forma, afinal sua intenção nos remete a um olhar atento para as idéias platônicas, no sentido de compreender o conceito de infância tal qual ele fora construído historicamente, bem como suas implicações para o conceito que intencionamos pensar no momento presente.

Do segundo conceito postulado por Kohan a partir do pensamento platônico, incide a terceira marca acerca da infância. *‘A infância como outro desprezado’*. Kohan (2003) utiliza-se desse termo reportando-se a algumas discussões ocorridas principalmente entre Sócrates e àqueles que se referiam à infância como algo inútil e desprezível por representar, dentre outros aspectos, a falta de experiência. “Por natureza então, coisas sem importância”. Tal propósito acontece em função do descrédito dado à Filosofia por uns, que a acreditavam uma diversão e como tal, ocupação dos mais jovens, aos mais velhos ela teria apenas a função de corrompê-los. Nas palavras de *‘Cálicles’*:

Porque ainda que esteja bem dotado intelectualmente, quando se faz filosofia até a idade avançada, necessariamente seremos inexperientes em tudo aquilo que devemos conhecer bem, para ser alguém reputado e bem considerado. (GÓRGIAS 484, apud KOHAN, 203, p.51).

Em resposta às acusações, de acordo com as observações de Kohan, *Sócrates* também utiliza o significado atribuído às crianças em sua época, para rebater as acusações que lhe pesavam, e assim depreciar a imagem daqueles com os quais diferenciava seu pensamento acerca da política, da retórica, do bem e do prazer, comparando-os às crianças que são incapazes de perceber com discernimento o que verdadeiramente é preciso conhecer.

A esse respeito Kohan (2003, p. 55), nos esclarece que tanto para os filósofos gregos quanto para os que não compartilham da idéia dos mesmos, “as crianças são vocês, os outros”. E, finalmente, acrescenta, brilhantemente, sobre a *infância como o outro desprezado*:

As crianças são a figura do não desejado, daqueles que não aceitam a ‘minha verdade, do rival desqualificado, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e por isso deve ser vencido, azotado, expulsado da *pólis*. As crianças são para *‘Sócrates’* e para *‘Cálicles’*, portanto, para Platão, uma figura do desprezo, do excluído, o que não merece entrar naquilo de mais valioso disputado por Platão,

teoricamente, com os sofistas: a quem corresponde o governo dos assuntos da pólis, *tà politikà*. (KOHAN, 2003, p.55)

A última marca do pensamento platônico sobre a infância é apresentada por Kohan como ‘a infância como material da política’. Percebemos isso pelo fato do discurso de Platão constituir-se basicamente sobre comentários que revelam sua preocupação com aspectos políticos. Na verdade, as infindáveis discussões do pensador grego junto aos seus interlocutores, conforme fora citado anteriormente, demonstram o interesse do mesmo pela vida na *pólis*.

Concordamos com W. Kohan quando o mesmo diz: “em *A República*, tantos cuidados na criação e na educação dessas pequenas criaturas se justificam porque serão eles os futuros guardiões da pólis, seus governantes” (2003, p. 56).

Contudo em Platão, percebemos também que antes mesmo de investir na educação das crianças, é preciso aumentar as chances de que a educação oferecida a elas realmente alcance o objetivo pretendido. De tal forma que o pensador grego traça uma distinção a respeito de um modelo de procriação ‘superior’, a qual deve acontecer entre homens e mulheres considerados ‘de elite’, para que assim a prole tenha ‘naturalmente’, maiores chances para aproveitar a educação que lhes será dada, e assim se constituir como ‘líder’. Os frutos dessas uniões, ‘previamente organizadas’²⁰, seriam entregues a pessoas designadas como guardiões, figuras responsáveis pelo cuidado dos filhos dos indivíduos ‘superiores’, as quais receberiam os primeiros cuidados, em local diferenciado dos demais²¹. Só então as crianças seriam submetidas, a jogos rigorosamente regulamentados, para que aprendessem, desde pequenas, apreciarem as leis; o que de certa forma, futuramente, garantiria a qualidade humana da *pólis*. Todo esse empenho assim justifica-se:

A república, uma vez que esteja bem lançada, irá alargando como um círculo. Efetivamente, uma educação e instrução honestas que se conservam tornam a natureza boa, e, por sua vez, naturezas honestas que tenham recebido uma educação assim tornam-se ainda melhores que seus antecessores, sob qualquer ponto de vista, bem como sob o da procriação, tal como sucede com os outros animais. (*A REPÚBLICA*, IVb)

²⁰ Para maiores esclarecimentos a respeito da forma de união apontada como ideal para garantir crianças com mais potencial para governar sabiamente, vide: *A República*, IV 424b-e; V 460c-d.

²¹ Também no livro V de *A República de Platão* aparece a forma pela qual os filhos de homens e mulheres considerados inferiores, ou os bebês que tivessem alguma deformidade eram ‘levados a paradeiro desconhecido e secreto’, como ‘meio seguro de preservar a pureza da raça dos guerreiros’.

Diante dessas afirmações notamos a dimensão da preocupação e do empenho de Platão no sentido de garantir indivíduos superiormente preparados para governar e viver na *pólis*. Não interessando os métodos utilizados para tal projeto. Diante dessa perspectiva, Kohan pronuncia-se citando Larrosa:

Encontramos nesse esquema os dois elementos básicos que definem uma clássica pedagogia formadora. Por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que foi estabelecido previamente. A educação é entendida *como tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é a um dever ser*. (LARROSA apud KOHAN, 2003, p. 57)

Assim, notamos no pensamento de Kohan, que a idéia de infância em Platão não apenas encontra-se atrelada ao conceito que para o filósofo grego é muito mais importante, a educação; na verdade, ela se restringe ao significado que a criança tem como matéria-prima que deve ser intensa e vigorosamente trabalhada via educação, para aí aumentar as possibilidades de alcançar, em Platão, a *pólis* por ele sonhada, ou seja, ela representa o material a ser trabalhado na construção de um ideal social e político.

Enfim, Kohan (2003, p. 59) diz: “possibilidade, inferioridade, outro rechaçado, material da política. Marcas sobre a infância deixadas por um pensamento”, o de Platão.

1.2 ARIÈS: DA INVENÇÃO DA INFÂNCIA

Dando continuidade à intenção inicial desta pesquisa, no sentido de reunir subsídios para pensar no presente, o conceito de infância, nos transpomos para uma apreciação, que nas palavras de Kohan: “Ao ser inventado tornou-se um divisor de águas entre os historiadores da psicologia social” (2003, p. 63). Sendo importante ressaltar aqui, a nossa concordância em relação à opção de Kohan ao se apropriar, num segundo momento, do pensamento de Ph. Ariès²² para refletir sobre o conceito de criança. Não há como deixar, num intento como esse, de recorrer a este historiador.

²² Philippe Ariès nasceu em 24 de junho de 1914, na França, e concluiu seus estudos de História na Sorbonne.

No clássico, *A História Social da Família e da Infância*²³, Ph. Ariès relata que na civilização medieval, o conceito de infância praticamente deixa de existir, se é que chegou a ser construído anteriormente a ela, pois segundo as idéias descritas pelo historiador francês,

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (1973, p. 50).

Em sua minuciosa pesquisa iconográfica, o autor verifica que até o fim do século XIII nas obras de arte e nos quadros “não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. (ARIÈS, 1973, p. 51).

Ariès sustenta a tese de que, na Idade Média, a infância não existia, surgindo apenas na França do século XVI. Em sua obra, acima mencionada, ele aponta o modo pelo qual a civilização medieval remetia-se às crianças da época. De acordo com esse teórico:

A duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram essenciais nas sociedades evoluídas. (ARIÈS, 1973, p. 10).

Na verdade, a criança recebia os cuidados básicos para sua sobrevivência até seu desmame tardio, o qual acontecia por volta dos sete anos de idade, a partir de então, ela era inserida no mundo do adulto tornando-se o mesmo em miniatura, aprendendo valores, costumes e habilidades na medida em que o auxiliava em suas atividades e tarefas. Não havia preocupação com uma educação especificamente para a infância.

A participação das crianças no mundo dos adultos prolongou-se até o fim do século XVI, quando então, volta à evidência a preocupação com a educação dos pequenos. Esse acontecimento inspirou a igreja na fundação de ordens religiosas voltadas ao ensino. Porém, não mais ao ensino de adultos, e, sim, ao ensino de crianças e jovens, o que na verdade visava a moralização da sociedade. Diante dessa intenção da igreja, juntamente com o novo sentimento da família em relação à infância, segundo Ariès, a partir do século XVII, “passou-se a admitir que a criança

²³ Do título original em francês é *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Règime*.

não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (1973, p. 277).

A nova preocupação com a educação, respaldada pela moral imposta na época, impeliu os pais a se organizarem em torno dos filhos de modo a assegurar-lhes uma “preparação para a vida” por intermédio da escola. A aprendizagem que antes acontecia livremente em meio à convivência com os adultos, passou a ser responsabilidade exclusiva da escola. Esta, por sua vez, utilizava métodos severos para imputar nas crianças um regime disciplinar e regras rigorosas, privando-as da liberdade anteriormente experimentada, com a argumentação de que era a escola o “mercado da verdadeira sabedoria” (ARIÈS, 1973, p. 277).

Verificamos que o novo sentimento de infância surgiu, submetido novamente, a um modelo educacional que tinha no controle a mola propulsora para moldar e preparar o infante conforme suas regras e impressões, e agora, não mais apenas com uma preocupação social e política, tal como em Platão, mas também, com uma preocupação moral, tirando da criança a oportunidade de expressar livremente os seus desejos e intenções. Conforme nos assevera Wartofsky²⁴: “O modelo que vê a criança como organismo vazio e inocente aguardando a impressão que irá moldá-lo” (2000, p. 109).

1.3 ROUSSEAU: DO CUIDADO COM O INFANTE

Interessante observarmos que, este novo sentimento surgido em relação à infância no final do século XVII, além de vir atrelado mais uma vez, à educação, conforme argumentamos no parágrafo anterior, despertou em alguns pensadores o interesse para o fato de que, mais do que educar a criança para ser submetida ao controle e às regras impostas pela sociedade e pela igreja, o importante era averiguar e tomar cuidado com as especificidades e particularidades que fazem parte do universo infantil, para que a partir daí, a criança possa reunir os elementos necessários para amadurecer e enfrentar os problemas na vida adulta.

²⁴ Marx W Wartofsky era professor de filosofia no Baruch College e no Graduate Center of the City University of New York. Morreu em março de 1999.

O interesse desses pensadores ganha no século XVIII mais concretude nos escritos de Rousseau, filósofo suíço que publica em 1762, o *EMÍLIO*²⁵; um tratado romancado da educação de um jovem, desde seu nascimento até sua entrada na vida adulta. Em tal obra, Rousseau aponta possibilidades de uma educação doméstica²⁶, permitir ao homem o enfrentamento da vida civil, sem, no entanto, desvirtuar sua natureza, visto que, segundo ele, era na vida da sociedade civil que o homem se corrompe. Não nos cabe aqui uma discussão pormenorizada a respeito das imbricações políticas²⁷ contidas nas idéias apregoadas no livro. Isso envolveria um outro tipo de reflexão, possível até, porém em outro estudo. Aqui nos coube assinalar as idéias rousseauianas a respeito do conceito de infância. Ainda porque, foi o seu ideário, o primeiro postulado específico a respeito das particularidades do infante. Por ser assim, supomos importante a alusão a este pensador, tendo em vista a descrição da trajetória histórica do conceito de infância aqui proposto.

Conforme dito antes, é válido notar que para Rousseau, existem algumas características que o homem deve encerrar para arcar na sociedade civil, com o sofrimento que a vida social e política ocasiona. Dessa forma, ele quer educar o *EMÍLIO* para que este, antes de tudo, possa conhecer a si mesmo e assim reunir os subsídios²⁸ necessários para lidar melhor com as intempéries sociais, além de suas próprias emoções. Para tanto, o menino deve ser educado desde tenra idade, longe da sociedade civil, e por um único preceptor. Eis por que:

É impossível uma criança que passe sucessivamente por tantas mãos diferentes ser bem educada. A cada mudança ela faz secretas comparações que sempre tendem a diminuir sua estima para com aqueles que educam e, conseqüentemente, a autoridade deles sobre ela. (ROUSSEAU, 2004, I- p. 40)

²⁵ Publicado originalmente em francês, *Émile ou De L'Éducation*, tem como personagem cardeal o *Emílio*; a saber: apesar de principal, é fictício.

²⁶ A 'educação doméstica', trata-se em Rousseau, de uma educação das crianças desde seu nascimento, fora da escola, no campo, próximo à natureza e de tudo que esta pode lhe oferecer; longe das corrupções mundanas bem como das perversões comum a elas. Segundo Rousseau, o infante deve dentro dessas condições, ter o acompanhamento de um preceptor, cujas características o fizessem um mestre digno de ser assim chamado. Para o pensador em questão: "*para ser chamado mestre da criança, é preciso ser mestre de si mesmo*" (*EMÍLIO*, 2004, p. 102).

²⁷ Não percebemos em o *EMÍLIO* uma preocupação específica de Rousseau com a questão política, ou de educar o infante para um cidadão para a *pólis*, por exemplo. Seu interesse é em relação ao bem estar do homem; refletindo sobre a condição humana. "Aquele que de nós melhor souber suportar os bens e os males desta vida, é para mim, o mais bem educado" (*EMÍLIO*, 2004, I- p. 15).

²⁸ Entendemos este por características tais como: prudência, estima pela virtude, justiça, generosidade, dentre outras, as quais serão apontadas no transcórre das idéias contidas no estudo que hora se faz presente.

As considerações de Rousseau sobre a importância de educar a infância junto à natureza são por ele justificadas:

Os homens não são feitos para serem amontoados em formigueiros, mas para se espalharem pela terra que devem cultivar. Quanto mais se reúnem, mais se corrompem. As doenças do corpo, assim como os vícios da alma, são o efeito infalível dessa associação muito numerosa. De todos os animais, o homem é aquele que menos pode viver em rebanho. Homens reunidos como carneiros morreriam em pouquíssimo tempo. O hábito do homem é mortal para seus semelhantes; isto não é menos verdadeiro no sentido próprio do que no figurado (ROUSSEAU, 2004, I- p. 43).

A respeito da vida em sociedade este pensador explica:

As cidades são o abismo da espécie humana. Ao cabo de algumas gerações, as raças morrem ou degeneram. É preciso renová-las, e é sempre o campo que traz essa renovação. Enviai pois vossos filhos para que se renovem, por assim dizer, a si mesmos e retomem nos campos o vigor que se perde no ar insalubre dos lugares povoados demais. (ROUSSEAU, 2004, I- p. 43).

Devemos tomar cuidado diante destas palavras, para não imaginar uma apologia de Rousseau ao individualismo em detrimento dos valores humanos, ou algo semelhante. Para ele, o papel do mestre é educar seu discípulo para tornar-se um homem, sem, no entanto, desconsiderar o contexto social do qual provavelmente um dia ele fará parte. Para tanto, ele incumbe-se de traçar um método educacional que amplia as possibilidades do discípulo, para quando chegada à hora do convívio social, ele não se deixe corromper pelo artificialismo da sociedade civil.

Com efeito, Rousseau crê que a infância caracterizada como um período iniciado logo após o nascimento, é o momento em que nascem os erros e os vícios, sem que possamos ter instrumentos para aniquilá-los. Acreditamos aqui, dada a falta de discernimento dos pequenos, o que justifica a teoria deste pensador, sobre a necessidade de educar a criança de modo a prevenir os maus hábitos.

Assim posto, Rousseau aprecia inicialmente, a importância de considerar a criança, a partir da própria criança. Nesta passagem podemos encontrar mais clareza a esse respeito:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas. (ROUSSEAU, II- p. 91)

Percebemos na premissa de Rousseau, que a criança tem seu jeito de se apropriar do mundo em que está. E isso fundamentalmente deve ser levado em

consideração durante uma educação que tem como objetivo apreciar o ser em suas especificidades.

Desassossegado com a condição humana, nosso pensador versa sobre a demanda da liberdade, aspecto imprescindível à criança para que a mesma possa aprender, viver e assim alcançar a maturidade de modo virtuoso²⁹. Vejamos suas palavras sobre essa questão:

Os maiores riscos da vida estão no começo; quanto menos tivermos vivido, menos deveremos esperar viver. [...] que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo o tipo e começa por torna-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? Mesmo que eu considerasse razoável essa educação por seu fim, como encarar sem indignação essas pobres infelizes submetidas a um jugo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis! A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão. Atormenta-se a infeliz para seu próprio bem, e não se vê a morte que a chama e vai apanha-la no meio dessa triste condição. quem sabe quantas crianças morrem vítimas da extravagante sabedoria de um pai ou de um professor? Felizes por escaparem à sua crueldade, a única vantagem que tiram dos males que lhes fizeram sofrer é morrer sem ter saudades da vida, de que só conheceram os tormentos. (ROUSSEAU, 2004, II- p.72)

Constatamos, todavia, que o conceito de liberdade em Rousseau não se restringe à não imposição de limites às crianças. Adverso a isso, o pensador entende que os pequenos devem ser educados com instrumentos que deixam de lado a rivalidade, o ciúme, a inveja, a vaidade, a avidez, o temor vil, os quais, de acordo com esse pensador, “fermentam e corrompem a alma ainda antes que o corpo esteja formado” (2004, p. 94). Em Rousseau, o instrumento mais apropriado para educar uma criança é a “liberdade bem regrada”. Pois segundo ele:

O constrangimento perpétuo em que conservais vosso aluno irrita sua vivacidade; quanto mais constrangidos ficarem à vossa frente, mais turbulentos ficarão às vossas costas; é preciso que tenham alguma compensação pelo duro constrangimento em que os conservais. (ROUSSEAU, 2004, II- p. 94)

Daí o imperativo de educar a criança livremente no campo, junto à natureza, onde ela possa ter espaços e caminhos abertos para ir e vir, sem se expor aos perigos que porventura possam ameaçar sua integridade física, intelectual e/ou moral. Rousseau afirma que “nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo” (2004, I- p. 46).

²⁹ De acordo com Rousseau, coragem temperança, amizade e cooperação também fazem parte das virtudes.

No campo, a criança tem mais oportunidade para aprender, além dos cuidados atentos do preceptor, experimentando por ela mesma tudo o que lhe atrair a atenção. E por intermédio das intervenções do seu mestre, conforme a demanda, as oportunidades de questionar e indagar a respeito do que está vivenciando, ampliam-se. Ainda segundo Rousseau, a importância de dar liberdade³⁰ às crianças (inclusive liberdade física), ao oposto de domínio, deve-se ao seguinte fato: quando é permitido ao infante que ele faça mais por si mesmo, ele aprende a exigir menos dos outros. E limitando seus desejos somente às suas forças, menos a criança sofrerá diante do que não estiver ao seu alcance.

Aí reside um outro aspecto importante nos postulados rousseuanianos. Para ele o mais bem educado dos homens é o que melhor suportar as intempéries da vida; e o mais feliz, é o que sente menos sofrimento. Assim, a educação próxima da natureza pode, de conformidade com Rousseau, propiciar desde a infância, o equilíbrio entre o poder e o desejo, porque quanto mais próximo do seu estado natural, menor será a diferença entre seu desejo e sua competência. Rousseau trata a esse respeito nestas linhas:

Em que, então, consiste a sabedoria humana ou o caminho da verdadeira felicidade? Não exatamente em diminuir nossos desejos, pois, se eles estivessem abaixo de nossa potência, uma parte de nossas faculdades permaneceria ociosa, e não gozaríamos de todo nosso ser. Também não consiste em ampliar nossas faculdades, pois, se nossos desejos ao mesmo tempo se ampliassem em maior proporção, tornar-nos-íamos mais miseráveis. Trata-se, pois, de diminuir o excesso de desejos relativamente às faculdades, e de igualar perfeitamente a potência e a vontade. Somente então, estando todas as forças em ação, a alma permanecerá tranqüila e o homem se encontrará bem ordenado. (ROUSSEAU, 2004, II- p. 74-75)

Sintetizando, para Rousseau, o homem é incontestavelmente bom em seu estado natural, pois “os primeiros movimentos da natureza são sempre direitos: não há perversidade original no coração humano. Não se encontra nele um só vício de que não possamos dizer como e por onde entrou” (ROUSSEAU, 2004, II- p. 95). O que o corrompe é o estado social com seus vícios e injustiças. Um outro intento do pensador é proporcionar uma educação que permita ensinar ao seu discípulo o “ofício de viver”. Em suas palavras:

Ao sair de minhas mãos, concordo que não será magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e,

³⁰ O livro I de o *EMÍLIO* contém uma descrição detalhada sobre a maneira pela qual a liberdade deve ser ofertada ao infante, desde o nascimento, inclusive em suas vestimentas.

ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu.
(ROUSSEAU, 2004, I- p. 15)

Deste modo, ele entende que a infância é o caminho para cultivar a sabedoria necessária ao homem, a fim de que o mesmo possa atingir o equilíbrio entre seus desejos e o que pode fazer por si próprio (conforme fora mencionado antes). Criando o infante desde seus primeiros momentos de vida, numa condição que não o distancie da natureza e considerando suas peculiaridades, é a abertura assinalada por Rousseau, que distingue com veemência, ações e atitudes adequadas do preceptor em relação à criança, estimulando o desenvolvimento de suas potencialidades naturais e afastando-a dos males causados pela sociedade civil.

Apesar do título de filósofo, é interessante ver a maneira como Rousseau analisa, sob o ponto de vista da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, as ações infantis, ponderando as atitudes que devem ser tomadas por seu cuidador ou o mestre, no sentido de atender suas necessidades de sobrevivência, ao mesmo tempo em que investe em aspectos fundamentais para sua boa educação³¹.

No seu tratado é apreendido um conceito de criança e infância diferente do conhecido até então. Embora o mesmo ainda venha atrelado à questão da educação, e enquanto em outros pensadores a criança é vista como um instrumento do qual o adulto se servia, por intermédio da educação, para alcançar um objetivo determinado, em Rousseau ela é percebida como ser único e repleto de particularidades que lhe configuram suas especificidades. Deste modo, ao reconhecer a criança em sua unicidade, Rousseau propende educá-la não apenas “ensinando a virtude ou a verdade, mas protegendo seu coração do vício e seu espírito contra o erro” (2004 II- p. 97). Cultivando nos pequenos o respeito genuíno para com o outro, contudo, um respeito que nasce do amor próprio e não do orgulho.

Essas reflexões nos mostram que Rousseau não foi precursor a respeito da infância, nem mesmo foi inusitado em relação a isso. Até porque, mesmo ele colocando em evidência particularidades a respeito da criança, também em sua

³¹ Rousseau, em o *EMÍLIO*, tem o cuidado de descrever minuciosamente cada etapa experimentada pela criança, bem como as necessidades surgidas em cada uma delas, desde a idade do bebê, a quem ele chama de '*infans*', passando pelo '*puer*', dos 2 aos 12 anos, em seguida pela idade da força, dos 12 aos 15, da razão e das paixões, dos 15 aos 20, até chegar à idade da sabedoria e do casamento, dos 20 aos 25.

obra, o conceito vem atrelado ao de educação³². Pensamos diante disso, que a atenção dada à infância e às suas necessidades, em o *EMÍLIO*, tem o intuito de ver e investigar o que faz parte do universo infantil, e a maneira como a criança se apropria do mundo a sua volta. Mas, a preocupação de cuidar preventivamente do adulto no qual obviamente ela se tornará, ainda permanece, só que dessa vez com um aparato maior, visto o reconhecimento dado ao ser criança, em dimensões que extrapolam a do intelecto. A saber, a dimensão física, emocional, moral e religiosa.

Não obstante, observamos que no século XVIII, é Rousseau quem evidencia apontamentos sobremaneira importantes, para pensarmos a respeito do infante como tal. Haveremos de convir que após o *EMÍLIO*, caminhos foram abertos, e o nascimento de um novo olhar permitiu, em certa medida, o reconhecimento da criança como um ser humano dotado de especificidades diferentes das do adulto, proporcionando à mesma, o centro da preocupação de outros estudiosos nela interessados após J.-J. Rousseau³³.

1.4 FREUD: DA EMOÇÃO NA INFÂNCIA

Apesar de constatarmos um novo olhar para a infância após as idéias de Rousseau, observamos que o período entre o fim do século XIX e começo do século XX foi marcado por uma perspectiva, a primeira vista, distante e diferente da rousseuniana, mas que também traz à tona aspectos infantis.

Tratamos agora, de um tempo em que a infância foi considerada o *locus* onde são firmados os alicerces pessoais do indivíduo, tendo seu conceito arrolado ao processo de desenvolvimento da personalidade. Tal idéia advém das postulações do médico psicanalista Sigmund Freud³⁴ nas análises de pacientes acometidos por

³² Apesar de ter sido em sua época, o pioneiro ao descrever meticulosamente sobre o desenvolvimento infantil, bem como as especificidades da infância, é bem clara sua intenção de investir numa nova proposta de educação, tanto assim, o título de sua obra: *EMÍLIO ou Da Educação*.

³³ A idéia rousseuniana de uma educação que valoriza o “estado natural” do homem, tem suas raízes no pensamento de Montaigne. Tornando-se a partir do século XVIII a inspiração de métodos pedagógicos de vários outros pensadores, tais como Pestalozzi, Montessori e Piaget.

³⁴ Sigmund Freud nasceu em Viena, em 1856 e formou-se em medicina em 1881, especializando-se em psiquiatria. Interessado em compreender de maneira sistemática sobre as manifestações do psiquismo humano, criou uma teoria denominada Psicanálise, que é considerada também como método de investigação e como prática profissional.

‘doenças nervosas’³⁵. Ao investigar a história de vida desses pacientes, para buscar a gênese de suas manifestações neuróticas, Freud observou que elas procediam de situações desagradáveis experimentadas pelo indivíduo ainda na infância, e que eram esquecidas ao longo do seu desenvolvimento. Fenômeno este, destacado como ‘amnésia infantil’, a qual por sua vez, “oculta os inícios mais precoces da infância” (FREUD, 1972, VII, p. 178).

Em suas pesquisas analíticas³⁶, Freud (1972, XIII, p. 218) observou que:

A psicanálise foi obrigada a atribuir a origem da vida mental dos adultos à vida das crianças e teve de levar a sério o velho ditado que diz que a criança é o pai do homem. Delineou a continuidade entre a mente infantil e a mente adulta e observou também transformações e os remanejamentos que ocorrem no processo. Na maioria de nós existe, em nossas lembranças, uma lacuna que abrange os primeiros anos da infância, dos quais apenas algumas recordações fragmentárias sobrevivem.

Entretentes, não é conveniente imaginar com isso, que o teórico descarta a dimensão do que é vivido durante os primeiros anos. Vejamos o que Freud observa nessas linhas:

Temos bons motivos para acreditar que não há período em que a capacidade de receber e reproduzir impressões seja maior do que precisamente durante os anos da infância - durante esses anos, dos quais posteriormente nada retemos em nossa memória, a não ser umas lembranças ininteligíveis e fragmentárias, reagimos de maneira vívida a impressões, somos capazes de expressar dor e alegria de maneira humana, damos prova de amor, ciúme e outros sentimentos apaixonados que nos emocionam fortemente na época, e chegamos mesmo a fazer observações que são consideradas pelos adultos como boa prova de que possuímos discernimento e os primórdios de uma capacidade de julgamento (1972, VII, p. 179).

Ainda que muitos não se lembrem das próprias vivências infantis, Freud nos adverte sobre as marcas encerradas no indivíduo durante a meninice. Em suas análises ele ressalva:

Por outro lado, devemos supor, ou podemos nos convencer mediante um exame psicológico de outras pessoas, de que as mesmas impressões que esquecemos deixaram, não obstante, os mais profundos traços em nossas mentes e tiveram um efeito determinante sobre a totalidade de nosso desenvolvimento subsequente. Portanto não há que se falar de qualquer

³⁵ Assim era chamada a histeria, que à época era considerada um quadro de manifestações sintomáticas isentas de comprometimento orgânico que as justificasse. Em *ESTUDOS SOBRE A HISTERIA (1893-1895)*, Freud publica junto com Josef Breuer, considerações importantes sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos e de casos clínicos tradicionais que ilustram o assunto. Além de enumerar importantes relações entre as neuroses do adulto e as lembranças inconscientes da infância. Essas reflexões constam do volume II das *OBRAS COMPLETAS*.

³⁶ Interessantes estudos descrevem as pesquisas realizadas por Freud para explicar claramente sua proposta teórica. Mais especificamente *Interpretação dos sonhos*, *Um caso de histeria*, *Três ensaios sobre sexualidade*, *Cinco lições de psicanálise*, *Conferências introdutórias sobre psicanálise*, (volumes IV E V, VII, XI E XV respectivamente, nas *Obras Completas*).

abolição real das impressões da infância, mas antes de uma amnésia semelhante àquela que os neuróticos exibem em relação a eventos ulteriores, e cuja essência consiste em simplesmente afastar estas impressões da consciência, ou seja, reprimí-las (1972, VII, p. 179).

Tais afirmações, dentre outras³⁷, fizeram com que o teórico de Viena alterasse de maneira drástica, o modo de pensar a vida psíquica das pessoas. O psiquismo que até então, era considerado apenas pelos aspectos da consciência, teve seus processos emblemáticos colocados em evidência para que fossem averiguados cientificamente. Dessa forma, a interioridade do homem, seus esquecimentos, sonhos e fantasias ganham relevância na investigação da vida psíquica do indivíduo, em detrimento da supervalorização da consciência, uma vez que, nas postulações freudianas, os conteúdos inconscientes constituem a base geral da vida psíquica, porque reúnem aspectos não presentes no campo da consciência, pelo fato da representação penosa que têm.

Tal episódio evidentemente, conseqüência de algum trauma (infantil), acaba esquecido, ou seja, relegado à instância não consciente da mente, por intermédio de um mecanismo³⁸ que busca preservar o indivíduo do incômodo vivido à época traumática. Outrossim, aqueles conteúdos não deixam de existir. Eles ficam latentes na psique humana, em forma de lembranças carregadas de emoção que escapam na vida adulta, sob a forma de sintoma neurótico.

De acordo com Freud, “a propensão à neurose deve provir por outra maneira, de uma perturbação do desenvolvimento” (1972, XI, p. 43). O que nos revela de imediato, a importância de vivências infantis libertas de situações que possam desencadear traumas responsáveis por manifestações neuróticas no adulto.

Entendemos, com este autor, que a criança logo ao nascer começa a experimentar necessidades de sobrevivência e a presença de um adulto é indispensável para auxiliá-la na satisfação dessas necessidades. A cada etapa do desenvolvimento, os imperativos infantis vão se diferenciando, contudo a presença do adulto e a maneira como ele se dispõem nessa relação, é fundamentalmente

³⁷ Todo o tratado freudiano encontra-se reunido nos vinte e quatro volumes que compõe sua obra. A saber: *EDIÇÃO STANDARD BRASILEIRA DAS OBRAS COMPLETAS DE SIGMUND FREUD*. Deteremo-nos neste estudo, às questões específicas a respeito da importância da infância na formação da personalidade do indivíduo.

³⁸ Referimo-nos aqui ao mecanismo de defesa do ego, conceituado por Freud como *repressão*, processo psíquico que tem por objetivo encobrir e/ou retirar da consciência aspectos insuportáveis que se encontram na origem do sintoma, e são ‘levados’ à instância psíquica notada inconsciente (Volume XIV *das Obras Completas*).

importante para que a criança internalize aspectos do meio externo, no sentido de formar sua percepção deste. A partir da percepção que ela tem, dentro das relações estabelecidas com o outro no meio onde se desabrocha ela conquista seu modo de sobrevivência, o qual lhe atribui características específicas que são traduzidas na sua personalidade.

Essa percepção do funcionamento da psique humana, com ênfase nas lembranças inconscientes (dos infantes), marca a diferença do pensamento freudiano sobre a estruturação do aparelho psíquico, não apenas por trazer à tona obscuridades da vida psicológica dos indivíduos, mas, também, por atribuir à infância considerações significativas quanto ao seu papel na história de cada pessoa adulta. Mais do que uma fase de aumento físico, ela é o tempo em que o indivíduo apropria-se de seus instrumentos para viver, ou mais, é nos primórdios da existência humana que instalam-se as possibilidades futuras de uma estruturação psicológica sadia ou não.

Sendo assim, de acordo com a perspectiva do psicanalista vienense, a infância assume um papel decisivo na história de vida do indivíduo, pois as experiências iniciais de cada um afetam (de modo positivo ou não), não somente a formação básica do caráter adulto, mas, também, do equilíbrio das emoções intra e interpessoais nas pessoas. Freud adiciona ainda:

Vemos que os indivíduos adoecem quando, por obstáculos exteriores ou ausência de adaptação interna lhes falta na realidade a satisfação das necessidades. Observamos que então se refugiam na moléstia, para com auxílio dela encontrar uma satisfação substitutiva (1972, XI, p. 46).

As reflexões freudianas ao pensarmos o conceito de infância podem ser assim sintetizadas:

Algumas descobertas notáveis foram efetuadas no curso dessa investigação da mente infantil. Assim foi possível confirmar – o que já fora muitas vezes suspeitado – a influência extraordinariamente importante exercida pelas impressões da infância (e particularmente pelos seus primeiros anos) sobre todo o curso da evolução posterior. Isso nos conduz ao paradoxo psicológico – que somente para a psicanálise não é paradoxo – de serem precisamente estas, as mais importantes de todas as impressões, as que não são recordadas em anos posteriores. A psicanálise pode estabelecer o caráter decisivo e indestrutível dessas primeiras experiências da maneira mais clara possível. (FREUD, 1972, XIII, p. 218)

1.5 PIAGET: DA GÊNESE COGNITIVA E DA INFÂNCIA

Sob uma perspectiva diferente do aspecto da formação da personalidade, outra ênfase dada às questões da infância no século XX, foi na obra do suíço Jean Piaget³⁹ e sua teoria interacionista do desenvolvimento humano. Este pensador, interessado – inicialmente – pelo estudo científico da formação do conhecimento no homem, encaminhou suas pesquisas à reflexões acerca da formação (primeiramente) do conhecimento na criança, episódio este, que o tornou à época, praticamente pioneiro, na sistematização e na postulação de uma teoria específica sobre o desenvolvimento cognitivo infantil.

Biólogo de formação estudou também filosofia e psicologia antes de dedicar-se à elaboração de instrumentos⁴⁰ para mensurar a inteligência infantil. Entretanto, ao trabalhar no diagnóstico de testes, Piaget atentou-se não pela análise dos acertos alcançados pelas crianças, mas sim, pelas respostas ‘erradas’ emitidas pelos pequenos. Para compreender a intenção das crianças, o autor suíço dispôs-se a questioná-las e se deixar questionar, pois segundo ele “para saber como a criança pensa espontaneamente, não há método mais eficiente que o de pesquisar e analisar as perguntas que faz abundantes às vezes, quase ao mesmo tempo em que fala” (1995, p. 29). “Assim, travava com os sujeitos conversações do tipo de interrogatórios clínicos, com o fim de descobrir sobre os processos de raciocínio que se encontravam por trás das respostas” (PIAGET apud GOULART, 1999, p. 147).

Em suas observações, este pensador verifica o empenho da criança em ser coesa ao oferecer explicações na compreensão do mundo a sua volta, ou mesmo para explicar o que lhe é estranho.

Indubitavelmente, a criança procura logo a coerência; é o mesmo que acontece com todo pensamento, e o seu obedece às mesmas leis funcionais que o nosso. Mas ela se contenta com outras formas de coerência que nós e – quando se trata de conceitos necessários a esta estrutura especial, a coerência formal do pensamento – podemos dizer que não a atinge d uma vez. Ela raciocina freqüentemente de maneira que, para nós, é contraditória. (PIAGET, 2003, p. 168)

³⁹ Piaget (1896-1980) nasceu na Suíça. Foi doutor em Ciências Naturais e desde muito cedo se interessou pela forma como o ser humano chega ao raciocínio lógico-abstrato, o qual o diferencia dos outros animais. Apesar de ser uma questão tipicamente filosófica, esse pensador quis abordá-la cientificamente. Para tanto, construiu uma proposta teórica com base na biologia que possibilitasse as questões filosóficas se apoiarem na pesquisa empírica. Nasceu com Piaget, a Psicologia do Desenvolvimento.

⁴⁰ Em 1905, Piaget trabalhou com os psicólogos franceses, Binet e Simon na elaboração de um instrumento para medir a inteligência das crianças que freqüentavam as escolas francesas.

De acordo com suas constatações, Piaget sugere-nos a imagem de uma criança ativa no seu processo de construção do conhecimento. Uma vez que ela organiza o real por intermédio da ação sobre o objeto do seu conhecimento, na medida em que constrói hipóteses explicativas para si mesma – e para quem a questionar. Todo esse propósito evidencia a maneira pela qual as crianças raciocinam sob uma lógica diferente da lógica do adulto, e é fundamentalmente essa lógica do funcionamento intelectual do infante, que difere do funcionamento intelectual do adulto.

Em busca de como a lógica infantil transforma-se em lógica adulta, as pesquisas piagetianas revelaram que a infância é um período importante da constituição do pensamento, que por sua vez tem sua completude na vida adulta. Contudo, é válido ressaltar que o interesse inicial deste pensador não foram as especificidades infantis. Na verdade, suas investigações não visam conhecer melhor a criança, mas sim a gênese do pensamento do homem, sua formação e a elaboração do conhecimento. De acordo com Fontana e Cruz:

Ele não se dedicou a estudar o pensamento infantil motivado por um interesse pela infância em si e também não elaborou sua psicologia genética movido pelo interesse por questões propriamente psicológicas. O centro de seu trabalho e de todos os seus estudos é o desenvolvimento do conhecimento (1997, p. 45).

Piaget observa o quão é indispensável o fato de compreender a construção dos mecanismos mentais cognitivos na criança, para posteriormente entendê-los no adulto e coloca a noção de equilíbrio como base da sua teoria. Em suas palavras:

O desenvolvimento psíquico⁴¹, que começa quando nascemos, termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto (1995, p. 13).

Compreendemos que Piaget apreende a aquisição do conhecimento respaldado pela biologia, afirmando que para conhecer, a criança precisa estruturar a realidade por intermédio das relações estabelecidas com seus objetos de conhecimento. Para ele, essas relações são trocas, por meio das quais o infante se adapta ao meio onde está inserido, assimilando-o conforme suas estruturas internas, num processo constante de equilibrações. Sendo, portanto, em termos da

⁴¹ O desenvolvimento Psíquico tratado na perspectiva piagetiana refere-se aos processos mentais envolvidos na aquisição do conhecimento.

equilíbrio, que a perspectiva piagetiana descreve a evolução cognitiva infantil. Do ponto de vista da noção de equilíbrio, o pensador suíço assevera,

O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que , à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (PIAGET, 1995, p. 14)

A construção consecutiva do desenvolvimento mental na criança acontece por intermédio de ininterruptos processos de equilíbrios e desequilíbrios. Todavia, Piaget salienta que, embora constantes, estes processos experimentam etapas ou períodos⁴² diferenciados, os quais organizam a atividade mental na infância construindo estruturas cognitivas. Em suas postulações esse pensador sistematiza:

Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestrutura, sobre as quais se edificam as novas características (1995, p.17).

Não obstante, não podemos entender a continuidade dos períodos do desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget como uma simples extensão da fase anterior. Visto a dimensão das transformações ocorridas no modo de pensar dos pequenos, a cada etapa experimentada em seu desenvolvimento.

Na perspectiva piagetiana então, observamos que a criança enquanto sujeito ativo no seu processo de construção do conhecimento, acaba por constituir com o meio, ou objeto a ser conhecido, uma relação de completude. Na medida em que o meio se modifica oferecendo à criança algo de novo e que lhe sirva de estímulo, necessariamente ela tem seu equilíbrio cognitivo desestabilizado, e é impelida a novas condutas ou esquemas, no sentido de buscar novamente seu estado de equilíbrio, todavia com um repertório de condutas cognitivas mais complexas. Em suma, realizando suas próprias tentativas, as crianças são capazes de edificar ativamente, o seu próprio conhecimento, conforme a estrutura mental experimentada por ela a cada fase do seu desenvolvimento cognitivo.

⁴² Piaget distingue o desenvolvimento cognitivo na infância em estágios. A saber, sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. De acordo com esse pensador, em sua obra: *Seis estudos de psicologia*, "Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilíbrio cada vez mais completa" (1995, p. 15).

1.6 VYGOTSKY: DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

Contemporânea às idéias piagetianas a respeito do conceito de infância, é a idéia de L. S. Vygotsky⁴³, pensador russo que se evidenciou por edificar uma abordagem, na qual o princípio orientador é a dimensão cultural e histórica do psiquismo. Para ele, a história da cultura, da sociedade e a do próprio homem, além de serem fundamentais na compreensão das características humanas, influencia na compleição das funções mentais superiores, consideradas por Vygotsky como mecanismos psicológicos mais sofisticados dos seres humanos.

Em consonância com o parágrafo inicial do primeiro capítulo de sua obra, *A Formação Social da Mente*, o pensador nos diz,

O propósito primeiro deste livro é caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (VYGOTSKY, 1998a, p. 25).

Com essas premissas, Vygotsky empenhou suas reflexões sobre questões do desenvolvimento humano, objetivando verificar as relações existentes entre as modificações qualitativas do comportamento humano e o contexto social. Dedicando-se então, ao estudo do desenvolvimento e da aprendizagem em crianças, adentrou o campo da pedologia⁴⁴, que segundo ele, é fundamentalmente uma ciência do desenvolvimento, mais especificamente do desenvolvimento infantil.

Pode-se estudar doenças infantis, a patologia da infância, e isto também seria, em certa medida, uma ciência sobre a criança. Em pedagogia, pode-se estudar a criação e a educação de crianças, e isto também, em certa medida, é uma ciência da criança. Pode-se estudar a psicologia da criança, e isto também seria em certa medida uma ciência sobre a criança. Portanto, precisamos especificar desde o início qual, mais exatamente, é o objeto da investigação pedológica. Por esta razão, é mais exato afirmar que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. *O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato de nossa ciência* (VYGOTSKY apud VEER e VALSINER, 1991, P. 335, grifo original).

⁴³ Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu em Orsha, na extinta União Soviética, em 1896. Seu percurso acadêmico foi marcado pela interdisciplinaridade, transitando por diversos campos do conhecimento. De 1914 a 1917 estudou Direito e Literatura na Universidade de Moscou, Filosofia e História na Universidade Popular de Shanyavskii, além de Medicina em Moscou e Kharkov. Interessado em pesquisar sobre o desenvolvimento psicológico do ser humano, particularmente as anormalidades físicas e mentais, dedicou-se mais sistematicamente à Psicologia a partir de 1924.

⁴⁴ Conforme Veer e Valsiner (1991), os contemporâneos vigostkianos referiam-se a natureza interdisciplinar da pedologia no estudo da criança, entretanto, Vygotsky a diferenciava das outras disciplinas definindo-a de acordo com o citado no texto.

Assim como Piaget, é importante notar que também Vygotsky não teve intenção de postular qualquer tipo de teoria acerca do desenvolvimento infantil. Suas inferências à infância decorrem da necessidade de compreender as funções mentais superiores⁴⁵, bem como o comportamento humano, do ponto de vista das interações sócio-histórico-culturais. Para ele, as funções mentais superiores são formadas por intermédio de um processo de internalização que é mediado pela cultura.

Este processo de internalização, por sua vez, tem início tão logo a criança chega ao mundo humano, culturalmente organizado. Sendo assim, a criança é colocada no cerne da história que precede o desenvolvimento cultural, por causa do uso dos instrumentos e da fala humana, segundo Vygotsky, produtos humanos e culturais. É por intermédio desses produtos, denominados pelo teórico, como instrumentos e signos, que o ser humano tem sua relação com o mundo mediada no sentido de transformar, e até mesmo expandir suas formas de ação.

Pensamos agora que a definição de signo e instrumento em Vygotsky é extremamente importante para que possamos compreender dentro de sua proposta teórica, o conceito de infância. De acordo com o pensador russo, em *A Formação Social da Mente (1998)*, o instrumento e o signo consistem em tudo o que se interpõe entre o homem e a natureza para ampliar e modificar sua ação. É por intermédio dos instrumentos que os seres humanos mediam sua relação com o mundo. E é por intermédio dos signos⁴⁶, considerados por Vygotsky como instrumentos psicológicos⁴⁷, que os seres humanos têm suas funções mentais superiores modificadas.

Segundo ele, a linguagem é o sistema de signos mais importante para o homem, e é através dela que a criança se apropria dos objetos a sua volta, e das significações socialmente construídas. Dentro desta perspectiva, a linguagem falada (fala), em Vygotsky tem um papel específico na história do desenvolvimento da criança.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho percorrido até a criança e desta até o

⁴⁵ Vygotsky utiliza esse termo para se referir aos processos psíquicos do pensamento, da memória, da percepção e da atenção.

⁴⁶ De acordo com Fontana e Cruz (1997), signo é tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente: a palavra, o desenho, os símbolos.

⁴⁷ No capítulo IV de *A formação Social da Mente*, Vygotsky apresenta uma sólida definição e diferenciação entre instrumento e signo, evidenciando a orientação externa do primeiro e a orientação interna do segundo.

objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1998a, p. 40).

Constatamos a ênfase adquirida pela linguagem⁴⁸ e a interação que advém dela, na teoria de Vygotsky, não apenas por sua função de comunicação, mas, também, devido à organização da atividade infantil por via dela. De acordo com este pensador, inicialmente, a criança se organiza por intermédio do raciocínio prático, mas com a aquisição da linguagem, “uma função organizadora específica invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (1998a, p. 33). O que o leva assinalar que “a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores”.

Tais observações nos permitem inferir sobre o papel atribuído à puerícia na obra vigotskiana. Para o pensador russo, está na infância a gênese do advento diferenciador entre os homens e os animais. Trata-se do período em que a atividade prática das crianças é associada à utilização da linguagem, constituindo além de modificações no comportamento, mudanças intelectuais. Eis a conclusão do nosso pensador:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. [...] assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. [...] antes de controlar o comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VYGOTSKY, 1998a, p. 33).

Dentro dessas premissas, observamos que a linguagem na criança reorganiza os processos do funcionamento cognitivo.

A linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para o problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças. (VYGOTSKY, 1998a, p. 38)

⁴⁸ Importantes inferências são levantadas a respeito da linguagem enquanto fala interior, bem como sobre sua importância e relação com a formação do pensamento na obra vigotskiana: *Pensamento e Linguagem*.

Observamos em Vygotsky que a relação entre a utilização de instrumentos e o uso da linguagem interferem nas funções psicológicas. Por assim ser, o pensamento também é afetado. Definido por este pensador como fala interiorizada, em suas observações, Vygotsky (1998b) assevera que as estruturas básicas do pensamento se desenvolvem a partir de um lento acúmulo e transformações estruturais nas estruturas básicas da fala da criança.

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior, depende de fatores externos. [...] o crescimento intelectual da criança, depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VYGOTSKY, 1998b, p. 62).

Para finalizar nossas reflexões sobre as idéias vigotskianas, é significativo ressaltar a convicção com a qual este pensador chega às suas conclusões. Nossa pesquisa revela-nos que o pensamento de Vygotsky encerra em si, uma significativa preocupação com o caráter científico de sua teoria, a respeito da natureza dos processos psicológicos, principalmente no que faz referência à psicologia. O que foi suficiente para que esse teórico empreendesse o método experimental, como instrumento nas suas pesquisas, contudo, diferentemente da psicologia convencional. O método vigotskiano apóia-se em três pontos sobremaneira consideráveis para que possamos compreender sua proposta de trabalho. A saber,

Vygotsky acreditava (e engenhosamente demonstrou) que ao experimento cabia o importante papel de desvendar os processos que comumente estão encobertos pelo comportamento habitual. Ele escreveu que num experimento adequadamente concebido, o experimentador pode criar processos que *'põem à mostra o curso real do desenvolvimento de uma determinada função'*. [...] Para que um experimento sirva como meio efetivo para *'estudar o curso do desenvolvimento de um processo'* ele deve oferecer o máximo de oportunidades para que o sujeito experimental se engaje nas mais variadas atividades que possam ser observadas, e não apenas rigidamente controladas. Uma técnica efetivamente usada por Vygotsky, com esse propósito, foi a de introduzir obstáculos ou dificuldades na tarefa de forma a quebrar os métodos rotineiros de solução de problemas. [...] um outro método utilizado era o de oferecer caminhos alternativos para a solução do problema [...] uma terceira técnica utilizada era a de colocar a criança frente a uma tarefa que excedesse em muito seus conhecimentos e capacidades, procurando, com isso, evidenciar o início rudimentar de novas habilidades (COLE e SCRIBNER 1998a, p. 16).

Essa descrição expõe-nos claramente a intenção de Vygotsky em observar, não os níveis da atuação em si das crianças no decorrer do experimento, mas sim, o processo pelo qual o desempenho é acertado. O que necessariamente lhe possibilita além de averiguar, atribuir fidedignidade às suas idéias sobre o modo pelo qual a formação e a complexidade das funções psicológicas assentam-se nas relações

entre a história individual de cada um e seu contexto sócio-cultural, devido às interações estabelecidas com o outro, no ambiente onde cada pessoa estende suas relações.

Após esse panorama a respeito do conceito de infância em campos distintos do conhecimento, e em épocas diferenciadas ao longo da história da humanidade, podemos constatar que apenas a partir do século XVIII, os pensadores voltaram seu interesse especificamente para os aspectos pueris, considerando a existência de um mundo próprio da criança, e com significativa diferença do mundo adulto. Antes disso, o que temos são apontamentos sem nenhuma preocupação particular com infância e suas peculiaridades.

Não obstante, mesmo na idéia dos pensadores que não a refletiram especificamente, observamos três aspectos que consideramos importantes em nossas reflexões.

Primeiro, desde a clássica era dos pensadores gregos, o conceito de infância é citado e vem conquistando espaço em meio a pesquisadores e estudiosos de diferentes campos teóricos, além da filosofia. Seguramente podemos afirmar que foi e ainda é grande o número de concepções, as quais além de apenas fazer referências, demonstraram-se convictamente interessadas em atribuir significados, ou até mesmo, ampliar os sentidos já existentes a este respeito, principalmente dentro da Psicologia.

Segundo, há uma diversidade de pontos de vistas encontrados a respeito da concepção do ser infante ao longo da história da humanidade. Todavia, há uma unanimidade entre todos eles no que diz respeito ao *lòcus* do termo infância, como o princípio da existência do homem, iniciado logo após o nascimento. Assim, por localizar-se na gênese da existência humana, os pensadores atribuem à imagem da infância a idéia de ingenuidade, inexperiência e fragilidade, cuja falta de atenção do adulto poderia, em muito, comprometer não somente, sua sobrevivência física, mas, também, seu progresso emocional, intelectual e social até a vida adulta.

Essa visão nos revela a criança como um ser de possibilidades, positivas ou não, cujo futuro depende significativamente, da atuação do adulto responsável por seus cuidados físicos, emocionais, sociais e intelectuais. No entanto, também o vêem como um ser de potencialidades, na medida em que a criança é assinalada como ser em construção; como tal, está aberta à aprendizagem. Isto, sem dúvida,

torna a “dimensão principiadora” da infância (Leal, 2004, p. 19) uma época onde a inexperiência tem seus dias contados.

A terceira idéia que observamos em nossas pesquisas, diz respeito ao conceito de infância integrado à educação, praticamente em todos os pensadores analisados em nosso propósito. Seja em casa ou na escola a criança é vista como um ser frágil e aberto a múltiplas aprendizagens, como tal, deve ser inserida num contexto que vá garantir-lhe uma formação, emocional e intelectual adequada para que possa desenvolver-se bem, antes de tornar-se o homem ideal, adulto por excelência. Diante desse parecer, somos [por enquanto] impelidos a concordar com Walter Kohan quando o mesmo afirma: “a criança já não pode ser pensada como separada do aluno” (2003, p. 95).

Feitas estas explanações, gostaríamos de ressaltar que não há em Lipman uma definição a respeito da infância. Contudo, entendemos que suas idéias comungam com afirmação kohaniana anterior, pois, apesar do pensador norte-americano não consolidar, designadamente, sobre o conceito de infância, seu propósito revela o infante na sua potencialidade, ou seja, naquilo que ele pode ser formado a partir da educação escolar que recebe.

Notamos ao longo da leitura de suas obras, alguns apontamentos acerca da importância do meio familiar no desenvolvimento infantil. Entretanto, a ênfase de Lipman, recai sobre a função da sala de aula, quando transformada em comunidades de investigação⁴⁹, como veículo de acesso das crianças à Filosofia, área do conhecimento humano capaz de proporcionar aos pequenos um pensar distinto do que naturalmente eles já têm, isto é, um pensar melhor, assinalado por este filósofo, como pensar de ordem superior ou excelente⁵⁰.

Segundo Lipman,

Considerando que os primeiros cinco ou seis anos da criança são passados em casa e que isto não parece prejudicar as energias intelectuais da criança, parece estranho condenar o ambiente da criança como responsável pela perda subsequente da curiosidade e imaginação. É mais provável que isto se deva à natureza da educação escolar. Como podemos explicar por

⁴⁹ Explanaremos sobre a comunidade de investigação, sua estruturação, definição e objetivos dentro da proposta lipmaniana no capítulo 2 deste trabalho.

⁵⁰ Sobre o pensar de ordem superior ou excelente, trataremos neste mesmo capítulo (2). Todavia, é importante anteciparmos que a obra por nós investigada, trata-se da primeira edição de *O pensar na educação* (LIPMAN, 1995). Na segunda edição desta obra (sem tradução em português), o autor reformula algumas expressões acerca desse tipo de pensar, isto é, sobre o pensar que ele chama de ordem superior. De conformidade com Lorieri (2004), “na nova edição de *O pensar na educação*, ele retirou o capítulo que fala de ‘um pensamento de ordem superior’. Não sei porque! Talvez ele próprio, ou seus críticos o convenceram de que estava muito forte a maneira de dizer.”

que a vivacidade intelectual da criança não se extingue nas circunstâncias frequentemente adversas da vida familiar, enquanto que esta muitas vezes diminui nas circunstâncias adequadas da sala de aula? (1995, p. 23).

A preocupação deste professor de Filosofia diz respeito ao fato da criança – pensador em potencial – ser desestimulada em sua curiosidade por causa de vivências inadequadas dentro do âmbito escolar. Tanto assim, que ele vislumbra uma oportunidade do infante, não somente resgatar, mas, também preservar o espírito inquisitivo que naturalmente o conduz às perguntas, por meio de um programa, o qual ele designou Filosofia para Crianças.

Para Lipman (1995, p. 29), as escolas devem repensar a educação numa perspectiva diferente do modelo tradicional de ensino, em que o aluno é visto como um depósito de informação; para tanto, ela deve reestruturar os currículos, de maneira a transformar o paradigma padrão da prática educativa normal, para o paradigma reflexivo, ou seja, da prática educativa crítica. Tudo isso, a fim de estimular a formação dos alunos, desde a mais tenra infância, para que eles adentrem a adultice como pessoas mais reflexivas, críticas, investigativas e com mais autonomia.

Sendo assim, o caminho proposto por Lipman para uma educação como investigação, é o acesso das crianças à Filosofia, pois de acordo com ele, “[a ferramenta mais importante que a Filosofia pode dar às crianças é conseguir que elas questionem]” (LIPMAN, 1998, p. 169).

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO, O PENSAR E A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

2.1 DO SENTIDO DE EDUCAR

Conforme ressaltamos no capítulo anterior, ao longo da história da humanidade, a criança foi tornando-se o cerne da preocupação de pensadores em diversas áreas do conhecimento. Vários deles, em específica referência à infância ou não, apontaram a necessidade da instrução do infante. Sendo assim, observamos que vai longe o tempo em que a meninice traz seu conceito atrelado ao de educação. Porém, apenas a partir do sentimento brotado na modernidade (em relação à puerícia), é que formas institucionalizadas de ensino começam surgir para que as crianças possam ter sua formação garantida. De conformidade com Walter Kohan:

Com a invenção ou intensificação dos sentimentos em torno da infância, a educação passa a ser [...] uma questão de Estado. Não se pode deixar a educação das crianças nas mãos do acaso ou da vida privada das famílias (2003, p. 91).

Afinal, elas seriam os futuros adultos, bons cidadãos [ou não], a cuidar bem [ou não] de outras crianças. Daí a necessidade da boa educação na infância. De que educação nos fala então, a história? Como podemos observar ao longo do capítulo I, o panorama ali delineado aponta para uma educação que prepara a infância para a adultice, em função do caráter frágil, indefeso e inexperiente da criança. Desse modo, o pequeno infante deveria ser 'munido' de bons 'ensinamentos', a fim de reunir dispositivos adequados que o sustentassem frente os desafios da vida. Mas, somente isto não nos basta. Outro ponto nos intriga – o que vem ser educação?

Antes de investigarmos sobre esse assunto, é importante ressaltar, não nos conformamos, é claro, com uma acepção modesta⁵¹, do tipo: “ensino, instrução, formação, orientação das aptidões do indivíduo de acordo com os ideais de uma sociedade determinada; aperfeiçoamento, e desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais”. Pois, junto a essa definição, encontramos também, educação como sendo “adestramento, domesticação”. Esses dois últimos termos, mais ainda, comprometeram a continuidade das nossas reflexões, e mesmo não sendo nossa intenção a de uma longa explanação acerca de tal conceito, buscamos uma consideração, a qual pudesse contribuir com nosso estudo.

Contudo, as leituras revelaram-nos que seria difícil sintetizar num parágrafo, a complexidade do conceito de educação. Mesmo porque, há uma infinidade de pesquisadores que se dedicaram – em valiosos tratados ao longo dos anos – a uma definição consistente e fundamentada sobre tal fim⁵². Nesta ocasião, optamos por dois autores, um no campo da Filosofia, outro no campo da Educação, para que pudéssemos contemplar a inquietação talhada dois parágrafos antes. Lembrando que com ambos, apenas indicamos alguns pontos importantes, os quais nos possibilitam clarear sobre o que nos causou inquietação.

Respaldados inicialmente em Libâneo⁵³, voltamos nosso olhar para o conceito de educação na atualidade, porém com uma contextualização elaborada por este autor, para que possamos compreender as nuances que o termo foi adquirindo ao longo do tempo. Em seguida, a partir das palavras de Lorieri⁵⁴, gostaríamos de versar mais a respeito do caráter intencional da educação.

Dentro desse propósito, Libâneo ressalta (em meio a outros aspectos igualmente importantes) a presença do intento encontrado na definição etimológica da palavra educação, quando a mesma nos remonta a terminações do tipo: “criação,

⁵¹ Definição encontrada em qualquer dicionário da língua portuguesa. Particularmente, a que está aqui descrita foi retirada dos verbetes educação e educar, encontrados no *DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA*, do Ministério da Educação – FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), de Francisco da Silveira Bueno (1986, p. 389).

⁵² Sobre esse assunto, gostaríamos de ressaltar que não trataremos pormenorizadamente sobre o conceito de educação. Deter-nos-emos naquilo que nos possibilitará uma compreensão mais sistematizada do termo, para que possamos investigar o programa de Lipman, quando o mesmo o nomeia FpC como uma proposta de “Educação para o Pensar”.

⁵³ José Carlos Libâneo é mestre e doutor em Filosofia e História da Educação pela PUC/SP. Professor e atual coordenador do Mestrado em Educação da UCG. Pesquisador sobre temas de Teoria da Educação, Didática e Organização Escolar.

⁵⁴ Marcos Lorieri é Mestre e Doutor em Filosofia pela PUC/SP. Membro do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Trabalha com o programa de FpC desde 1985. Com um trabalho sério e bem fundamentado, esse autor é considerado no Brasil, um dos principais pesquisadores das idéias de Lipman.

tratamento, cuidados que se aplicam aos educandos visando adaptar seu comportamento às exigências de um determinado meio social” (2002, p. 72). Segundo ele, tal consideração – corrente e de visão estrural-funcionalista – traz, em si, uma perspectiva conservadora de educação como “algo que se repete, que se reproduz, algo sempre idêntico e imutável”, em que: “Educa-se para que os indivíduos repitam os comportamentos sociais esperados pelos adultos, de modo que se formem à imagem e semelhança da sociedade em que vivem e crescem” (2002, p. 72).

Para Libâneo, a idéia engendradora dessa visão, de uma educação como adaptação passiva do indivíduo a uma realidade social cristalizada, apesar de inadequada, não pode ser de todo recusada. Pois, ao tentarmos ampliar a noção de educação é preciso levar em conta alguns fatos que a envolvem, tais como: sua função adaptadora; o vínculo estabelecido entre o ser educado e o meio onde ele está inserido – no sentido da adaptação daquele às exigências deste e por último, o autor aponta para o fato relativo à educação como “uma prática ligada à produção e reprodução da vida social”, pois de acordo com ele, “é condição para que os indivíduos se formem para a continuidade da vida social” (2002, p. 73).

Nesse sentido, é inevitável que as gerações adultas cuidem de transmitir às gerações mais novas os conhecimentos, experiências, modos de ação que a humanidade foi acumulando em decorrência das relações incessantes entre o homem e o meio natural e social. Trata-se, assim, de reconhecer no conceito de educação difundido no linguajar corrente esta idéia balizadora: o acontecer educativo corresponde à ação e ao resultado de um processo de formação dos sujeitos ao longo das idades para se tornarem adultos, pelo que adquirem capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social (LIBÂNEO, 2002, p. 73).

Essa referência é evidenciada por Libâneo como um marco em torno do qual, se formaram uma diversidade de correntes teóricas com autores⁵⁵ imbuídos no propósito de tecer argumentos acerca da educação. Contudo, para ele, apesar das idéias e posicionamentos bem marcados a respeito da significação do ato de educar, todos, consensualmente, consideram a educação, como um processo de desenvolvimento no qual “o ser humano se desenvolve e se transforma continuamente, e a educação pode atuar na configuração da personalidade a partir de determinadas condições internas do indivíduo” (2002, p. 74). Acrescenta ainda

⁵⁵ Libâneo faz referências a: Pestalozzi, Dewey, James, Durkheim, Piaget, Wallon, Vygotsky, dentre outros.

que, apesar do consenso, as demarcações dos teóricos educacionais ao longo dos anos, indicam dois díspares aspectos⁵⁶ – primeiro, se o processo de educação está sujeito aos dispositivos internos do sujeito, ou às influências externas, ou à inter-relação dos dois – segundo, a partir da perspectiva de cada um deles, quais são os seus intentos? Pois assim, cada corrente se preocupará em criar possibilidades para aplicação de formas de educar, respaldada na sua concepção de educação.

Após esta sucinta explanação, observamos que Libâneo preocupa-se em “superar a antinomia”, ou seja, dissipar as contradições entre “fins individuais e fins sociais da educação”. Entendemos nas idéias do autor, que por intermédio do reconhecimento da “constituição histórico-social do conceito de educação” (LIBÂNEO, 2002, p. 78 - 80). A dicotomia parece-nos, deve dar lugar à integração e à contextualização. Libâneo elabora então, uma definição:

A educação, enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais. *O modo de propiciar esse desenvolvimento se manifesta nos processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades, técnicas, em ambientes organizados para esse fim.* (p. 82. Grifo nosso).

Do mesmo modo que Libâneo, Loreri nos chama atenção para o caráter relacional e interativo da educação, apontando, conseqüentemente, para transformações no indivíduo. Esses aspectos parecem assumir o ponto chave na sua definição de educação em Marcos Loreri. Vejamos o que ele nos diz:

Educação, em sentido amplo, é o conjunto de modificações que ocorre em qualquer pessoa, com base nas relações que estabelece com outras pessoas. Tais relações são sempre mútuas, recíprocas. Talvez não seja possível sair de qualquer inter-relação humana sem nenhuma modificação. Por isso, pode-se afirmar que todas as pessoas educam as pessoas (2002, p.27).

Entendendo o homem como um ser inerentemente relacional, podemos inferir que o simples fato dos sujeitos relacionarem-se entre si provoca de certo modo, trocas. Não há como isto deixar de acontecer. A todo instante, os sujeitos se esbarram, se comunicam, se escolhem e até, se repelem. Em todas essas ações existe um movimento que os impulsionam uns aos outros, o tempo todo no meio onde se encontram inseridos. É o conhecido ciclo: o homem que transforma o

⁵⁶ O livro “*Pedagogias e Pedagogos, Para Quê?*” reúne mais especificidades a esse respeito no item: algumas definições clássicas de educação (2002 p. 74-83).

mundo, ao mesmo tempo em que é transformado por ele. É o ser que experimenta ações modificadoras, e como tal educadoras por si. Conforme Lorieri, “Ocorre educação se as modificações [...] forem produzidas de fato” (2002, p. 27).

Todavia, o autor nos alerta para a intenção [ou não] da educação. Quando das relações estabelecidas entre os homens acontecem modificações, advêm destas, educação, mesmo sem qualquer intenção. E quando há intenção de modificação de alguém para com o outro, e a transformação aí é elucidada, ocorre o que o autor chama de educação intencional. O âmbito escolar, por exemplo, é caracterizado por ela. Podemos constatar que na escola, a intenção é acrescentada ao cenário de relações e as modificações advindas deste domínio, de acordo com Lorieri, experimentaram conforme o contexto histórico e social, uma série de variações. Todavia, algumas modificações intencionais conhecidas na escola ainda se conservam inalteradas. Vejamos o que esse autor nos assinala⁵⁷:

- modificação do não saber para o saber;
- modificação na conduta ou na atitude do educando;
- modificação do aprender para o aprender a aprender, ou aprender a pensar por si;
- modificação da heteronomia para autonomia moral;
- modificação do saber lidar adequadamente com as emoções.

É evidente que a questão educacional não se exaure nas modificações intencionais do educador para com o educando. Estas, porém, constituem um dos seus traços mais marcantes. Em todas as épocas, é difícil escapar às modificações intencionais [educação] dos educadores e suas correntes teóricas. Cada um a seu modo. Cada um à sua era. Cada um a seu intento. Diante disso, não podemos deixar de considerar o caráter político da educação, assinalado por Lorieri. Isto é fundamentalmente importante para que possamos compreender a necessidade de o educador ter claro para si, a sua finalidade, o “seu projeto político” (LORIERI, 2002, p.29).

Vale a pena transcrever, aqui, o conceito de educação, numa definição clara e consistente do professor:

Educação escolar é um processo educacional intencional que visa – por parte dos educadores escolares, mediante as relações que estabelecem com os educandos –, ao menos, às seguintes modificações neles: do não saber certos conteúdos para o saber desses mesmos conteúdos; do agir de certa maneira (ou mesmo de não agir) para outra forma de agir; de uma

⁵⁷ No capítulo 1 do seu livro, *Filosofia: fundamentos e métodos*, Marcos Lorieri evidencia mais aspectos sobre esse assunto.

forma de proceder para aprender para outra forma de proceder no processo de produção de conhecimentos; de uma forma de acatar regras de conduta para uma forma “decisória autônoma” relativa a essas mesmas regras de conduta; de uma forma de lidar com as emoções para outra forma que proporcione justa auto-estima (LORIERI, 2002, p.29).

Desse modo, pensamos que as configurações construídas em torno do conceito de educação, sua intenção e sua prática, poderiam deslocar sua atenção para aquilo que de real e significativo existiu e ainda existe, permeando sua definição. Para que o efeito transformador de sua ação intencionada não se perca do que verdadeiramente significa educar, já que este é um processo, a nosso ver, sem dias contados.

Adequada ou não, o fato é que a educação causa mudanças. Não foi difícil observar nos textos que nos subsidiaram, o quanto todos os discursos clamam por articulações que reflitam a educação numa perspectiva que amplie a qualidade da intenção educacional, distanciando-a de questões fragmentadoras do sentido epistemológico do seu conceito.

Não entendemos isto, como um incentivo ao abono dos fatos ocorridos dentro do âmbito educacional, nem mesmo no início da institucionalização da educação. Ao contrário, buscamos em nossas leituras, informações que nos permitissem compreender melhor o discurso enfático dos educadores que almejam por perspectivas educacionais diferentes. Daí, outra pergunta nos aflige. Diferentes de quê?

Podemos, então, constatar que a rogativa é em prol de uma educação que se diferencie do modelo educacional que habitou – ou habita – nossas instituições escolares, desde seu primórdio.

Consideramos isso, face ao estudo que realizamos, o qual nos revelou que a formação proporcionada em tais instituições apresentava – e muitas vezes ainda hoje, apresenta – um caráter disciplinador e doutrinador, interessado em cunhar normas e modelos que assegurassem a supremacia social. Tal caráter adentrou o século XX corroborando um modelo educacional alicerçado na obediência e na disciplina, com normas e conteúdos sistematizados a fim de ser mecanicamente aplicados, tornando o aluno um mero receptor dos mesmos. Percebemos que a escola, de certo modo, contribuiu para o fortalecimento do conceito de infância, no entanto se transformou num estabelecimento de clausura, semelhante a uma prisão. Tomemos as palavras de Foucault:

O que é, afinal, um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (1999, p. 44-5).

Sob esse ponto de vista, a criança ávida por descobertas, tornou-se aos poucos refém do que lhe fora prestado; em conseqüência, acabou distanciando-se do seu espírito inquisitivo ao subordinar-se às regras e às imposições. A instituição que, inicialmente, teria a função de educá-la para que pudesse enfrentar os desafios da vida adulta, se incumbem de torná-la, ou melhor, de “formá-la”⁵⁸ conforme padrões e regras direcionadoras de sua conduta. Alentamos nossa observação com a seguinte afirmação:

A intencionalidade formadora da escola tem sido reconhecida de forma crescente: os profissionais de educação afirmam, de forma explícita, que se interessam, sobretudo, pela “formação” de seus visitantes; que a escola se propõe não só, ou não especificamente, transmitir conhecimentos, mas antes que outras coisas, formar pessoas, produzir certos tipos de subjetividade (KOHAN, 2003, p. 77).

Não obstante, seguramente, o século XX ficou marcado por inúmeras inquietações eliciadas de um modelo educacional alicerçado na transmissão do conhecimento, o que engendrou – e ainda engendra – uma série de questionamentos e de investimentos de numerosos pensadores, em propostas de ensino que possam ampliar as possibilidades dos alunos se libertarem das amarras conteudistas, proporcionando-lhes orientações significativas, na busca de ideais e valores que os norteiam, de modo adequado, na vida. Ou seja, em busca de modificações intencionadas – educação – cujo propósito seja o de instigar o aluno a escolher e enfrentar seus desafios. Em outras palavras, poupá-lo de simplesmente aprender o que já havia sido aprendido pelos outros, para incentivá-lo a pensar com mestria.

2.2 DO PENSADOR QUE LEVA A FILOSOFIA ÀS CRIANÇAS⁵⁹

Em meio a tantas propostas para a educação, nos interessamos pela *tentativa pioneira*⁶⁰ de Matthew Lipman – um filósofo e educador – também

⁵⁸ Utilizamos a expressão “formar” (entre aspas) para indicar uma analogia à expressão moldar, em seu sentido literal. O aluno desse modelo educacional, também foi educado, visto ter sido submetido a uma modificação. Entretanto, conforme Lorieri, uma modificação cuja intenção é a do perguntar para o não mais perguntar, querer conhecer, para o não mais ser curioso.

⁵⁹ As informações biográficas relacionadas neste item podem ser mais bem conferidas em Kohan (1998) e em Silveira (2001).

preocupado com o significado da educação, cujo intuito é iniciar as crianças na Filosofia, possibilitando-as seu alcance útil para um pensar mais reflexivo, atento e crítico que as habilite na discussão, na escolha e na tomada de suas próprias decisões, diferentemente do proporcionado pelo sistema de educação anteriormente citado. Sistema este, que é comparado por Lipman, ao modelo das sociedades tribais, onde o objetivo é tão somente o aprender.

Igualmente triste é que o modelo de aquisição de informações que domina a educação, em vez de estimular as crianças a pensarem por si mesmas, seja um fracasso até em seus próprios termos, pois ficamos constantemente assustados com o pouco que nossas crianças parecem saber sobre a história do mundo ou sobre a sua organização política e econômica. O efeito do modelo tribal é mais o de abafar do que o de iniciar o pensamento no estudante (1990, p. 36).

Apoiado em uma vasta argumentação, Lipman afirma-nos que o caminho mais apropriado para uma educação adequada⁶¹ desde a infância, é a Filosofia. Para compreendermos sua intenção, buscamos descrever em princípio, sobre tal autor e sua obra, elucidando alguns aspectos que constituem sua biografia.

Professor Lipman, como é chamado por seus seguidores e colaboradores, nasceu na cidade de Vineland, no estado de Nova Jersey, Estados Unidos, em 1923. Em 1938, concluiu o grau secundário de seus estudos. Todavia, em decorrência de dificuldades financeiras, ingressou no curso de Filosofia da Universidade de Standford somente em 1945, terminando sua graduação três anos mais tarde. Com uma tese sobre arte, doutorou-se em Filosofia no ano de 1954, pela Universidade de Colúmbia, em Nova York, seguindo então para a França, onde permaneceu por mais ou menos dois anos, realizando cursos de pós-graduação na Sorbone. Em seu retorno aos Estados Unidos assumiu a cadeira de professor de Filosofia na Universidade de Colúmbia.

No final da década de 60, após um tempo considerável lecionando Introdução à Lógica e Teoria do Conhecimento nesta instituição, Lipman inquietou-se com a forma pouco habilidosa e desinteressada dos alunos ao se relacionarem com tais disciplinas. As dificuldades apresentadas pelos mesmos na leitura e compreensão dos textos de filosofia foram por ele identificadas, como uma fragilidade no desenvolvimento das habilidades de raciocínio. O que, obviamente, impedia os estudantes de um desempenho cognitivo satisfatório.

⁶⁰ Tomamos emprestado aqui, o termo que nomeia o volume I da coleção Filosofia na Escola, sob autoria de Walter Omar Kohan, publicado pela editora Vozes em 1998.

⁶¹ Entendemos efetivamente, como possibilidades de reais transformações.

A dificuldade enfrentada por Lipman versava também, a dificuldade de professores de outras disciplinas dentro do ensino superior e igualmente do Ensino Médio. Vejamos o que o professor americano relata numa entrevista concedida ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças:

Em 1969 eu era professor de filosofia na Universidade de Columbia havia muita perturbação naquela Universidade. Muitos se questionavam se a educação das crianças era apropriada para prepará-los para entrar na faculdade, eu pensei que talvez fosse bom ensinar as crianças um pouco de raciocínio, tal como a lógica que eu ensinava aos alunos do curso noturno da Universidade. Mas pensei: bem, ensinar lógica a elas, seria impor nas crianças mais uma disciplina árida e seca. Então, deve certamente haver uma outra forma de ensiná-las a raciocinar de modo que elas não se desagradem tanto. (CBFC, 1999)

Refletindo sobre o significado do curso de lógica para os alunos universitários, bem como sobre a possibilidade do ensino dessa disciplina ser iniciado ainda na infância, nosso pensador colocou-se as seguintes questões:

[...] Qual o possível benefício meus alunos obtinham ao estudar as regras para determinar a validade dos silogismos ou ao aprender a construir orações contrapositivas. Eles realmente raciocinam melhor como resultado de estudar lógica? Não estariam seus hábitos lingüísticos e psicológicos já tão firmemente estabelecido que *qualquer* tipo de prática ou instrução no raciocínio chegava tarde demais? (LIPMAN, 1998, p. 21).

O fato de o problema ter mais evidência após o Ensino Fundamental, não gerou inicialmente, interesse dos outros educadores em buscar sua origem na escola primária. Entretanto, uma avaliação desenvolvida pela Universidade de Nova Jersey⁶² para verificar as habilidades primárias de raciocínio, possibilitou, segundo Lipman (1995c, p. 17), a comparação do desempenho de alunos com diferentes idades. Nos resultados obtidos nesta avaliação o filósofo americano observou que:

Na realidade, calouros universitários tentando dar conta das tarefas de nível universitário frequentemente encontram-se lutando para fazê-lo com habilidades de raciocínio não muito superiores que as dos alunos do segundo segmento do primeiro grau (LIPMAN, 1995d, p. 48).

Esta comprovação, além de relacionar o baixo desempenho dos alunos nas diversas disciplinas, bem como a deficiência de suas habilidades para raciocinar, trouxe à tona o problema da nesciência das escolas em desenvolver, de modo adequado, as habilidades dos alunos. Isto, diante não só dos resultados dos testes realizados, mas, também, da constante queixa dos pais, os quais observavam em seus filhos, ainda no Ensino Fundamental, o hábito de raramente tecer

⁶² A respeito destas avaliações das habilidades de raciocínio dos alunos, bem como os resultados nelas evidenciados, podem ser melhor e mais completamente aferidos nas seguintes fontes: Lipman, 1995a, e Silveira, 2001.

questionamentos e estudar apenas na ocasião que antecedia as avaliações. Estes aspectos acabaram consolidando o interesse de diferentes áreas para o problema, sendo a Filosofia uma delas.

Confirmado em sua inquietação sobre o significado de ensinar lógica aos alunos universitários, pois tal procedimento não aprimorava o raciocínio dos mesmos, Lipman verificou que seria preciso, antes de qualquer coisa, desenvolver a cognição dos estudantes para que pudessem obter mais êxito no enfrentamento dos desafios propostos dentro da academia. Mais do que ensinar lógica, seria preciso fazer com que os alunos aprendessem a ‘pensar logicamente’. Segundo nosso filósofo, “à Filosofia que deveria ser confiada a responsabilidade pelo desenvolvimento do raciocínio” (1995b, p.18). E mais, era necessário que as habilidades cognitivas fossem incitadas, contínua e sistematicamente, desde as séries iniciais, percorrendo todo o Ensino Fundamental e Médio.

Todavia, não bastava apenas um ensino “árido e seco”, como o próprio Lipman afirmou há pouco; seria preciso alguma coisa que realmente despertasse nas crianças um interesse significativo em algo que contribuísse positivamente, na relação delas com os conteúdos escolares. Vejamos seu depoimento:

Conversei sobre o problema com alguém que me sugeriu: bem, por que você não escreve uma história? Aquilo me pareceu muito interessante, porque as crianças sempre param para ouvir histórias. Pensei: Por que não escrever uma história com crianças aprendendo a raciocinar sozinhas, sem um professor lá para instruí-las? (CBFC, 1999)

Mobilizado por essa situação, incentivado também pelo pedido de alguns pais – para que ele, filósofo-educador, desenvolvesse uma proposta que pudesse cuidar qualitativamente, do desempenho dos alunos – e finalmente, por acreditar que “as crianças podiam aproveitar a instrução no raciocínio, contanto que recebessem isso antes em seu desenvolvimento” (1998, p. 22), o professor Lipman criou, ainda em 1969, o primeiro material para consolidar o desafio recebido, redigindo o romance filosófico denominado, originalmente em inglês, *Harry Stottlemeier's Discovery* – em português – A descoberta de Ari dos Telles. Destinado para adolescentes, *Harry* tornou-se o primeiro da série de romances que constituem o programa de Filosofia para Crianças⁶³ (FpC). Como filósofo que é, não podíamos

⁶³ Em tópicos mais adiante neste estudo, desenvolveremos em detalhes sobre os fundamentos, o currículo e a metodologia sugerida por Matthew Lipman para iniciar as crianças na Filosofia. Enfim, todo o programa de FpC. Por ora, nos propomos apenas informar sobre o surgimento da proposta do filósofo e educador americano.

esperar que sua proposta para possibilitar maiores habilidades cognitivas às crianças envolvesse outra área do conhecimento, que não a Filosofia.

Dizendo sem rodeios, parecia-me que só se podiam induzir crianças a estudar lógica se lhes fosse mostrada como parte da Filosofia. As crianças pequenas e a Filosofia são aliadas naturais, pois ambos começam com o assombro. Mais ainda, só os filósofos e os artistas se comprometem sistemática e profissionalmente em perpetuar o assombro, tão característico da experiência cotidiana da criança. Por que, então, não tomar as idéias da tradição filosófica e inseri-las na novela de modo tal que as crianças da história pudessem ir além do assombro, refletir e discutir de maneira significativa os aspectos metafísicos, cognoscitivos, estéticos e éticos de sua experiência (LIPMAN, 1998, p. 24).

Walter Kohan (1998, p. 9) ressalta que Matthew Lipman, numa proposta pioneira, “lançou a idéia de que as crianças podem e merecem ter acesso à Filosofia. Não apenas lançou uma idéia, mas criou uma instituição e desenvolveu materiais e metodologia para que esta idéia fosse uma realidade”.

Dessa forma, ao final da década de 60, o programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman foi concebido visando uma proposta de ‘Educação para o Pensar’, cujo objetivo é desenvolver dentro do contexto da sala de aula, as habilidades cognitivas, empregando uma metodologia específica para que o aluno possa conseguir pensar melhor tanto nas ciências, enquanto áreas do conhecimento, como na busca de significados sociais, morais e culturais para suas vidas.

Nossos estudos revelam várias deduções a respeito da intenção lipmaniana. Todavia, uma das que mais contemplam a forma como percebemos o propósito do filósofo americano, foram as elaboradas por Marcos Lorieri⁶⁴. Por isso, afirmamos concordar com este autor, quando o mesmo observa que “as idéias de Matthew Lipman relativas ao ensino de Filosofia” apontam para três aspectos importantes. O primeiro deles nos diz do acesso que a criança deve ter à Filosofia desde o Ensino Fundamental; o segundo diz sobre o fato de ser, por intermédio da Filosofia, que o infante possa preservar seu espírito inquisitivo; e o terceiro salienta que “a reflexão filosófica é o recurso privilegiado para o desenvolvimento do ‘pensar bem’”.

Lembrando que, pensar bem, é uma denominação do próprio Lipman, no sentido de caracterizar a forma pela qual utilizamos nossas habilidades de raciocínio. Para ele, pensar bem é diferente de um pensar qualquer, comum; trata-se de um pensar de ordem superior. Vejamos o que ele nos diz nessas linhas: “Eu não

⁶⁴ As inferências que elaboramos aqui foram possíveis a partir da leitura do texto: A Proposta de Ensino de Filosofia de Matthew Lipman, do Professor Marcos Antônio Lorieri, s.n.t., digitado.

tinha dúvidas que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam. Mas como conseguir que pensasse bem?” (1998, p.22).

Para entender melhor a denominação do filósofo estadunidense a respeito do pensar, faz-se necessário algumas reflexões sobre sua postulação. Passemos agora a uma investigação mais pormenorizada do assunto.

2.3 DAS DIFERENÇAS DO PENSAR

Certamente o processo do pensamento é uma característica inerente ao ser humano. Chauí (2003, p. 157) argumenta, apontando o pensar e o pensamento como essencialmente humanos; para tanto, ela faz referência primeiro a Descartes e sua célebre frase “penso, logo existo”, em seguida a Pascal e sua definição de homem como “caniço pensante”. Diante disso, podemos nos perguntar: realmente é possível ensinar alguém a pensar? É bem provável que não, mas é possível ensinar a pensar ‘melhor’.

Assim assinalamos, porque é importante ressaltar que quando Lipman aponta para uma educação para o pensar, ele não subestima essa capacidade humana, menos ainda nas crianças. Percebemos que ele faz referência a uma determinada maneira de pensar que difere, qualitativamente, de outra. Sabemos que isso não é o bastante para compreendermos efetivamente a postulação lipmaniana do que é o pensar. Filosoficamente dizendo, é preciso ser radical, ou seja, é preciso ir até a raiz para que a investigação possa contemplar nossa intenção de chegar à essência do que estamos buscando. E se nos intencionamos compreender o programa FpC, essencialmente é imprescindível determinadas reflexões sobre aspectos significativos que o constituem.

Já assinalamos, no início do capítulo I, que o conceito de infância, bem como o de educação, são relevantes na compreensão da iniciação filosófica com crianças. Isto posto, notamos agora, a necessidade de uma reflexão quanto à questão do pensar.

Em *Convite à Filosofia*⁶⁵, Chauí (2003) comenta a origem das palavras pensamento e pensar. Ambas são provenientes do verbo latino *pendere*, que

⁶⁵ A fonte para nossa reflexão nesse espaço consta do capítulo 6 da unidade 5 da referida obra.

significa “ficar em suspenso, estar ou ficar pendente ou pendurado, suspender, pesar, pagar, examinar, avaliar, ponderar, compensar, recompensar e equilibrar”. Vejamos abaixo como essa autora considera cada uma dessas expressões a respeito do que é pensar, a partir do verbo *pendere* :

- suspender o julgamento: até formar idéia ou opinião;
- pesar: comparar idéias, opiniões, pontos de vista;
- avaliar: julgar o valor de uma idéia ou opinião, ou seja, se é verdadeira ou falsa, justa ou injusta, adequada ou inadequada;
- examinar: idéias, juízos, opiniões, pontos de vista;
- ponderar: pesar idéias e pontos de vista para escolher um deles;
- equilibrar: encontrar o meio-termo entre extremos ou entre opostos;

Chauí acrescenta: “*Pensare*, que deriva de *pendere*, caracteriza-se mais como uma atividade sobre idéias, opiniões, juízos e pontos de vista já existentes do que como criação ou produção de uma idéia ou ponto de vista” (2003, p.158). Ela observa ainda que os textos de Filosofia, tantos os antigos quanto os modernos – quando escritos em latim – para pronunciar ‘pensar’ usam os verbos *cogitare* e *intelligere*. *Cogitare* que quer dizer “considerar atentamente e meditar”, vem do verbo *agere*, ou seja: “empurrar para diante de si”, e também do verbo *agitare*, que quer dizer “empurrar para frente com força, agitar”. Diante disso: “Pensar, enquanto *cogitare* é colocar diante de si alguma coisa para considerá-la com atenção ou forçar alguma coisa a ficar diante de nós para ser examinada” (2003, p. 158).

A autora continua sua idéia dizendo que *intelligere* constitui-se da conciliação da palavra *inter*, que significa “entre” e da palavra *legere*, que significa “colher, reunir, recolher, escolher e ler”. Segundo a filósofa, isto quer dizer “Reunir as letras com os olhos. Por isso *intelligere* significa ‘escolher entre, reunir entre vários, apanhar, aprender, compreender, ler entre, ler dentro de’. Donde: conhecer e entender” (2003, p.158).

Finalmente, Chauí conclui de modo interessante sobre o conceito de pensar e pensamento. Vejamos suas palavras na íntegra:

Se reunirmos os vários sentidos dos três verbos – *pensare*, *cogitare* e *intelligere* – veremos que pensar e pensamento sempre significam atividades que exigem atenção: pesar, avaliar, equilibrar, colocar diante de si para considerar, reunir e escolher, colher e recolher. O pensamento é, assim, uma atividade pela qual a consciência ou a inteligência coloca algo diante de si para atentamente considerar, avaliar, pesar, equilibrar, reunir, compreender, escolher, entender e ler por dentro (2003, p. 158).

As palavras de Chauí a respeito do pensar encerram em si um sentido que nos impele a dispensar comentários. Contudo, é válido observar que enquanto atividade atenta, o pensar precisa ser estimulado. Isto porque voltamos nossa atenção apenas ao que verdadeiramente nos interessa, ou seja, aquilo que nos significa algo. Dessa forma, para colocarmos algo diante de nós – pensar – é preciso que esse algo nos seja realmente significativo, do contrário, não lhe prestaremos atenção; enfim, não lhe dispensaremos o nosso pensar. Diante disso, como esperar que os alunos pensem diante de conteúdos escolares que não lhes convidam – estimulam – a dedicar atenção, por causa do seu [des] significado? Entendemos aqui, o ensinar a pensar proposto no programa de FpC, como o estímulo que propicia ao aluno o interesse pelo significado necessário para que o aluno se interesse, ou seja, coloque diante de si algo para que possa “considerar, avaliar, compreender e ler por dentro”, por ele mesmo, e não para que apenas ‘aprenda’. Vejamos o que diz Lipman e seus colaboradores na obra *Filosofia na Sala de Aula* (2001, p. 32):

Os significados não podem ser partilhados. Eles não podem ser dados ou transmitidos às crianças. Os significados precisam ser adquiridos: eles são *capta* e não dados. Temos que aprender como estabelecer as condições e oportunidades que capacitarão as crianças, com sua curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas.

Podemos observar mais uma vez, a importância atribuída por Lipman à necessidade da escola, enquanto instituição voltada à educação, de proporcionar oportunidades para que o aluno “possa por si mesmo, captar os significados” (2001, p. 32). Nosso autor salienta ainda: “Mas, as escolas que consideram a educação como [...] seu propósito são escolas que se dedicaram a ajudar as crianças a encontrarem significados relevantes para suas vidas” (2001, p. 32).

Segundo ele, transformações educacionais com esse intento serão possíveis diante da mudança do foco da educação: “a mudança do *aprender* para o *pensar*. Queremos alunos que pensem por si mesmos, e não alunos que só aprendam o que outras pessoas pensaram” (LIPMAN, 1995b, p. 44). Na verdade, parece estar nesse movimento – pensar o que outros pensaram (só aprender) – a gênese da monotonia instilada na falta de significado que os alunos experimentam dentro da sala de aula. Para sustentar nossa colocação, recorreremos ao filósofo americano:

As crianças deveriam adquirir prática em discutir os conceitos que elas considerassem importantes. Fazer com que discutam assuntos que lhes são indiferentes priva-as dos prazeres intrínsecos de se tornarem educadas e

abastece a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem (LIPMAN, 1990, p. 31).

Eis aí um dos pontos mais importantes para que possamos compreender melhor a intenção de Lipman em relação ao pensar. Para ele, o bom desempenho escolar das crianças, bem como o interesse delas pela escola está sobremaneira interligado ao significado das experiências vivenciadas por elas, principalmente dentro da sala de aula. Assim, quanto mais rica e significativa essa experiência, mais a criança terá êxito em suas atribuições escolares. E, de acordo com o filósofo, para que os alunos consigam apreender o significado das coisas, eles precisam pensar habilidosamente.

De conformidade com Lipman, as crianças “não captarão os significados simplesmente aprendendo conteúdos do conhecimento do adulto, elas precisam ser ensinados a pensar e, em particular, a pensarem por si mesmas” (2001, p. 32). Entendemos em Lipman, que pensar por si mesmo está intrinsecamente relacionado com o pensar habilidosamente, ou seja, com o pensar bem.

Para Lipman, existe uma diferença fundamental entre pensar e pensar bem, conforme ressaltamos no início desse tópico. Compreender essa diferença, na perspectiva do pensador estadunidense, é sobremaneira importante para nos desirmos de qualquer *a priori*, o qual possa nos distanciar da essência da proposta lipmaniana de educação para o pensar, como por exemplo a precipitada conclusão de que, se o pensar é uma característica naturalmente humana, nada pode ser realizado para o seu desenvolvimento. Não é bem assim, devemos evitar explicações superficiais sobre tal consideração.

Aqui, o pensar é considerado sob duas maneiras: uma mais eficiente, outra menos eficiente, podemos dizer, também, um pensar mais habilidoso e um pensar menos habilidoso. São diferenças apontadas por Lipman que mostram o quanto o pensar, mesmo sendo natural, “pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada” (2001, p. 34). Vejamos o que ele nos diz em parceria com seus colaboradores:

Podemos dizer isso com certeza porque temos critérios que nos permitem distinguir o pensamento habilidoso do pensamento inábil. Esses critérios são os princípios da lógica. Através dessas regras podemos estabelecer a diferença entre as inferências válidas e as inferências não válidas (2001, p. 34).

Para entendermos melhor a diferença de um pensar mais habilidoso de um menos habilidoso, chamamos a atenção para o relato abaixo, o qual mostra-nos uma criança de sete anos de idade, num diálogo⁶⁶ com um adulto, durante uma aula de ciências. Após algumas reflexões sobre os animais e a cadeia alimentar, a criança faz a seguinte afirmação:

Criança: O cão é carnívoro.

Adulto: O que te faz afirmar que o cão é carnívoro?

Criança: Ele come carne, ele gosta de comer carne, o animal que come carne, a gente aprendeu que é carnívoro.

Adulto: Então você está afirmando que animal que come carne e gosta de comer carne, é porque é carnívoro?

Criança: É.

Adulto: E o cão come só carne?

Criança: Não. Ele come comida de gente também, bolacha, arroz, chocolate. Mas isso é porque ele é de estimação, ele fica em casa junto com as pessoas. Ele vê as pessoas comendo outras coisas diferentes de carne e quer comer também. Aí ele quer, as pessoas dão para ele comer e ele acostuma a comer outras coisas. Mas ele é carnívoro, não é porque ele come comida de gente que ele deixa de ser carnívoro. Ser carnívoro é da espécie dele.

Vejamos que, na resposta à segunda pergunta, a criança acrescentou uma série de informações, as quais não foram questionadas de forma explícita na questão elaborada pelo adulto. Entretanto, a criança fez, após sua resposta à questão específica (o cão come só carne?), uma série de inferências que justificam sua resposta.

Para tanto, ela se fundamenta em argumentos, procedentes, que a possibilitam pensar no cão sob uma perspectiva situacional (enquanto animal de estimação), sem retirá-lo da sua categoria enquanto espécie (carnívoro). Seus argumentos garantiram-na concluir que apesar de comer outras coisas, o cão continua gostando de comer carne, ou seja, ele ainda continua carnívoro. As atribuições utilizadas pela criança nesse contexto, podem ser consideradas válidas, pois permitiram que ela chegasse a uma conclusão apropriada para a questão levantada.

⁶⁶ O episódio narrado faz referência a uma situação real vivida entre professor e aluno da primeira série da primeira fase do ensino fundamental de uma escola Particular da Cidade de Goiânia.

De acordo com a idéia lipmaniana, a capacidade de argumentação exata e adequada ao inferir sobre algumas questões, é uma das características do pensar bem. No trecho citado acima, a criança poderia simplesmente ter respondido à segunda questão da seguinte maneira: “Não. Ele não come só carne. Então, se ele come outras coisas, ele não é carnívoro”. O que seria uma equivocada conclusão diante do questionamento proposto. Em ambas as situações houve pensamento, todavia, na primeira, o pensamento apresentou maior habilidade, dada a propriedade da resposta elaborada pela criança.

Não obstante, Lipman preocupa-se com o fato de erroneamente concluirmos que sua sugestão é a de ensinar lógica às crianças, para que possam pensar de modo conveniente, com boas proposições e conclusões. Para ele, a lógica está presente na vida dos pequenos desde tenra idade.

As crianças aprendem lógica ao mesmo tempo em que aprendem linguagem. As regras da lógica, assim como as da gramática, são adquiridas quando as crianças aprendem a falar. Se dissermos a uma criança bem pequena “se você fizer isso você apanha”, pressupomos que a criança entende que “se não quero apanhar, eu não devo fazer isso”. Esta pressuposição geralmente está correta. As crianças bem pequenas, em outras palavras, reconhecem que negar o conseqüente exige negação do antecedente. Embora isso seja um exemplo de um raciocínio muito sofisticado, as crianças são capazes de fazê-lo ainda bem pequenas (2001, p. 34)

Nosso autor quer dizer que, desde cedo, a criança pensa, até mesmo fazendo inferências. Contudo para um pensar bem, é preciso mais do que simplesmente conseguir realizar inferências. Estas precisam ser válidas, e como tal, tem que ter critérios, criticidade, reflexão, boa argumentação, fundamentação, dentre outros, para se chegar às respostas apropriadas, conforme vimos anteriormente. Do contrário, estaremos nos referindo a um tipo sim de pensamento, porém, nos pressupostos de Lipman, de um “pensamento pobre” (2001, p. 35).

Percebemos na citação acima, o caráter de destaque do adjetivo utilizado por Lipman para se referir a um pensar que, segundo ele, difere-se do pensar bem. Vale dizer, que uma das críticas que Lipman recebe em seus postulados, diz respeito ao caráter enfático que ele apresenta ao apontar qualidades ao pensamento. Nossas pesquisas nos revelam, entretanto, que esse aspecto envolve mais do que uma questão de tradução. Em correspondência eletrônica, o professor Marcos Lorieri aponta o seguinte:

[...] Tem a ver com a ênfase que ele pensou em dar à necessidade de desenvolver nas crianças e jovens uma maneira de pensar mais bem cuidada e que inclui um pensar reflexivo, crítico, profundo, metódico, criativo, bem fundamentado (argumentado), com boa seqüência lógica, etc.. Este pensamento, com estas características, seria o “bem pensar” que é, de alguma forma preferível, para certos temas, do que uma maneira de pensar que assim não fosse. Todos os autores que examinam maneiras de pensar dizem isso: consulte-se o livro de Chauí, no início (Convite à Filosofia), ou quando trata da diferença entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico; ou os textos de Severino; ou de Ildeu Coelho; ou qualquer livro de Metodologia Científica; ou os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ou as mães quando dizem a seus filhos: Pense! Pense Bem (LORIERI, 2005).

Interessante a forma clara como Lorieri argumenta sobre isso. Certamente concordamos com ele, pois se observarmos com atenção, uma das queixas mais freqüentes na escola – mesmo nos tempos atuais – refere-se à forma como nossas crianças e nossos alunos, de modo geral, pensam. Idêntico ao que já fora citado, e apesar de entendermos que não se ensina uma pessoa a pensar, dada a condição natural desse processo no ser humano, muitos educadores – em todas épocas – clamam por alunos que pensem com mais criticidade, criatividade e autonomia. Ora, o que mais significam estes enunciados sobre o pensar, se não o que Lipman nos diz do pensar bem? Lembrando mais uma vez que a proposta do filósofo norte-americano prima por uma educação para o pensar que se traduz “[...] na consolidação das potencialidades cognitivas das crianças de modo a prepará-las a um pensar mais efetivo [...]” (LIPMAN, 2001, p. 35).

Vemos que sua intenção é de uma educação que se preocupe em assegurar à “criança que já pensa a capacidade de pensar bem”, por intermédio de um programa que lhe assegure o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e cuidadoso. O que é diferente de ensinar a pensar⁶⁷. Para tanto, ele nos diz numa entrevista concedida ao CBFC:

Precisamos fazer com que as crianças sejam flexíveis nos seu conhecimento, nas suas habilidades, nos seus julgamentos para que elas sejam capazes de lidar com as diferentes pressões e desafios com as coisas que enfrentarão na sua vida [...]. Isso não poderá ser feito simplesmente “requeitando” o currículo do ano passado ou o de 100 anos atrás (LIPMAN, 1999).

É conveniente assinalarmos mais uma vez, que a preocupação com a dificuldade dos alunos em pensar, não se restringe a Lipman. O próprio discurso da

⁶⁷ Ressalvamos que o termo ensinar a pensar, trata-se na verdade, de oferecer meios para que os alunos possam aprender a pensar bem, e não somente pensar como categoria peculiar a todos os seres humanos.

citação anterior, apesar de ter sido colocado por intermédio das palavras deste filósofo, abrange na verdade, uma preocupação de vários outros profissionais do ensino. Tanto assim, que desde o século XX – meados dos anos 70 mais especificamente – paira essa apreensão sobre os educadores. Apesar de algumas correntes teóricas – o behaviorismo, por exemplo – se pronunciarem céticas diante da possibilidade de se ensinar a pensar, segundo Lipman, havia, já naquele tempo, entre os educadores – tanto quanto nos tempos atuais – a queixa de que: “estavam fartos de um sistema de ensino que, qualquer que fosse sua maquiagem externa, centrava-se monotonamente no aprendizado por repetição” (1990, p. 46). E mais: “durante [...] o início da década de 70, os educadores começaram a se fazer uma pergunta um pouco parecida com esta: Se toda educação é simplesmente a orientação do pensamento em uma disciplina, por que não ensinar a pensar em si?”⁶⁸ (1990, p.45).

Se olharmos com atenção os que censuram desmedidamente a intenção lipmaniana ainda hoje – início do século XXI – talvez possamos perguntar, se o que tanto condenam, não experimenta um caráter behaviorista, ou até mesmo uma atitude respaldada por aquele molde? Ou simplesmente, como diria Freud e sua psicanálise, não seria uma *resistência* daqueles que também precisam aprender a pensar habilmente antes de se dispor ao ensino desta forma de pensar?

Sobre este assunto, tomamos emprestadas palavras do próprio Lipman, ao justificarmos nossa colocação:

Uma coisa é afirmar que um pensamento de qualidade é necessário nas escolas; outra é fornecer um currículo e pedagogias capazes de trazer à tona este resultado. Inúmeros estudos foram produzidos procurando demonstrar como os alunos pensam, como os professores ensinam, como empresários debatem suas idéias, e como cientistas preparam e conduzem suas experiências; mas poucos destes estudos forneceram um quadro claro de como professores devem ensinar a fim de que consigam com que as crianças pensem melhor – isto é, da maneira como deveriam (1990, p. 46).

A observação do filósofo faz referência, na verdade, ao fato de ser a Filosofia a disciplina mais indicada para trabalhar com o desenvolvimento do pensar na sala de aula, possibilitando às crianças, o cultivo das habilidades cognitivas necessárias para o alcance do que o autor assinala como “pensar de ordem superior”. Segundo Lipman, é essa disciplina que reúne os instrumentos necessários

⁶⁸ Lipman aponta um estudo mais sistematizado no fim dos anos 60, a respeito do ensinar a ‘pensar’, no segundo capítulo de sua obra: O Pensar na Educação, onde expõe sobre o filósofo inglês Gilbert Ryle e suas postulações sobre o pensamento.

para esse modo de ascendência do pensamento, por intermédio do seu senso inquisitivo, crítico, dialógico e provocador nas discussões. “De fato, a Filosofia tem sido tradicionalmente caracterizada como um pensar que dedica-se ao aprimoramento do pensamento” (1995b, p. 18).

Os que alegam pretensão do filósofo americano, por atribuir tamanha tarefa à Filosofia, esbarram-se no desconhecimento das postulações lipmanianas, pois, apesar dele confiar a ela o desenvolvimento do pensar, em momento algum de sua obra, ele coloca a disciplina dos grandes pensadores como única capaz de resolver a dificuldade do pensar na educação. Ao contrário. Vejamos suas palavras:

Diante de tudo isso, podemos afirmar que Lipman é um educador que propõe uma perspectiva diferenciada para a Educação, na qual os alunos possam experimentar currículos, desde a Educação Infantil⁶⁹, que os estimulem e/ou incentivem ao pensar bem, por intermédio da prática filosófica na sala de aula. Lembrando que, o pensar bem proposto por Lipman, compõe o pensar de ordem superior, assim definido, por apresentar características, as quais o mostram coerente, rico e curioso, garantindo-lhe mais excelência.

⁶⁹ Gostaríamos de ressaltar que o ensino da Filosofia foi, com o tempo, proposto também para a Educação Infantil, visto o programa *Elfie* desenvolvido por Lipman em colaboração de Ann Margaret Sharp. Contudo, este romance não é traduzido em Português. No Brasil, para a Educação Infantil, é sugerido o romance *Rebeca*, destinado às crianças de 3 a 5 anos. O mesmo foi escrito por Ronald Reed (in memoriam), um dos colaboradores de Lipman no IAPC – Institute for the Advancement of Philosophy for Children. O programa oferecido pelo instituto consta ainda de mais dois romances: *The Doll Hospital* e *Geraldo*, ambos com autoria de Ann M. Sharp, segundo informações do site: www.cehs.montclair.edu/store/customer/home.php.

2.4 DO PENSAMENTO DE ORDEM SUPERIOR E A FILOSOFIA

No item anterior, servimo-nos de uma discussão a respeito das diferenças – conforme os pressupostos de Matthew Lipman – entre o pensar, enquanto processo psíquico natural e peculiar dos seres humanos, e o pensar bem, enquanto processo psíquico que proporciona à criança uma capacidade cognitiva mais habilidosa, mais excelente; enfim, o pensar enquanto predicado do pensamento de ordem superior.

Há, como vimos, uma tenaz afirmação do filósofo americano sobre a necessidade do aprimoramento da disposição própria dos indivíduos em pensar. Suas lições, por isso mesmo, são diretas. É preciso contribuir para que o aluno saiba raciocinar encadeando argumentos judiciosamente, construindo argumentações que o permitam concluir com propriedade. Enfim, é preciso incentivar o aluno a raciocinar com coerência frente as mais diversas situações. Todavia, não basta o ensino apenas na universidade, de regras filosóficas que se aplicam ao pensamento. É preciso mais que isso. É preciso estimular as habilidades cognitivas dos alunos antes do III grau, ainda na infância.

O que tem a Filosofia a ver com isso?

Nossas argumentações nas páginas anteriores apontam-na como o caminho viável para aquele objetivo, dada sua habilidade, dentre outras, ao “cultivo do raciocínio” (LIPMAN, 1995b, p. 28). Dessa forma, podemos inferir que o pensamento de ordem superior, em Lipman, se fundamenta nos preceitos exigidos para uma investigação filosófica. Vejamos o porquê.

Em sua obra *O Pensar na Educação* (1995a), o professor estadunidense desenvolveu no final da primeira parte, uma fundamentada exposição, objetivando, tanto a definição do pensar de ordem superior, como também, a importância e a significação do ensino, sem escalas, desse tipo de pensamento às crianças. Não se trata, pois, de simplesmente, anunciar seu conceito. Este obedece uma correspondência imediata à sua instrução. Sendo assim, o pensamento de ordem superior, em nosso entender, é o pensamento que se alicerça num empenho intelectual dirigido ao rigor, à sistematização, a reflexão, a apreciação conceitual, a clarificação de idéias. Enfim, um pensamento rico em recursos, ou melhor, em habilidades que lhe conferem maestria e excelência, e como tal, ele próprio – o

pensamento excelente – deve ser ensinado aos alunos, e não apenas as habilidades nele contidas. Ou seja, a criança não tem que ser perspicaz em definir o que é rigor, ela deve aprender a pensar rigorosamente; ela não deve saber o que é sistematização, reflexão, ou apreciação conceitual, ela deve saber pensar sistematicamente, reflexivamente, realizar análises conceituais e conseguir transparecer suas idéias.

Isto posto, Lipman (1995a, p. 38) adverte-nos de que, apenas a instrução das habilidades do pensamento excelente nos infantes não os fará alcançar o pensar superior. Para ele, “[...] devemos ensinar o pensamento de ordem superior direta e imediatamente. [...] o ensino direto do pensamento superior tende a ser altamente significativo para alunos e professores”⁷⁰ (1995a, p. 38).

Assim, nosso autor enuncia: “fazer com que os alunos filosofem é *um* exemplo de como o pensamento de ordem superior pode ser estimulado em uma sala de aula, fazendo uso da comunidade de investigação⁷¹” (1995a, p. 38, grifo nosso). Observemos nas palavras lipmanianas, “é *um* exemplo”, não o *único* exemplo de como desenvolver o pensamento de ordem superior. De acordo com nosso filósofo, várias outras disciplinas, além da Filosofia, podem se dar esse trabalho, provocando debates e reflexões dentro da própria disciplina. Entendemos isso, como uma questão de disponibilidade do professor para propiciar aos alunos, desde sua tenra infância, este desafio. Cada qual com sua convicção e interesse. Voltamos a frizar, como filósofo, Matthew Lipman desenvolve, dentro da Filosofia, uma forma original para estimular os pequenos ao pensamento de ordem superior, ou ao pensamento excelente.

Conforme já ressaltamos, os preceitos filosóficos oferecem um fértil terreno para o cultivo desse tipo de pensamento, dado as características que sustentam suas questões, seus conceitos e suas discussões. Contudo, para ampliar nossa compreensão acerca do pensamento de ordem superior e a Filosofia, não podemos simplesmente tentar uma definição sumária do que é Filosofia.

⁷⁰ É possível ensinar alguém a pensar? Outra inquietante questão que discutiremos no final deste tópico.

⁷¹ Nos próximos tópicos discutiremos pormenorizadamente sobre a Comunidade de Investigação.

Dessa forma, nos prontificamos à verificação de apontamentos sobremaneira importantes sobre o assunto. Chauí⁷² nos assevera que a Filosofia, não se submete a uma definição única, podendo ser entendida então, sob quatro aspectos: a visão de mundo de um povo, de uma civilização ou de uma cultura; uma sabedoria de vida pautada nos padrões morais e éticos; um esforço racional para conceber o Universo como uma totalidade ordenada, dotada de sentido – diferentemente da concepção religiosa pautada na fé divina. Finalmente, o quarto aspecto faz referência à fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas, que em outras palavras significa: “determinar pelo pensamento, de maneira lógica, metódica, organizada e sistemática, [...] bem como examinar, avaliar e julgar racionalmente o conjunto de princípios, causas e condições de alguma coisa (de sua existência, de seu comportamento, de seu sentido e de suas mudanças)” (2003, p. 22-23).

A investigação e interpretação do significado sobre os mais diversos conceitos que permeiam o homem e sua existência no mundo, constituem a tarefa da Filosofia. Tais feitos, ela realiza por intermédio da análise, da reflexão e da crítica, processos que irão assinalar o que podemos denominar de atitude filosófica. Ainda segundo Chauí, “independente do conteúdo investigado, as características da atitude filosófica serão as mesmas” (2003, p. 20).

Eis onde gostaríamos de chegar, para podermos estabelecer com mais clareza, a relação entre pensamento filosófico e o pensamento de ordem superior. Ambos se fundamentam no aspecto analítico, reflexivo e crítico ao investigar sobre qualquer assunto ou conceito. Daí a afirmação lipmaniana de que a Filosofia é o campo fértil para o desenvolvimento desse pensamento, o qual, por sua vez, apresenta três componentes específicos. Referimo-nos ao pensamento crítico, criativo e cuidadoso.

Antes, porém de nos embrenharmos nessas definições, vale a pena ressaltarmos que Lipman (1995a) demarca uma discussão sobre a criticidade do pensamento, tecendo uma comparação entre o modelo tradicional de educação, cuja atenção é voltada ao conhecimento, o qual, por sua vez, é repassado de geração a geração como um princípio certo e inexaurível. Numa sociedade de

⁷² Uma interessante reflexão é realizada por esta filósofa na introdução do seu livro *Um Convite à Filosofia*, ao justificar a diferença entre Filosofia e as demais áreas do conhecimento, tais como: religião, artes, sociologia, etc.

incessantes modificações, esse tipo de informação chega com aparência arcaica num intervalo de tempo cada vez menor. Em contrapartida, surge a necessidade nesses indivíduos de se apropriarem do conhecimento de modo eficaz, para se colocarem frente a essas mudanças sem maiores prejuízos. Deparamos-nos então, com uma transposição do foco da educação, do informar e conhecer, para o aprender a pensar. “Com a chance do conhecimento tradicional se tornar inaplicável ou obsoleto, [...] se destacavam a flexibilidade intelectual e a capacidade de usar habilidades” (LIPMAN, 1995a, p. 169).

Entretanto, na concepção do filósofo estadunidense, na qual a educação não pode se cristalizar exclusivamente no conhecimento, o pensar também adquire um importante papel. Mas, um pensar que possibilite aos alunos “mais flexibilidade e desembaraço intelectual”, a fim de poderem “aplicar o conhecimento à prática da vida”; ou seja, um pensar mais crítico.

O *pensar crítico*, em Lipman, é o que engendra tomada de decisões e alcance de soluções de forma ampliada, diversamente das escolhas alicerçadas no simplismo⁷³. Aqui, as escolhas devem ser mergulhadas na “sabedoria”, a qual entendemos, como “bons juízos”⁷⁴, ou ainda, julgamentos passíveis de avaliação, quer dizer, “produtos de atos habilmente desempenhados, orientados ou facilitados por instrumentos e procedimentos adequados”⁷⁵ (1995a, p.172). Isso nos faz crer que essa forma de pensar se pauta na lógica e na verdade; além de ter como consequência o juízo. Pois, “o pensamento crítico é um pensar responsável e habilidoso que facilita bons juízos porque se fundamenta em critérios, é autocorretivo e é sensível ao contexto” (LIPMAN, 1995a, p. 172).

Vejamos o que isso significa.

Para Matthew Lipman (1995a, p. 173), critérios⁷⁶ são razões, em outras palavras, são argumentações que nos oferecem sustentação para que nossas afirmações tenham credibilidade e validade. Não basta que afirmemos algo, é preciso oferecer “boas razões”, ou seja, “um tipo particularmente confiável” de razão,

⁷³ Entendemos simplismo como um tipo de raciocínio que despreza o uso de importantes elementos necessários às soluções, por empregar meios simples na busca das mesmas.

⁷⁴ De conformidade com Aristóteles (apud LIPMAN, 1995, p. 35) “à medida que elaboramos bons juízos, podemos dizer que nos comportamos sabiamente”.

⁷⁵ Podemos conferir esse mesmo assunto no texto *Raciocínio crítico: o que pode ser isso?* Do mesmo autor, publicado no IV volume da Coleção Pensar do CBFC (1995).

⁷⁶ Lipman, em sua obra *O Pensar na Educação* (1995), no capítulo 6, da segunda parte, discute com mais detalhes sobre os tipos de critérios, tais como: padrões, leis, regras, preceitos, ideais, procedimentos e outros.

consistente o bastante, para que atue como uma “regra ou um princípio na elaboração dos juízos”. Outrossim, esse autor nos acrescenta,

As estruturas intelectuais que utilizamos são frequentemente construções frágeis; podemos fortalecê-las aprendendo a raciocinar com mais lógica. Mas isso será de pouco auxílio, se as fundações ou o solo sobre os quais se apóiam não forem sólidos. É necessário depositar nossas alegações e opiniões, assim como o restante dos nossos pensamentos, sobre uma base firme como o leito de uma rocha. Confiar em critérios bem fundamentados é uma maneira de depositar nossos pensamentos sobre uma fundação sólida (LIPMAN, 1995a, p. 174).

A segunda pedra angular do pensar crítico é a autocorreção. Esta cuida para que a criança distancie-se do vício de construir as bases de seu pensamento em indícios carentes de criticidade. Autocorriger implica numa preocupação com a verdade, com a validade e até mesmo com o erro do próprio pensamento, tornando o aluno consciente deste, para poder corrigi-lo quando necessário. No livro de Marcos Antônio Lorieri *Filosofia: Fundamentos e Métodos* (2002) há uma referência sobre este assunto, no item 6 do quarto capítulo.

É fundamental ter disposição à autocorreção; esse é um excelente caminho para a sabedoria. É o que se chama de ‘aprender com o erro’. Nesse sentido, essa é uma habilidade importante. Trabalhar, nas brincadeiras e nos jogos, ‘o que não deu certo’ e, principalmente, as razões pelas quais algo não deu certo pode habituar as crianças e os jovens a buscar aprendizagens com base nos erros e pode criar neles a disposição saudável à autocorreção (LORIERI, 2002, p. 112).

Por último, Lipman (1995a, p. 180-182) assevera-nos que o pensamento crítico também deve ser sensível ao contexto. Ou seja, deve levar em conta as características de cada situação especificamente. Para nosso filósofo, o pensar que é sensível ao contexto considera a situação em que se constitui o assunto discutido com ponderação. O que resulta na permissão de determinados pensamentos que normalmente são coibidos, ou o contrário, pensamentos aceitos de maneira generalizada, em determinadas condições podem ser impedidos.

A sensibilidade ao contexto implica também numa visão totalizadora, pois fragmentos de um pensamento podem apresentar conotação errônea quando demonstrados em partes dicotomizadas do seu todo. Finalmente, o pensamento sensível ao contexto considera também que expressões específicas de uma língua acabam não encontrando termos equivalentes em outro dialeto, tendo seus significados atrelados ao contexto original. Segundo Lipman, esses são aspectos que constituem as características do pensamento sensível ao contexto, a saber: circunstâncias excepcionais ou irregulares; limitações, contingências ou

eventualidades especiais; configurações globais; a possibilidade de que a evidência seja atípica; a possibilidade de que alguns significados não possam ser traduzidos de uma área ou contexto, para outro.

Diante dessa explanação a respeito dos aspectos que fundamentam o pensamento crítico, podemos concluir que o exercício do mesmo ajuda a criança a ver além da aparência do seu próprio pensamento, conferindo-o para poder ver as presumíveis falhas e enganos.

Pensamento crítico é aquele pensamento capaz de por em crise seus 'achados'. Ahamos muito, mas sabemos pouco. Isso ocorre, em grande parte, porque não nos damos o trabalho de 'checar melhor', por em crise, problematizar, o que pensamos. Para ser críticos, [...] é necessário sermos reflexivos: temos de ser capazes e habituados a 're-ver' nossos pensamentos. Só rever, porém, não basta: é preciso rever de maneira crítica (LORIERI, 2002, p. 98).

Após a definição de pensamento crítico, Lipman (1995a, p. 279) convida-nos a colocar em evidência algumas prioridades que deliberam sobre o *pensar criativo*. Para ele, enquanto o pensar crítico é sensível ao contexto e orientado por critérios – verdade, racionalidade e significado – “o pensar criativo é sensível ao critério da verdade e orientado pelo contexto da investigação que está acontecendo”. Para tanto, esse pensar se preocupa com a “invenção e a totalidade”. Lipman (CBFC, 1999) nos diz que é um tipo de pensamento imaginativo que busca “meios para atingir um fim”. Segundo o autor, a criatividade é necessária na resolução de problemas, e se a solução dos mesmos for conhecida, é preciso o suporte da imaginação para “vislumbrar o seu caminho”.

Pensar criativamente, é abrir novas possibilidades para pensar de maneira díspar, mesmo sobre assuntos bem abalizados. De acordo com Lorieri (2002, p. 100):

O pensamento criativo [...] busca alternativas tanto às respostas já disponíveis que venhamos a conhecer por informações quanto às respostas produzidas por nós mesmos. Se chego a alguma conclusão, mesmo julgando bem fundamentada em argumentos sólidos, posso propor-me pensar em conclusões alternativas e em argumentos para elas. Posso, também, pensar em levantar os problemas com formulações diferentes, experimentando, a partir daí, novas hipóteses e, então, experimentar novos argumentos.

Observamos em nossa leitura, que o objetivo lipmaniano ao argüir sobre o pensamento criativo, é o de garantir que as crianças sejam, além de críticas, imaginativas na busca de soluções para os enfrentamentos com os quais se deparam, ou ainda, que elas consigam descobrir afinidades entre uma situação e

outra ou até mesmo, designar novas afinidades para compreender significativamente, não somente sobre o conhecimento sistematizado no conteúdo escolar, mas também sobre fatos existenciais e sociais que constituem sua vida.

É um tipo de coisa que todos nós fazemos quando tentamos encontrar meios para atingir algum fim, precisamos ser criativos quando tentamos solucionar algum problema, se conhecemos a solução, precisamos ser imaginativos para vislumbrar o caminho para aquela solução. Precisamos ser imaginativos também quando tentamos juntar as partes para formar o todo. Ou, quando tentamos ver o que une uma parte de um trabalho a outro. (LIPMAN, 1997?).

Um último componente que irá “completar” o pensamento de ordem superior na perspectiva de Matthew Lipman, diz respeito ao *pensamento cuidadoso*. Compreendemos este como o ponto de equilíbrio entre os dois primeiros apresentados, o qual capacitará à criança uma distinção entre o que é importante ou não. Isso, principalmente no que se refere aos aspectos morais que envolvem o que é certo ou errado. O pensar cuidadoso encerra em si um conjunto de valores que nos permite valorizar e respeitar os acontecimentos, entendendo que existem coisas que são moralmente corretas e outras erradas. Podemos percebê-lo como pensamento ético.

Outrossim, concluímos que o pensamento de ordem superior diferencia-se, então, do pensamento comum, por proporcionar às crianças, atitudes críticas e investigativas, ou seja, comprometidas com a verdade e a razão; atitudes criativas, comprometidas com o significado e com a “transcendência”, a qual objetiva uma prática nova, original e diferenciada, porém, que seja, antes de qualquer coisa, mais bem feita. E, finalmente, uma atitude cuidadosa, comprometida com os valores que nos orientam em nossas ações; entre o correto e o censurável.

Após assinalarmos os principais aspectos que constituem o pensamento de ordem superior, é interessante refletirmos junto com Lipman (1995a), quando o mesmo nos diz que se a meta das escolas é investir numa educação que proporcione aos alunos o bom raciocínio, o bom julgamento e novas maneiras de pensar. Então, além de se preocupar com o tipo de pensamento desenvolvido pelos alunos no âmbito educacional, é preciso buscar alternativas significativas, as quais os “ensine” a pensar. Todavia, pensar habilidosamente. Assim posto, é preciso que as instituições educacionais criem situações propícias para que o aluno aprenda a pensar melhor.

Certamente, precisamos reservar, a partir de agora, algumas reflexões que advoguem essa possibilidade – ensinar a pensar melhor – lembrando que seria difícil e principalmente inadequado, restringirmos a um parágrafo apenas, um simples comentário a este respeito; dado o cuidado que devemos ter para nos isentarmos de conclusões infundadas e equivocadas, sobre a intenção de Matthew Lipman.

Assim como respirar e digerir, o pensar é um processo natural – algo que todo mundo faz. Infelizmente isso nos leva a rapidamente concluir que nada pode ser feito para desenvolver o pensar. Inferimos que já o estamos fazendo da melhor maneira possível, bem como achamos que não podemos melhorar o modo que respiramos ou digerimos. Mas não é bem assim. O pensar é natural, mas também pode ser considerada uma habilidade passível de ser aperfeiçoada. Existem maneiras de pensar mais eficientes e outras menos eficientes (LIPMAN, 2001, p. 34).

Compreendemos em Lipman e seus colaboradores, que a expressão ‘ensinar a pensar’, não pode ser considerada em seu sentido literal. Como o próprio Lipman assinala-nos –“pensar é uma arte e uma arte não pode ser ensinada” (2005, comunicação pessoal)⁷⁷. Precisamos inferir [habilidosamente] sobre a expressão utilizada pelo filósofo americano, ou melhor, precisamos ‘atentar ao significado’ das palavras, entretanto, devemos ser ‘sensíveis ao contexto’ em que elas se apresentam, para que possamos ‘traduzir’ o seu significado de forma íntegra.

Enfim, é preciso pensar de maneira excelente o conceito de “ensinar a pensar”. O que devemos adequadamente inferir, é que nosso autor postula sobre como fazer para estimular, incentivar, instigar, propiciar às crianças um pensamento mais elaborado, reflexivo, questionador, investigador, abrangente, imaginativo, sistemático e autônomo, que quer dizer, por si mesmo.

O que Lipman diz (juntamente com tantos autores)⁷⁸ é que há pensamentos descuidados, superficiais, sem método, sem criticidade [...], sem boa ordenação, com afirmações não bem argumentadas, etc. E diz ele, é possível incentivar as crianças e jovens a terem pensamentos com estas características [...]. Ele fala muito em estimular para o pensar bem, em criar ambiente favorável para este tipo de pensamento, em desenvolver habilidades que favorecem o pensar bem, e assim por diante [...]. Lipman, até onde me lembro, propõe isso que estou apontando acima⁷⁹ (LORIERI, 2005).

Observamos com isso que, a intenção de Lipman em seu programa de FpC é criar condições, dentro da sala de aula, para “transformar a criança que já pensa numa criança que pensa melhor” (LIPMAN, 2001, p. 35).

⁷⁷ Do original: “*thinking is an art, and no arts can be taught*” (Essa consideração de Mathew Lipman, nos foi enviada por intermédio de correspondência eletrônica, em abril de 2005).

⁷⁸ Marcos Lorieri assinala autores como Paulo Freire, Dewey e outros.

⁷⁹ Marcos Lorieri. Correspondência eletrônica, 01/02/2005.

Longe da pretensão de reduzir a poucas palavras todo o engenho do pensamento lipmaniano, assinalamos que o pensar melhor envolve, na verdade, a aspiração de muitos professores em relação ao modo de pensar de seus alunos dentro de cada disciplina. Um pensamento que não classifica, nem define bem, ou que não consegue avaliar criticamente os acontecimentos, e que também não atinge fins apropriados, sem dúvida tem sido o precursor de inúmeras lamentações dentre os educadores – como já citamos anteriormente – no que diz respeito ao raciocínio dos educandos.

Assim, verificamos a intenção de Matthew Lipman em propiciar a Filosofia às crianças, não como uma panacéia para os problemas do pensar dentro da sala de aula, mas, sim, como uma proposta metodológica, fundamentada em sólidas justificativas, no que diz respeito a incrementar nos alunos um novo tipo de pensar, um pensar mais habilidoso, o qual possa ampliar suas possibilidades cognitivas.

Para justificar nossa reflexão achamos válido transcrever na íntegra, a afirmação retirada do livro *A Filosofia na Sala de Aula* (2001, p. 35), na qual Lipman e seus colaboradores evidenciam a importância de uma proposta que tenha realmente, uma essência transformadora.

Um programa confiável de habilidades de pensamento deveria fazer mais que capacitar as crianças a lidarem de modo efetivo com as tarefas cognitivas imediatas, tais como problemas a serem solucionados, ou decisões a serem tomadas. Deveria buscar consolidar as potencialidades cognitivas das crianças, de modo a prepará-las a um pensar mais efetivo no futuro. O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, em tomadoras de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis⁸⁰. As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só têm um senso melhor de quando devem agir, mas também de quando não devem fazê-lo. Não só são mais discretas e ponderadas ao lidarem com os problemas que enfrentam como também se mostram capazes de decidir quando é apropriado adiar ou evitar tais problemas em vez de enfrentá-los diretamente. Assim, um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento deveria ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre o pensamento e a ação. As crianças que refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos, dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração.

As habilidades referidas na citação acima são imperativas para a realização do pensamento de ordem superior. O que, de certa forma nos possibilita entender, que para que crianças possam desfrutar desse tipo de pensamento – pensar

⁸⁰ Em entrevista concedida ao CBFC, Lipman (1999) observa que “pessoas razoáveis não só se utilizam da razão e do raciocínio, como também escutam a razão dos outros, estão abertos para aceitar o raciocínio dos outros durante a discussão [...]”.

excelente ou de ordem superior – é imprescindível a presença de criticidade e criatividade.

O pensar de ordem superior, crítico e criativo, supõe a utilização coordenada e integrada do que Lipman denomina *habilidades de pensamento*, que quando assim utilizadas, em função de cada contexto situacional problemático, demonstram *competência no pensar bem* (LORIERI, 2002, p. 103).

Sobre as *habilidades de pensamento*, também chamadas de habilidades cognitivas, faremos no próximo tópico, uma reflexão mais pormenorizada.

2.5 DAS HABILIDADES DE PENSAMENTO

Considerando o tópico anterior, gostaríamos novamente de observar, que as afirmações lipmanianas apontam estilos distintos para o pensar. O que, obviamente, declara a existência de tipos diferenciados de pensamento: o pensamento comum e o pensamento excelente, ou de ordem superior.

Lembrando, também, que tal qual a certeza do filósofo sobre essas diferenças, é o contra-senso gerado por sua convicção, no meio dos profissionais da Educação. Visto ser o pensamento, um processo psicológico comum aos seres humanos. Entretanto, a idéia de qualificar nosso pensamento como mais habilidoso e/ou menos habilidoso, por mais impacto que cause, não pode ser desconsiderada. Dentro da sala de aula, por exemplo, é freqüente nos depararmos com atitudes díspares dos alunos no enfrentamento de situações-problema. A maneira pela qual, cada um deles se presta a resolvê-las, nos revela a diversidade existente nos processos de raciocínio utilizados.

Sem desconsiderar a particularidade de cada aluno diante das problematizações, e longe de qualquer tipo de depreciação dos mesmos, observamos que muitos, apesar da vasta quantidade de conhecimento acumulado, não se prestam a um pensar que se dirija à alternativas convincentes, com iniciativa, rapidez e coerência necessárias para impetrar boas soluções, queremos dizer, soluções adequadas, fundamentadas e bem embasadas.

Assim, notamos que a habilidade para pensar 'bem' em certas circunstâncias, quaisquer que sejam, acaba sendo o marco diferenciador da qualidade lógica ou capacidade de pensamento empreendida em cada exercício ou investigação proposta. Parece-nos que, agilidade e destreza, são características

relevantes nesse processo. Outrossim, realmente precisam ser cultivadas, incentivadas, estimuladas enfim. Para que dessa forma o aluno *saiba fazer*, ou melhor, para que ele *saiba realizar*. No caso do pensar, Loriani (2002, p. 100), nos diz:

Há vários 'algo' que precisamos fazer para pensar: observar, perceber, perguntar, indagar, analisar, classificar, seriar, catalogar, sintetizar, imaginar, supor, formular hipóteses, constatar, provar, argumentar, refletir, repensar, adicionar, subtrair, multiplicar, dividir, relacionar, seqüenciar, inferir, pressupor, definir, conceituar, traduzir, contextualizar, etc. Utilizamos verbos para esses processos, porque são ações ou atividades que realizamos com nossa mente ou com nossa consciência. Saber utilizá-las é ter habilidade para tanto.

Estamos cientes de que essas ações estão presentes nos processos intelectuais de todo ser humano, todavia, é possível constatar, também, que nem todo mundo as utiliza da melhor forma, nas palavras de Lipman, nem todos as utilizam *bem*. Articular bem tais atividades é a garantia de um bom pensamento, ou seja, um pensamento “claro, objetivo, seguro, profundo, consistente [...]” (LORIANI, 2002, p. 100).

Não é raro ouvirmos dos alunos, ao serem questionados a respeito de qualquer assunto, expressões do tipo: “eu sei do que se trata professora, só não sei como falar”. Ora, se a linguagem oral – fala – é uma das formas de expressão do pensamento, e existe dificuldade na concretização dessa ação, ou mesmo, quando há uma exposição do aluno que não vai de encontro ao tema proposto, podemos inferir que seu pensamento não se encontra organizado o bastante, para ser proferido com garantia, coerência e fidedignidade. Sendo assim, a adequada organização do pensamento é sobremaneira importante na constituição do processo do *pensar bem*.

Tal organização, conforme já observamos nos tópicos anteriores, porém com palavras diferentes, pode e deve ser estimulada nos alunos, desde os primeiros anos escolares. E, à maneira lipmaniana, a Filosofia é o caminho. Assim, por intermédio de um propósito investigador, inclusive dela própria, impele-nos a uma forma de pensar diferenciada. A Filosofia proporciona em si mesma, o exercício necessário ao desenvolvimento das habilidades que irão conferir ao nosso pensamento, o objetivo que ela intenciona: *o pensamento melhor*.

[...] Essa propensão para a investigação, [...] implica competências e habilidades. Os alunos podem ter determinada habilidade – digamos a de formular perguntas – mas carecer da competência para utilizar-se dessa habilidade nas circunstâncias apropriadas, [...] e mesmo que elas tenham as competências e as habilidades requeridas, podem deixar de utilizar-se delas

porque deixamos de motivá-las a fazê-lo, descuidando de lhes proporcionar incentivos apropriados (LIPMAN, 1990, p. 48).

Ao falar de habilidades do pensamento, Lipman (1990) não se refere às habilidades em geral, mas sim, às habilidades que ele considera essenciais para fazer investigação no ambiente escolar, aferindo excelência ao pensar. Ressaltando que tal como no pensar de ordem superior, nosso autor não sugere o ensino das habilidades cognitivas, mas sim, o desenvolvimento das mesmas para que as crianças possam pensar melhor.

A educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades. Em outras palavras, as crianças estão naturalmente inclinadas a adquirir habilidades cognitivas, do mesmo modo que adquirem naturalmente a linguagem, e a educação é necessária para fortalecer esse processo (LIPMAN, 1995, p. 65).

Como podemos observar não devemos nos ater ao sentido literal da palavra *ensino*, quando nos referirmos à intenção lipmaniana sobre o pensar das crianças. E para tanto, gostaríamos de sublinhar mais uma vez as afirmações do filósofo norte-americano sobre esse assunto: “as crianças começam a sondar, examinar, inferir e indagar bem antes da aquisição da linguagem. À medida que o comportamento verbal emerge, [...] as crianças adquirem regras da lógica e da gramática juntamente com as palavras e os significados” (LIPMAN, 1995, p. 52).

Com efeito, a criança consegue utilizar, de maneira conveniente, as palavras, conforme seu ambiente familiar e cultural, selecionando também a partir deste, as inferências [válidas ou não válidas] que irão utilizar. Isso faz com que elas geralmente cheguem ao jardim de infância com uma habilidade incipiente, tanto na sua atitude gramatical como na sua atitude lógica. Na primeira fase do Ensino Fundamental, ela desenvolve as habilidades básicas como ler, escrever, calcular. “Básicas no que se refere ao desenvolvimento educativo subsequente” (1995, p. 56). Pois tais habilidades são consideradas, de acordo com os pressupostos lipmanianos, como mega-habilidades, porque nos revela uma sintonia de processos mentais extremamente complexos. Entretanto, a aquisição natural dessas habilidades não implica automaticamente, no aumento e na melhoria das mesmas. É preciso que as habilidades básicas sejam cultivadas efetivamente, até chegarem às habilidades de ordem superior (assumir, comparar, inferir, supor, descrever, definir ou explicar, julgar, deduzir, induzir), visto haver uma *continuidade* entre elas; não

obstante, sem as habilidades de ordem superior, as habilidades básicas ficam comprometidas.

Outra razão para não se *ensinar* as habilidades cognitivas, refere-se ao fato de que o professor deve prevenir-se do risco de inseri-las no contexto da sala de aula, por meio do treinamento ou da instrução. O *pensar bem* nos dá a entender que as habilidades precisam ser identificadas e utilizadas adequadamente, conforme a circunstância. O desenvolvimento destas é mais do que a mera definição de conceitos, é um exercício que possibilita o experienciar integrado e coordenado de cada uma, objetivando o pensar excelente.

Isto posto, Lipman (1995, p. 65) nos apresenta quatro áreas de habilidades cognitivas⁸¹ proeminentes para os fins educacionais.

A primeira delas, denominada *habilidades de investigação*, indica pesquisa, apreciação ou análise de uma situação-problema, buscando formas alternativas, diversificadas e mais bem elaboradas para chegar numa solução. Para investigar, é preciso observar, indagar, explorar, prever, construir hipóteses e partir em busca de resoluções alicerçadas numa prática auto-corretiva, que possibilita à criança verificar a consistência da sua descoberta e ao mesmo tempo revisar sua alegação em prol de novas argumentações, quando necessário.

O segundo rol é chamado de *habilidades de raciocínio*. Estas, para além da aquisição de conhecimentos, nos permitem *coordenar, estender e justificar* os conhecimentos que adquirimos, *ampliando-o e preservando-o*, no instante em que buscamos elementos novos naquilo que já conhecemos, a fim de chegar a uma conclusão. A isso, Lipman chama de inferência. Quando argumentamos fundamentados em um saber autêntico e verdadeiro, a conclusão, certamente há de ser igualmente verdadeira. Ou seja, haveremos de fazer uma boa inferência⁸².

O terceiro grupo reúne as *habilidades de formação de conceitos*⁸³, instrumentos importantes para um *pensar bem*. Os conceitos nos possibilitam

⁸¹ No livro *Natasha, diálogos vyotskianos*, publicado em 1997, Lipman também fala (mais precisamente nas páginas 48 e 49), sobre as habilidades cognitivas, durante uma discussão com Natasha – uma repórter fictícia – sobre os fundamentos da sua Filosofia para Crianças.

⁸² No livro *Filosofia: Fundamentos e Métodos*, Lorieri (2002, p. 114) nos mostra, num diálogo entre uma garotinha de 4 anos com sua avó, um exemplo interessante de inferência:

– Vovó, meu irmão está muito triste porque minha mãe jogou todos os seus brinquedos no lixo.

– Mas que coisa! Está bem! Quando seu avó chegar, iremos até aí e vamos trazer seu irmão para morar conosco.

– Vovó, sabe de uma coisa também? Minha mãe jogou todas as minhas bonecas no lixo!...”

⁸³ No livro *O Pensar na Educação*, Lipman usa para esse grupo de habilidades, a denominação *habilidades de organização de informações*, e em *Natasha*, ele utiliza *habilidades de formação de*

identificar, intelectualmente, desde objetos até situações, estabelecendo relações que nos impelem à atribuição de significados, os quais nos fazem compreender a realidade que nos rodeia, permitindo-nos ajuizar. Outrossim, os conceitos organizam os dados em nosso pensar, congregando o que é similar e extraíndo o que é incerto. Segundo Lorieri (2002, p. 119), “conceito é uma explicação intelectual de algo. É uma construção de nosso pensamento, na qual coisas, fatos, situações são descritos, são entendidos nas características e nas relações necessárias que os compõem, permitindo-nos uma compreensão de sua natureza”.

O quarto e último grupo de habilidades cognitivas refere-se às *habilidades de tradução*. A principal característica da habilidade de tradução é “manter intactos os significados, a despeito de mudanças de contexto [...] a tradução nos capacita a preservar significados de contexto a contexto” (LIPMAN, 1990, p. 49). Num sentido mais amplo, que o simples procedimento de passar o que está em uma língua para outra, traduzir é articular, ou expressar a mesma coisa, todavia, com outras palavras, sem comprometer o sentido do que foi dito.

Para alcançar tais habilidades é preciso, antes de mais nada, atentar, interpretar com criticidade, perceber implicações e suposições, inferir e parafrasear. Esses requisitos nos permitem compreender com maior exatidão, qualquer tipo de discurso, seja como ouvinte ou como leitor, além de nos possibilitar a inclusão, ou seja, nos colocar no lugar do outro e assim compreender melhor o sentido da sua expressão.

Observamos após a aceção das habilidades cognitivas, o quanto elas são necessárias, e mais, o quanto são utilizadas no dia a dia das pessoas e no das crianças também. Contudo, faz-se necessário que elas sejam competentemente utilizadas nos enfrentamentos encontrados pelos alunos. Do contrário, estes estarão expostos a possíveis falhas ao buscarem soluções, quaisquer que sejam. O exercício das habilidades cognitivas, em parceria com o outro, colega e/ou professor, instrumentaliza o aluno, ampliando sua competência no pensar e o distancia do vício de buscar respostas prontas, impessoais e sem significado.

conceitos. Optamos por utilizar em nossa dissertação, esta última. Acrescentamos também que na formação de conceitos faz-se necessário o desenvolvimento de algumas habilidades, tais como: explicar, distinguir, fazer conexões, classificar, definir, identificar significados.

Todavia, o exercício das habilidades cognitivas experimenta mais proveito, à medida que as mesmas são trabalhadas de maneira que uma faça parte da outra, conforme a demanda de cada situação. De acordo com Lorieri (2002, p. 123):

As habilidades de pensamento não são utilizadas, por nós uma de cada vez. São utilizadas em grupos e de forma articulada [...]. Não todas de uma vez, mas em agrupamentos de habilidades, dependendo dos desafios de cada situação em que estejamos envolvidos. São tanto mais bem desenvolvidas, quanto mais estejamos em situações nas quais sejam solicitadas em agrupamentos. Nessas situações, nós as desenvolvemos uma a uma e, ao mesmo tempo, aprendemos a articulá-las integradamente.

Nossas leituras nos mostram o quanto o uso das habilidades cognitivas ou de pensamento é exigido e experimentado em várias circunstâncias. Dessa forma, Lipman (1995) afirma que o melhor e mais adequado lugar para que elas possam ser estimuladas e, conseqüentemente, desenvolvidas é no contexto da sala de aula, junto aos colegas e principalmente, junto a um professor comprometido com uma *educação para o pensar*.

Nossa afirmação encontra respaldo também em Lorieri,

[...] Muito importante é o papel do professor, que deve observar o desempenho dos alunos e verificar se as habilidades estão disponíveis a contento e se estão sendo empregadas de maneira adequada. Caso note deficiências em determinada habilidade, deve pensar em exercícios específicos para cada uma delas. Tais exercícios, de preferência, devem estar ligados ao contexto no qual são exigidas (2002, p. 124).

Como podemos constatar na perspectiva lipmaniana, o aluno é apresentado a uma proposta educacional preocupada em cultivar suas habilidades cognitivas, de modo a desenvolver seu *o bem pensar*, para que ele possa mais do que assimilar produções científicas e culturais, problematizar, analisar e examinar os processos envolvidos nessas produções.

Tudo isso, na idéia do filósofo americano, pode ser realizado no âmbito da escola, como já apontamos antes. É o que Lipman chama de uma *Educação para o Pensar*. E para tanto, ele propõe uma maneira de fazê-la, utilizando-se dos pressupostos filosóficos para trabalhar com os alunos dentro de salas de aula, por sua vez, estruturadas na forma de uma *comunidade de investigação*, que de acordo com o professor Marcos Lorieri⁸⁴, constitui o “coração” da proposta lipmaniana de FpC.

⁸⁴ Em correspondência eletrônica (1º de Fevereiro de 2005).

2.6 DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Adentramos finalmente, outro importante ponto da teoria lipmaniana de Filosofia para Crianças: a transformação da sala de aula em uma *comunidade de investigação*⁸⁵. Apesar de a expressão ter sido, inicialmente, reservada aos profissionais dedicados à investigação científica, Lipman (1995), acredita que uma comunidade de investigação, bem pode ser formada, desde que os membros que a componham, estejam igualmente dispostos a usar os mesmos procedimentos no sentido de alcançar alvos análogos.

Podemos [...] falar em ‘converter a sala de aula em uma comunidade de investigação’ na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das idéias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes. Trata-se de um diálogo que busca harmonizar-se com a lógica, seguindo adiante indiretamente como um barco navegando contra o vento, mas no processo seu progresso assemelha-se àquele do próprio pensamento. Consequentemente, quando este processo é internalizado ou introjetado pelos participantes, estes passam a pensar em *movimentos* que se assemelham a *procedimentos*. Eles passam a pensar como o processo pensa (LIPMAN, 1995, p. 31-32).

Como podemos ver, a afirmação de Matthew Lipman nos mostra alguns aspectos de uma *comunidade de investigação* no contexto escolar. Ao propor uma educação que seja diferente do modelo tradicional de ensino, por priorizar a forma e a capacidade do aluno pensar, ao invés de um mero acúmulo de informações desprovidas de um legítimo significado, o caminho apontado por nosso autor, conforme já o dissemos, é o ensino da Filosofia desde as séries iniciais. Para Lipman, o cultivo do *pensar bem* constitui um dos atributos fundamentais da Filosofia. “Se desejamos estudantes competentes em habilidades primárias de raciocínio – e sem elas não pode haver competência nas habilidades cognitivas de ordem superior – não temos outra escolha senão a Filosofia” (LIPMAN, 1995, p. 28).

O trabalho com a Filosofia na escola, no sentido de estimular e incentivar o pensar excelente dos alunos, por meio do desenvolvimento das habilidades cognitivas, só será possível diante da mudança do tradicional modelo de salas de aula pelas *comunidades de investigação*. Faz parte do processo filosófico não a

⁸⁵ Lipman (1995, p. 31) se utiliza desse termo – em inglês: *community of inquiry* – considerando, no entanto, tratar-se de um termo cunhado por Charles Sanders Peirce,

mera investigação, mas a investigação dialógica. Quando este processo é apontado como uma forma de habilitar a criança no pensar de ordem superior, na verdade, é porque seu espírito inquisitivo lhe confere o título de reflexivo, pois motiva os alunos, não somente a pensarem sobre as coisas de modo geral, mas principalmente sobre o seu próprio modo de pensar. Fazer Filosofia implica em esclarecer conceitos analisando os significados em busca da verdade. Por isso, para Lipman (1995, p. 18), “a Filosofia tem sido tradicionalmente caracterizada como um pensar que se dedica ao aprimoramento do pensamento”.

Esse movimento autocorretivo da Filosofia consolida-se, como já assinalamos, nas discussões que ela produz. Tais discussões se constituem dentro de diálogos; são estes que dão corpo às discussões, sustentando nosso pensamento, assentados [os diálogos] principalmente, em procedimentos que prezam a organização e o respeito mútuo entre os participantes. Um grupo de alunos que interage entre si, por meio do diálogo, tem a oportunidade de compartilhar da ajuda e da compreensão de cada membro do grupo no enfrentamento da problemática experimentada, a fim de transformar a situação em que se encontram, e conseqüentemente, aprimorar sua maneira de refletir frente aos problemas.

Para Lipman (1990), a mudança na forma do pensar dos alunos deve conduzi-los a um pensar criativo e crítico, ou seja, o pensar de ordem superior. Isso tudo implica necessariamente, que a organização das maneiras de pensar é o atalho para que possamos atingir tal objetivo; organizar o pensamento por meio da organização da fala, entendendo aqui, o pensamento como fala interiorizada ⁸⁶. Como então organizar nossa fala interiorizada se não por meio do diálogo?

O único modo de chegar ao pensamento é chegar à sua origem, ou matriz, que é o diálogo. [...] então, se o diálogo é a matriz do pensamento, [...] podemos estimular o diálogo ensinando as crianças a discutir Filosofia na sala de aula [] quer dizer, para estimular o discurso, é preciso haver uma comunidade discursiva [...] (LIPMAN, 1990, p. 34).

Percebemos o valor educativo do diálogo para o desenvolvimento do pensamento mais habilidoso. O diálogo enquanto interação sócio-lingüística, é

⁸⁶ Respaldamos nossa afirmação na premissa vigotskiana, já citada no capítulo 1 desse estudo. Em seu livro *Pensamento e Linguagem* (1998, p. 62), Vygotsky assevera que “O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança [...] é uma função direta de sua fala socializada”.

fundamentalmente importante em todo esse processo. Loriani (Comunicação Pessoal⁸⁷, 2001), nos diz da importância das conversas com nossas crianças, porém nos adverte para a qualidade das mesmas – ele não sugere ‘qualquer’ conversa – mas sim, conversas organizadas de modo a proferirmos bons diálogos com os alunos no contexto da sala de aula. Sobre isso, Lipman (1995a, p. 54) diz: “em relação aos objetivos comportamentais, a matriz comportamental do pensamento é a fala, e a matriz do pensamento organizado (isto é, do raciocínio) é a *fala organizada*”.

Essa interação, previamente instigada e deliberadamente organizada por meio de procedimentos que configuram um diálogo filosófico, é o que vai instituir a *comunidade de investigação* dentro da sala de aula. “Por investigação quero dizer perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas” (LIPMAN, 1990, p. 37).

Outro ponto interessante apontado por Lipman (2001, p. 72) e seus colaboradores, diz respeito ao fato de que o incentivo às crianças para que as mesmas pensem filosoficamente, indubitavelmente transforma as salas de aula em *comunidades de investigação*, onde podemos perceber “um compromisso com os procedimentos da investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõem uma abertura para a evidência e a razão”. Os autores nos dizem também que os processos que movimentam a *comunidade de investigação*, a partir do momento em que são “internalizados pelas crianças, tornam-se hábitos reflexivos nos indivíduos”.

Com os pressupostos lipmanianos, observamos que o fato do aluno interagir numa *comunidade de investigação*, possibilita-o construir uma visão de mundo que considera o ponto de vista do outro, pois ao se atentar para o que o outro fala, desejando compreender sua intenção, o aluno tem a chance de revelar o que a idéia do outro provocou em si mesmo, experimentando as palavras do companheiro de modo a construí-las novamente e só então, atribuir-lhes sentido próprio. Ao experimentar o exercício do pensar na comunidade de investigação, a opinião do outro desperta no aluno uma pré-disposição para que ele reveja sua idéia, verificando-a quanto a sua autenticidade, consistência e significado ao sustentar sua argumentação.

⁸⁷ Palestra proferida pelo Professor no IV Encontro Nacional de Educação para o Pensar, acontecido em Janeiro de 2001 na cidade do Recife; *Educação Dialógica e Desenvolvimento Cognitivo*.

No entanto, de acordo com Ann Sharp⁸⁸, “essa habilidade envolve nossa capacidade plena de imaginar e sentir [...]. Essas características não nos são dadas no nascimento. Elas são desenvolvidas através da prática – vivendo racionalmente e imaginativamente em comunidade com os outros” (1995, p. 12).

Um último aspecto que gostaríamos de apreciar ao construirmos esse tópico, diz respeito aos sentimentos que emergem nas crianças que interagem em uma *comunidade de investigação*. Afinal, em se tratando de pessoas, não podemos dissipar nos alunos, aspectos que fundamentalmente os constituem como seres humanos. E que como tal, podem despertar atitudes que venham a comprometer o objetivo do trabalho desenvolvido na FpC. Mesmo porque, o modelo educacional que muitos experimentaram desde o início de sua vida escolar, pressupõe uma postura de total abandono a si mesmo, para [com] responder [individualmente] o que lhe é proposto em monótonos exercícios, os quais lhes serão cobrados autoritariamente [pelo professor] e competitivamente [pelos colegas].

Viver em comunidade, dentro de uma realidade como a que acabamos de mostrar, mais do que uma utopia, é um *exercício de futilidade*. Portanto, de acordo com essa perspectiva, a transformação da sala de aula comum em sala de aula como a *comunidade de investigação*, parece-nos ser uma interessante alternativa na construção de pessoas não somente mais reflexivas, mas também, mais autênticas e socializadas, dada a forma de ser que seus participantes aprendem uns com os outros, em todos os aspectos.

Tal comunidade pressupõe respeito: respeito pelos procedimentos da investigação, respeito pelos outros enquanto pessoas, respeito pelas tradições em que o outro foi criado, respeito pelas criações dos outros. Assim, existe um componente afetivo para o desenvolvimento da comunidade de investigação em sala de aula que não pode ser subestimado. As crianças devem passar de uma postura de cooperação, em que obedecem as regras da investigação porque querem ser reconhecidos, para uma postura em que consideram que a investigação é um processo colaborativo. Quando elas realmente colaboram, o que importa é o *nós* e não apenas o sucesso pessoal. (SHARP, 1995, p. 12).

2.7 DAS NOVELAS FILOSÓFICAS

⁸⁸ Ann Margareth Sharp é colaboradora direta de Lipman. Fundadora, juntamente com o filósofo americano, do IAPC, atualmente é uma das coordenadoras do mesmo instituto.

O caminho que percorremos até aqui nos evidencia uma ênfase no pensamento reflexivo. Percebemos também, que a preocupação com esse tipo de pensar perpassa diferentes pensadores no âmbito educacional em épocas distintas, fazendo com que boa parte deles, diante de tal enfrentamento, volte sua atenção para reflexões que possam estender o entendimento a respeito da dificuldade dos alunos em pensar reflexivamente, principalmente na sala de aula.

O filósofo Matthew Lipman também insere-se nesse contexto. Todavia, com uma postura diferente dos colegas que formam a comunidade educacional. Para ele, a dificuldade encontrada frente à ausência do pensar mais habilidoso nos alunos, se torna a mola propulsora para que ele extrapole as reflexões e ofereça “uma proposta de *como fazer acontecer nas salas de aula*, desde a educação infantil até o ensino médio, um processo educacional que propicia a internalização do hábito do pensamento reflexivo” (LORIERI, 1999, p. 19, grifo nosso).

Contudo, permanece o problema de como envolver os alunos no processo de investigação, como introduzi-los tanto aos aspectos demonstravelmente problemáticos do assunto sob investigação como aos aspectos pretensamente estabelecidos. Como os alunos aprenderão a engajar-se na investigação e a trabalhar dentro das disciplinas acadêmicas tradicionais se eles necessitam de habilidades cognitivas [...], as quais são um pré-requisito para tal envolvimento? (LIPMAN, 1990, p.164).

De uma forma original, Lipman vai além de meras reflexões sobre o problema do pensar, e oferece uma possibilidade de solução prática incluindo a Filosofia no currículo das escolas.

O que a Filosofia oferece é a familiarização com o processo de raciocínio, a sua escrupulosa abordagem da análise conceitual e seu próprio comprometimento na investigação cognitiva autocorretiva. Além disso, a Filosofia fornece uma insistência no desenvolvimento de uma posição crítica, no exame do problemático e do estabelecido e na racionalidade do argumento, explicação e diálogo (LIPMAN, 1990, p. 165).

Com essa convicção, Matthew Lipman, conforme já assinalamos desde o início, recomenda um programa exclusivo, com uma metodologia específica e fundamentação teórica necessária na realização de uma ação, cuja intencionalidade é transformar a forma de pensar dos alunos. Trata-se do programa de Filosofia para Crianças – FpC. Um programa inovador diante de um sistema de educação, voltado para o ‘investimento’ de conhecimentos, sem considerar se o que está sendo ‘depositado’ na bagagem intelectual dos alunos é significativo, implementando dentro das instituições escolares, um processo que valoriza a quantidade de conteúdos, em detrimento do sentido atribuído pelo aluno àquilo que recebe.

Na verdade, Matthew Lipman reconhece a existência, em boa parte das escolas, de um movimento no processo de ensino-aprendizagem que tira da criança a chance de pensar, prendendo-a a uma série de conceitos e informações prontas, dos quais ela não consegue se eximir. Do contrário, institucionalmente, está fadada ao fracasso.

Mas, uma aprendizagem isenta de significados não é, pois, uma forma de fracasso?

Ao conceber uma proposta para educação dentro dos preceitos filosóficos, Lipman apreende a Filosofia como um processo educativo que habilita a criança ao seu próprio pensar, buscando por meio dela mesma, o sentido das coisas e do mundo à sua volta, o que conseqüentemente, influencia positivamente a apreensão significativa dos conteúdos propostos também em outras disciplinas.

Não é justo que não se permita às crianças saber que existem muitas maneiras de pensar [...]. Todas as crianças têm o direito de conhecer as opções antes de escolher que significados darão [...] Nesse sentido, a Filosofia pode ser compreendida como um processo de libertação (SHARP, 1998, p. 19).

Contudo, não podemos limitar a Filosofia somente à perspectiva da descrição. Não basta descrever e entender como as coisas se processam. Por isso, Lipman na sua proposta, enfatiza o aspecto reflexivo da Filosofia ao estimular as crianças a pensar em como as coisas devem ser.

Quando observamos o mundo, percebemos muita injustiça, muita falta de liberdade, muito ódio [...] e nós gostaríamos de conceber e criar um mundo mais justo, mais belo, mais verdadeiro. Para isso é necessário sabedoria e bom julgamento, precisa-se saber pensar e saber pensar bem, saber quais são aquelas opções e também cultivar a imaginação para talvez propor outras opções; precisa-se também ser crítico, ser capaz de olhar as instituições da sociedade e perguntar se elas cumprem aquilo que deveriam fazer. E é indispensável ser criativo, colocando algumas sugestões sobre como as coisas podem ser melhoradas. Finalmente, é fundamental também pensar de modo ético, atencioso. Como pessoas, não nascemos dessa maneira, mas podemos ser educados desta forma (SHARP, 1998, p. 19).

A citação acima, praticamente sintetiza o objetivo da indicação lipmaniana de Filosofia com crianças. Ao propô-la aos pequenos, ele intenciona uma possibilidade educacional, cuja prática seja bem fundamentada, transformadora do inicialmente da forma de pensar, e em conseqüência, dos hábitos de cada um.

Eis os traços [gerais] da proposta do filósofo americano. O importante é percebermos sua intencionalidade, e como ele se fundamenta para sustentar a proposta de levar Filosofia ao infante?

Inicialmente, Lipman imaginou histórias infantis, já que a proposta era o trabalho com crianças. Mas não uma história onde os adultos explicavam às crianças sobre as diferenças do pensar. Ele almejava mais. Algo em que as próprias crianças tivessem oportunidade de descobrir por si, sem tanta interferência do adulto.

As crianças da história deveriam formar de alguma maneira, uma pequena comunidade de pesquisa, na qual cada uma participasse, pelo menos em alguma medida, na busca cooperativa e na descoberta de modos mais efetivos de pensar. Minha idéia era que o grupinho de crianças, na história, servisse de modelo com o qual os alunos reais pudessem se identificar (1998, p. 22).

Delineada, assim, a base do que viria a ser as histórias constituintes do programa de Filosofia para Crianças, em 1969, nasce o primeiro romance filosófico, intitulado *A Descoberta de Ari dos Telles*, seguido depois de outros sete romances, para os quais reservamos adiante, mais informações.

É importante ressaltarmos nesse momento, que os romances escritos por Matthew Lipman e seus colaboradores, compõem um currículo de Filosofia para Crianças, reunindo idéias filosóficas que consolidaram a história da Filosofia ocidental, numa linguagem acessível às crianças. Segundo Lipman (1998), oferecendo a elas um modelo apropriado de diálogo reflexivo com os quais possam se identificar e aprender.

Nessas histórias, não são utilizados os nomes reais dos filósofos, mas as suas palavras, e seus pontos de vista são apresentados na fala das personagens-crianças. [...] É como se os filósofos tivessem uma longa conversação, mesmo que tenham morrido há muito tempo atrás. Platão teve algumas idéias e logo Aristóteles gostou de algumas, mas rejeitou outras e criou novas idéias. O mesmo aconteceu com todos os filósofos. Quando as crianças lêem estas histórias, descobrem estas idéias e exploram essas palavras com seus amigos, é como se elas tivessem participando da conversação (SHARP, 1998, p. 18-19).

Percebemos então, que o objetivo de Lipman ao apresentar Filosofia em forma de histórias, é o de interagir as crianças e também os professores, com os ideais teóricos dos filósofos clássicos. O fato de não serem apresentados os nomes destes às crianças, possibilita-nos compreender que a intenção do autor de FpC é “desenvolver a capacidade de pensar melhor” das crianças.

É importante notar que na proposta do PFC, o que se busca não é um trato direto com as produções dos “grandes filósofos”. Mas sim, manter vivas as questões filosóficas de tal modo que no momento oportuno, estas crianças e jovens se sintam convidados ao exame cuidadoso e sistemático da produção filosófica acumulada historicamente sabendo servir-se dela criteriosamente. Mas, mais importante que isso, o que se busca é o

desenvolvimento de maior capacidade para que todas as pessoas possam participar da produção histórica das respostas filosóficas podendo não correr o risco de serem simplesmente doutrinadas. Daí a proposta de ir, progressivamente, propiciando o maior envolvimento possível com o questionamento filosófico e de ir, ao mesmo tempo, desenvolvendo nas crianças e jovens os instrumentos de pensamento e as disposições atitudinais necessárias e requeridas para o trato competente com tal questionamento (LORIERI, 2004, p. 161).

Faz-se necessário cultivar nossas *habilidades de tradução* para que possamos entender – libertos de interpretações prévias – o que Lipman profere em sua teoria, antes de prosseguir constatações acerca da intencionalidade do contexto lipmaniano e seu significado.

Ao apontarmos os esforços intencionais de Matthew Lipman em torno de desenvolver na criança habilidades de pensamento – que lhe confirmam o pensar de ordem superior com todas as características que já mencionamos antes: reflexão, rigor, criticidade, criatividade, cuidado, contextualização e autocorreção – estamos na verdade, falando de um projeto intencional que vai além do desenvolvimento do pensar excelente. Percebemos em nossas leituras que essa intenção está inserida num todo maior que constitui, o que poderíamos chamar de “sonho lipmaniano”: cidadãos autônomos vivendo em uma sociedade democrática⁸⁹.

Kohan (2003, p. 98) afirma que para o filósofo americano, “as escolas são centros de preparação para uma vida cidadã”. Assim, compreendemos que a *educação para o pensar* – como a que está subjacente no programa de FpC – está atrelada ao fato de Lipman acreditá-la um adequado caminho para as instituições escolares democráticas que desejam, além de preparar as crianças para serem críticas e reflexivas, prepará-las para serem cidadãos autônomos.

Temos que criar uma sociedade na qual as excelências possam florescer em diversidade e em abundância. Melhorar o elemento reflexivo na educação é um ponto de partida razoável. Chegamos a um ponto na educação onde devemos pensar uma maneira de melhorar todo o processo educacional, e não somente uma ou outra das suas partes. Isto significa também que os estudantes devem participar deste processo. Podemos ter os melhores critérios no mundo para o ensino, mas se os estudantes percebem-nos como pertencendo aos educadores e não a eles, sentirão que foram enganados e manipulados. É preciso mostrar aos estudantes de que maneira eles podem internalizar padrões adequados se desejam viver de acordo com os mesmos. Se desejamos que conduzam seus pensamentos de uma maneira responsável, se desejamos que pensem por si próprios, devemos, então, criar condições para que se apropriem dos valores do processo educacional como seus, do mesmo modo que devem apropriar-se dos valores do processo democrático se sua intenção é viver de acordo com esse processo (LIPMAN, 1995a, p. 14-15)

⁸⁹ No próximo capítulo nos dedicaremos a outras explicações sobre a Filosofia contida na proposta de Matthew Lipman

Segundo Kohan, para o filósofo estadunidense, a infância é dotada de grande potencialidade.

Em função disso [...] ela é o material dos sonhos políticos que uma educação bem-entendida pode saberá produzir. Por isso é tão importante para Lipman levar a Filosofia às escolas. Para construir, por meio da formação das crianças, seus sonhos mais bonitos de um mundo melhor, formando, por meio de bons pensadores, uma sociedade democrática (2003, p. 111).

Dentro dessa perspectiva, a proposta lipmaniana de educação atribui à idéia de modelo um papel fundamental. Kohan (2003) diz que Sócrates é modelo de educador, a democracia o modelo para as instituições, a comunidade de investigação o modelo de sala de aula, as novelas o modelo de boas discussões e diálogos, os personagens os modelos de condutas, os exercícios e planos de discussão dos manuais são modelos para a prática filosófica.

Paremos para refletir então, quando o autor postula sobre os modelos⁹⁰.

Se recorrermos a uma definição simplista, vemos tratar-se de algo que serve para ser reproduzido por imitação, ou ainda, aquilo que consiste na disposição caracterizada pela ordem dos elementos de que se compõe, e não pela natureza desses elementos. Contudo, tais apontamentos em nada representam a finalidade de Lipman ao proferi-la em seu propósito. Ele refere-se aos modelos como um processo de identificação para adotar determinadas atitudes, ou seja, assumir papéis.

O intuito de Lipman não é o de proporcionar quaisquer modelos, mas modelos adequados [à vida democrática] com os quais as crianças possam se identificar. Mesmo porque, não é só em casa o lugar onde ela se espelha para saber como se portar, ou como agir frente ao universo que a rodeia.

Falando de uma maneira geral, organizamos nosso comportamento internamente da forma como organizamos nosso comportamento externamente em relação aos outros. Nosso pensamento, assim, tem um caráter social, e nossa personalidade é organizada como interação social (VEER e VALSINER, 1991, p. 70).

Quanto maior o número de interações experimentadas, maior o número de possíveis modelos para que os pequenos se apropriem de valores, ideais, inspirações, dentre outros. Tudo isso, ao misturar-se com seus conteúdos internos, irá instigá-los as mais diferentes identificações.

⁹⁰ Para nossas reflexões sobre o significado da palavra modelo, buscamos o dicionário comum e o dicionário de Filosofia.

As crianças discutem problemas do cotidiano e procuram ser razoáveis e procuram fazer julgamentos razoáveis desses problemas. Então estamos de fato, apresentando um modelo diferente de crianças para elas. O modelo da criança razoável é diferente do modelo de criança emocional, violenta, ou da criança ativa. Em outras palavras, na literatura infantil comum, ou na TV, quase nunca vemos a criança razoável como modelo da infância. Precisamos desse modelo, porque geralmente as crianças não adotam certos tipos de comportamento que gostaríamos que tivessem, se não mostrarmos a ela, primeiro um modelo desse comportamento (LIPMAN, 1999).

A proposta de proporcionar modelos que sirvam de exemplo as crianças – a respeito de sentimentos apropriados, relações sociais adequadas, oportunidades para aprender a fazer julgamentos acertados, reflexão com mais criatividade e criticidade, inclusive sobre si, interação e estabelecimento de novos sentidos às coisas – de conformidade com Ternes (2004) “não pode ser tomado como uma seita a nos guiar cegamente⁹¹”, mas tem direito a nossa atenção.

Tomemos um outro ponto fundamentalmente importante para Lipman sobre o trabalho filosófico por meio de histórias. A questão da narrativa.

A narrativa existente nos romances lipmanianos tem, a nosso ver, o objetivo de apresentar às crianças uma leitura⁹² que se distingue daquelas encontradas nos tradicionais textos expositivos, isentos de reflexão; em substituição a esses, nosso filósofo propõe os romances em forma de narrativas, pois a fragmentação do assunto ou dos temas abordados nos textos comumente utilizados em nossas escolas, “exige do aluno um dispêndio de energia considerável não apenas para absorver toda a informação, mas para mantê-la reunida” (1997, p. 61).

O texto sob forma de romance aborda o assunto intensa e qualitativamente e não extensa e quantitativamente. Além disso, o romance, à medida que se lê, desenvolve um poder cumulativo, uma força interior própria dele. Em breve, ao invés de extrair energia do leitor, estará devolvendo energia a ele. O romance, como observou a psicóloga cognitiva Marilyn Adams, pode constituir um vigoroso esquema que interliga e constrói significados cumulativamente, enquanto o texto expositivo está condenado a continuar se arrastando à sua maneira inerte e linear⁹³ (LIPMAN, 1997, p. 61).

⁹¹ Comunicação pessoal com nosso orientador em uma das orientações realizadas ao longo de nosso estudo.

⁹² Lipman observa a importância das crianças lerem as histórias propostas nos romances. O que inevitavelmente os obriga a uma alternância entre ler e escutar, segundo o filósofo americano, “essa reciprocidade tem implicações éticas importantes”, pois para ser ouvido é preciso saber ouvir.

⁹³ Observamos em nossas leituras um interesse realmente evidente de Matthew Lipman pela narrativa. Acreditamos que a fundamentação mais sólida do autor sobre a importância desse tipo de texto ao abordar algum assunto, se consolida em *Natasha: diálogos vigotskianos*. Obra na qual ele cria uma personagem fictícia, a repórter Natasha, para entrevistá-lo acerca do programa de Filosofia para Crianças. Ao longo das 159 páginas que constituem o texto narrado por ele próprio, o autor atrai e envolve a atenção do leitor, ao mesmo tempo, em que lhe apresenta toda fundamentação teórica e metodológica, bem como os objetivos do programa FpC.

Além do que, a narrativa é especialmente instigante para as crianças. Basta observarmos o quanto elas apreciam histórias, mesmo as de conto de fadas. Elas se colocam atentas e interessadas por cada acontecimento dos contos. Do início até o desfecho. Quando este não acontece a contento [conforme sua expectativa], é comum a criança sugerir, questionar e torcer pelos personagens da trama. De alguns ela quer 'distância', em outros ela se espelha⁹⁴. O que reitera nossas afirmações acerca das identificações.

As histórias dos romances lipmanianos também são repletas de personagens, em sua maioria, crianças. No decorrer de cada episódio narrado, os personagens 'mirins', se deparam frequentemente com enfrentamentos semelhantes aos experimentados pelas crianças reais no dia-a-dia. Na trama das histórias, as crianças falam, questionam e discutem sobre os problemas encontrados, buscando realizar bons julgamentos.

Há muitas características éticas do diálogo, que são ensinadas às crianças na simples participação das discussões de sala de aula. Em todo caso a narrativa, é a meu ver, indispensável. As crianças não querem em particular, uma 3º pessoa narradora, ou um adulto narrador. Para atingir esse propósito eu acho que o narrador pode estar na 1ª pessoa, falando na 1ª pessoa. Acho que isso dá uma imediatez à voz do narrador que não acontece quando o narrador está na 3ª pessoa. (LIPMAN, 1999).

Outra característica das histórias, diz-nos do nome de cada uma delas. Todas levam o nome do seu personagem principal [todas crianças], além da consonância existente entre a idade dos personagens e a idade dos leitores a que cada história se destina. Daí o fato de cada novela trabalhar temas específicos que, entretanto, se resgatam em todas elas.

Os mesmos temas vão se recuperando e se reforçando no decorrer dos programas, segundo o desenvolvimento cognitivo das crianças. O tema 'liberdade', por exemplo, é tratado em praticamente todos os programas. Para crianças menores, porém, ele é tratado como questão de 'escolha' entre opções, e só a partir de Pimpa aparece o tema 'liberdade' (KOHAN, 2000, p. 62-63).

Para cada história, que é apresentada num livro de leitura [não existem gravuras], Lipman escreveu um manual. O manual contém *exercícios e planos de discussão* fundamentados nas idéias apresentadas em cada novela, e objetivam oferecer um modelo referencial para instrumentalizar, inicialmente, os professores que não têm formação em Filosofia.

⁹⁴ As inferências por nós apresentadas neste parágrafo são fruto de convivência diária com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de uma escola particular de Goiânia, onde por mais de dez anos, trabalhamos dentro e fora da sala de aula.

Eles procuram traçar um aponte entre a filosofia dos filósofos e as inquietações e possibilidades filosóficas das crianças. Eles visam oferecer modelos claros, práticos e específicos para fazer filosofia, nos moldes de Lipman, a professores sem formação acadêmica em filosofia, recuperando para eles a tradição filosófica e oferecendo-lhes possibilidades para ir além dessa tradição. Enquanto os exercícios procuram fortalecer alguma habilidade específica de pensamento e os procedimentos mais habituais de investigação filosófica, os planos de discussão visam a formação de conceitos filosóficos nos alunos e se compõe geralmente de perguntas que lidam com um único conceito, problema ou relação (KOHAN, 2000, p. 62-63).

Contudo, nem todos os planos de discussão concentram-se em perguntas particulares sobre os assuntos tematizados. Alguns trazem apenas, uma problematização, instigante o suficiente para acender o debate entre as crianças reais, os personagens e o professor. Vejamos a seguir, do que tratam os romances filosóficos.

Em seu livro *Filosofia para Crianças, a tentativa pioneira de Matthew Lipman*, o professor Walter Kohan (1998, p. 89) apresenta um quadro sintetizando as novelas e os manuais do programa de FpC. Devemos assumir que o mesmo nos inspirou, dada a facilidade de visualização do currículo lipmaniano na sua totalidade.

Em nosso estudo, o quadro do professor mencionado, nos serviu como referencial para que pudéssemos assinalar a estrutura geral do programa de Filosofia para Crianças com alguns aspectos complementares. Para tanto, recorreremos a leituras de textos do próprio Lipman, dentre eles, *A Filosofia vai a escola* (Lipman, 1990), *A filosofia na sala de aula* (Lipman et al, 2001), bem como às anotações reunidas nos cursos de formação em FpC, oferecidos pelo Centro Mineiro de Filosofia para Crianças e pesquisas no site do *IAPC* e do *CBFC*, e só depois ordenar as novelas filosóficas seqüencialmente em dois quadros distintos, porém, em ambos considerando a série escolar, o manual, os temas filosóficos e seus respectivos objetivos.

Quadro 1: PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS – FpC DE MATTHEW LIPMAN EDUCAÇÃO INFANTIL E 1ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL				
Romance Filosófico	Elfie	Issao e Guga (Kio and Gus)	Pimpa (Pixie)	Nous
Idade e Série Escolar	6 – 7 anos Educação Infantil	7– 8 anos 1ª e 2ª séries	9 – 10 anos 3ª e 4ª séries	9 – 10 anos 3ª e 4ª séries

Manual do Professor	Colocando juntos nossos pensamentos	Maravilhando-se com o mundo	Em busca do sentido	Decidindo o que fazer
Temas Filosóficos	Investigação filosófica em Comunidade	Filosofia da natureza e Epistemologia	Filosofia da linguagem e Metafísica	Formação ética
Objetivos	Adquirir linguagem e atenção às formas de raciocínio	Formar de conceitos, análise, clarificação e interpretação dos conceitos científicos tirados da zoologia e ecologia	Preparar para o raciocínio formal, raciocínio na linguagem, fortalecer habilidades de distinção e ligação	Refletir sobre direitos, deveres e formação moral.
Quadro 2: PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS – FpC DE MATTHEW LIPMAN 2ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO				
Romance Filosófico	A Descoberta de Ari dos Telles (Harry Stottlemeier's Discovery)	Luísa (Lisa)	Satie (Suki)	Marcos (Mark)
Idade e Série Escolar	11 – 12 anos 5ª e 6ª séries	13 – 15 anos 7ª e 8ª séries	13 – 17 anos Ensino Médio	13 – 17 anos Ensino Médio
Manual do Professor	Investigação filosófica	Investigação ética	Escrever: como e por quê	Investigação social
Temas Filosóficos	Lógica, teoria do conhecimento e Filosofia da Educação	Ética, direitos e deveres	Estética	Filosofia social e política
Objetivos	Adquirir a lógica formal e a informal	Adquirir e identificar ferramentas que pautam as próprias ações	Relacionar experiência e significado; pensar e escrever Verificar: critérios de avaliação da escrita	Refletir sobre as castas sociais das pessoas suas possibilidades de ação

Os [oito] programas no currículo de Filosofia para Crianças propõem uma grande quantidade de problemas filosóficos para as crianças refletirem – frequentemente epistemológicos em natureza, quanto lógicos, éticos ou metafísicos⁹⁵ (LIPMAN, 1990, p. 167).

⁹⁵ Apresentamos somente as novelas escritas por Matthew Lipman, mesmo as que não têm sua tradução para o português. Os demais romances que constituem o programa de FpC do IAPC, podem

Os currículos acima delineados foram elaborados por Matthew Lipman atribuindo aos romances filosóficos a função de dar o *impulso inicial* para as investigações que certamente, deles surgirão. Ao professor cabe manter o “momento inquisitivo” por meio das atividades propostas nos manuais, que por sua vez, guardam “planos de discussão e de perguntas, planejados de modo a suscitar novas perguntas em vez de preparar caminho para respostas explícitas” (LIPMAN, 1990, p. 170).

Ao se dispor a trabalhar com o currículo de FpC, faz-se necessário a formação do professor, para que ele se habilite no programa antes de experimentá-lo na sala de aula, onde a proposta é a de aulas semanais, em que os alunos se reúnem para discutir sobre os temas apresentados nas novelas, dentro da comunidade de investigação⁹⁶.

No Brasil, os cursos de formação são oferecidos pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, sediado em São Paulo, e também pelos centros regionais, espalhados por algumas cidades do país. Cada curso corresponde a uma novela filosófica, e inclui uma carga horária de 40 horas para ‘habilitar’ – inicialmente – o professor⁹⁷; além de outros cursos específicos, na discussão de temas filosóficos importantes para o professor interessado em levar a Filosofia para as crianças de acordo com os pressupostos de Matthew Lipman.

ser conferidos no site: <http://cehs.montclair.edu/store/customer/home.php>. A saber: *O Hospital de Bonecas* e *Geraldo*, ambos de Ann Margareth Sharp, colaboradora e fundadora do IAPC, juntamente com M. Lipman.

⁹⁶ Geograficamente, os alunos comodamente dispostos em círculo dentro da própria sala de aula, configuram a comunidade de investigação.

⁹⁷ Sobre a formação e o papel do professor no programa de FpC, reservamos um tópico específico no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

CONSIDERAÇÕES FINAIS: INFINITAS INTERPRETAÇÕES

Ao contrário do que os filósofos clássicos poderiam imaginar, o infante pode ser iniciado na Filosofia. Com Matthew Lipman observamos justamente o inverso: as portas, anteriormente fechadas, se abrem possibilitando o acesso das crianças à Filosofia. A “tentativa pioneira” do filósofo norte-americano acabou por despertar ao longo desses trinta anos, desde que foi criada, o interesse de outros pensadores pelo ensino da Filosofia. Contamos atualmente com um grande número de filósofos e educadores, cujo objetivo é o de refletir sobre o ensino dessa disciplina no currículo desde os primeiros anos escolares. Seja na perspectiva do programa lipmaniano ou em suas próprias perspectivas⁹⁸.

⁹⁸ No Brasil temos vários autores que desenvolvem pesquisas e trabalhos no campo da Filosofia com Crianças com uma prática diferente da proposta por Lipman. A saber: Sergio Sardi, professor da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/PUCRS que lançou pela Editora Vozes: *Ula: brincando de pensar* e *Ula: um diálogo entre adultos e crianças*. Paula Ramos de Oliveira, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças da UNESP que desde 1998 produz material alternativo

Concordamos com Oliveira (2004) quando nos diz que assim como Freud é referência para Psicanálise, Lipman é para a FpC e também com W. Kohan ao pronunciar: “a importância singular de Lipman deriva de ser – como Freud para a Psicanálise, Saussure para a lingüística, ou Weber para a Sociologia – um iniciador, um fundador, e ao mesmo tempo, de tentar levar à prática o caminho por ele fundado” (2000, p. 14). Queremos com isso, mais uma vez, reconhecer em nossos escritos, o pioneirismo desse filósofo. Porém, não nos intencionamos, diante do nosso reconhecimento, a uma apologia às idéias do autor pesquisado, e também não se esgota nossa intenção nas considerações feitas nos capítulos anteriores, em que procuramos inicialmente, descrever algumas noções de infância, os conceitos de educação e o de pensar, para que pudéssemos compreender os fundamentos teóricos e metodológicos do programa de FpC, bem como a finalidade ‘primeira’ de seu criador.

Na apresentação do livro *A filosofia vai à escola*, Sanfelice (2001), assinala que “a história da Filosofia bem nos mostra que nela nada se absolutizou”. Dessa forma, dirigimos nossas reflexões a partir de então, para uma investigação objetiva das semelhanças entre as crianças e os filósofos; do papel do professor que se intenciona ao trabalho de Filosofia com o infante; e finalmente da finalidade ‘última’ de Matthew Lipman, ao propor uma educação que possibilite às crianças e jovens maiores condições para se desenvolverem cidadãos autônomos aptos a formar uma sociedade mais democrática, e só então chegarmos aos limites e das possibilidades da proposta contida no programa de Filosofia para Crianças, articulando em meio a essas questões, interpretações feitas a respeito da intenção lipmaniana.

3.1 DAS SIMILITUDES ENTRE A CRIANÇA E O FILÓSOFO

Observamos que um dos aspectos que impacta os educadores e pensadores, sobre a possibilidade de FpC é o fato dos pequenos não terem idade, e conseqüentemente, maturidade e experiência suficientes para terem acesso à

para aulas de Filosofia para Crianças, tais como: *Pequenas histórias filosóficas*. Além de Walter O. Kohan e Marcos Lorieri, dentre outros.

Filosofia. Kohan (2003, p. 237) nos diz sobre a idéia existente em alguns discursos pedagógicos que mantêm a forma dominante de pensar a infância:

A infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo. Ela é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento. A emancipação seria um abandono da infância, a sua superação.

Neste sentido, a infância seria um período da existência humana, praticamente desprovido de potencialidade, uma época “a ser abandonada” por sua extrema fragilidade, falta de experiência e necessidade de excessivos cuidados. Bem sabemos que o infante precisa ser cuidado, todavia esse fato não o priva de suas capacidades latentes inatas, como por exemplo, a capacidade para aprender. De acordo com Teles (2001), toda criança, desde o nascimento, experimenta um processo de desenvolvimento que é governado, dentre outras coisas, por uma disposição para realizar suas possibilidades, isto é, para tornar-se caracteristicamente humana. Entretanto, segundo a autora, o infante não cresce no vazio; seu desenvolvimento é influenciado pelas experiências vividas no meio onde estende suas relações.

Diante disso, não podemos considerar a infância como um período incapaz ao aprendizado, pois, suas possibilidades, de acordo com nossas leituras e com nossa experiência, nos mostram que a criança é um ser curioso e questionador, desde bem pequenino.

Outros pensadores confirmam nossa idéia a respeito dos infantes. Muitos inclusive, alicerçam suas convicções nos aspectos que aproximam as crianças dos filósofos, ou seja, o espírito natural e inquisitivo e a capacidade de deslumbramento que ambos têm frente à realidade. O próprio Matthew Lipman nos diz: “o que as crianças e os filósofos têm em comum é a capacidade de maravilhar-se com o mundo”⁹⁹.

Vejamos como a tendência inquisitiva da criança e também sua disponibilidade para intrigar-se diante das coisas pode ser conferida no relato a seguir. Trata-se de uma situação ocorrida em conseqüência de uma aula de ensino religioso, em que a concepção de bondade divina da origem do universo fora

⁹⁹ Não tivemos acesso à referência dessa fala lipmaniana, acreditamos ter sido utilizada por Lipman em alguma de suas conferências, tendo sido apropriada pelos participantes que passaram a promulgá-la ao referenciar o autor. Essa citação, já transformada em um jargão lipmaniano, está presente em inúmeras referências feitas ao filósofo americano. Pode ser encontrada em vários sites da internet.

apresentada a uma turma da 1ª série do Ensino Fundamental. Logo após as explicações da professora, uma das crianças se incomoda com uma dúvida:

“– Sabe professora, eu não entendo, se Deus é tão bom, que de tão bom que é, criou todas as pessoas e todas as coisas lindas que tem na natureza, então, por que Ele criou também as pessoas más, que matam, que roubam e também os bandidos?”.

A pergunta é coerente. Como alguém tão benevolente [conforme o que foi dito à criança] pode em determinadas situações, não fazer jus ao seu atributo? O questionamento apresentado por ela revela-nos seu espanto ao identificar uma incongruência no relato da professora acerca da concepção religiosa sobre a bondade do criador. O que parece evidente e isento de ser perturbado é visto por ela com assombro e admiração, abrindo-lhe caminho para perguntar.

Vários pensadores, conforme salientamos, acreditam que o olhar curioso da criança frente às coisas a torna semelhante ao filósofo. Para Feitosa (2004) a criança e o filósofo olham para os fatos de modo diferente das outras pessoas – segundo este autor – eles têm uma sensibilidade na forma de olhar que os impede de banalizar o real.

A admiração presente no ver filosófico é voltada principalmente para as coisas que tomamos por habituais e com as quais estamos familiarizados. Existem na vida cotidiana diversas situações assustadoras e maravilhosas que provocam a sensação de que as coisas talvez pudessem ser de outra maneira. Então surge a pergunta “Por quê?”. [...] tal questão surge quando nos sentimos desconfortáveis na realidade, mesmo que ela pareça óbvia e evidente para os outros. O olhar de admiração do filósofo é parecido com o olhar infantil: não se trata de uma visão de raios X, capaz de penetrar os mais sólidos obstáculos, mas de um olhar espontâneo, irreverente. O modo infantil de olhar está apto a enxergar o que todos podem ver, mas não conseguem por causa do hábito, do medo, ou da preguiça. (FEITOSA, 2004, p. 29-30)

Vimos com Feitosa, que o olhar filosófico por vezes, restringe-se aos filósofos e às crianças. Isso porque, na idade adulta, as pessoas não costumam mais se perguntar a respeito das coisas que preenchem o mundo à sua volta. Muitas vezes, mesmo diante de situações caóticas, elas entregam-se a passividade, abstando-se de argumentações ao invés de refletir sobre coisas que podem ser mudadas. O autor nos mostra que em algum momento da vida as pessoas se distanciam da capacidade natural de questionar que têm quando crianças, tanto

quanto deixam de buscar explicações para o significado de suas experiências, deixando de olhar filosoficamente para a realidade a sua volta.

Vejamos o que Lipman e seus colaboradores consideram a esse respeito:

Como adultos, aprendemos a aceitar as perplexidades que acompanham a nossa experiência cotidiana e a encará-las como fato. A maioria de nós não se pergunta mais por que as coisas são do jeito que são. É com conformismo que reconhecemos que momentos de nossa vida são confusos e enigmáticos; afinal, sempre foi assim. (2001, p. 55)

Podemos observar entre os autores acima citados, uma convergência de opiniões acerca do espírito inquisitivo infantil, o qual acaba dissipando-se ao longo da vida de algumas pessoas, distanciando-as de questionamentos, os quais traduzem o desejo natural e comum a todos os seres humanos, desde tenra idade, de entender a realidade da qual fazem parte.

[...] o envolvimento com questões próprias do âmbito da investigação filosófica, é fácil observar sua ocorrência. Crianças, até bem pequenas, perguntam muito e, entre suas perguntas, algumas dizem respeito, por exemplo, ao fato do pensar e da existência das coisas, às situações que envolvem noções de certo e errado, justo e injusto, bem e mal, etc. [...] Ora, essas são questões, entre muitas outras, que fazem parte privilegiada das investigações filosóficas. (LORIERI, 2002, p. 42)

Vejamos outro diálogo que tomamos emprestado da criança que já mencionamos há algumas linhas. Ainda sobre o assunto da origem da criação a garota se inquieta e pergunta ao adulto que está junto dela:

“– Você também acredita na história que o macaco veio primeiro e depois veio a gente? O adulto [meio atordoado, com receio de influenciar a concepção da menina] responde:

– Eu ainda não sei bem o que penso sobre isso...

– Acho que não, porque sempre a gente tem pensamento, não tem jeito de esvaziar ele.

– Você está certa, sempre temos o pensamento, porque sempre estamos pensando em alguma coisa. Só que, às vezes, o que pensamos ainda não está pronto para falarmos o que é. Assim como está o meu sobre isso que você perguntou, aí eu prefiro não dar a resposta.

– Sei, mas disso o meu já está pronto! E eu não gostei dessa história de macacos não, porque eu nunca que fui e nem vou ser macaco! Eu acho que foi Deus que fez a gente, eu só não sei como. Ih, esse meu pensamento ainda não está pronto”

Nesse relato, o que é interessante observarmos também, não é apenas a facilidade da garota em expressar sua idéia, mesmo sendo diferente do que lhe fora apresentado como certo, demonstrando sua indignação, mas a sua disponibilidade para surpreender-se com sua própria idéia, tornando-a passível de questionamentos. Não seria essa atitude a de um pensador intrigado com aspectos de sua existência? Pensar em coisas abstratas, as quais não podem ser vistas ou tocadas tal qual o material utilizado numa experiência da aula de ciências da escola, não constitui uma habilidade para pensar filosoficamente?

Jaspers (1984) nos diz que poderíamos compor toda uma “Filosofia Infantil” organizando discursos proferidos por crianças quando expõe suas curiosidades.

Alegar-se-á talvez que as crianças repetem o que ouvem de seus pais e de outros adultos; esta objeção é sem valor quando se trata de pensamentos tão sérios. Dir-se-á ainda que estas crianças não desenvolvem a reflexão filosófica e que, por tanto, não pode haver aí entre elas senão o efeito de um acaso. Negligenciar-se-ia então um fato: elas possuem freqüentemente uma genialidade que se perde logo que se tornam adultos. Tudo se passa como se, com os anos, nós entrássemos na prisão das convenções e das opiniões correntes das dissimulações e dos preconceitos, perdendo, no mesmo golpe, a espontaneidade da criança, receptiva tudo o que traz a vida que se renova para ela a todo instante. Ela sente, interroga, e depois tudo isso logo se lhe escapa (1984, p.386-387)

Diante das últimas citações, a existência de similitudes entre a criança e o filósofo nos parece óbvia. Contudo, não nos contentamos em afirmar tais afinidades com respaldo apenas na própria Filosofia, pois acreditamos que isso poderia nos distanciar da objetividade necessária para nossa investigação. Embora nosso trabalho tenha o eixo norteador apoiado em grande parte, por concepções filosóficas, entendemos que, nessa etapa de nossas reflexões, faz-se necessário fundamentarmos nossas idéias também em outras áreas do conhecimento. Para tanto, recorreremos à Psicologia russa¹⁰⁰ e a algumas considerações neuropsicológicas e neurocientíficas. Não cabe aqui aprofundar o estudo de tais concepções. Entretanto, sistematizaremos o que julgamos necessário para baldramar nossas reflexões.

Ao analisar os conteúdos presentes no desenvolvimento da atividade da criança, a fim de reunir dados para melhor investigar o desenvolvimento da psique infantil, Leontiev (1998) assevera que a infância é o período da vida em que o

¹⁰⁰ A Psicologia russa tem como principais representantes L. S. Vygotsky e seus seguidores, Alexis N. Leontiev e A. R. Luria. Em grande parte de suas pesquisas, esses estudiosos se dedicaram à investigação da origem e funcionamento das funções mentais superiores.

mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Toda atividade desempenhada por ela faz com que a mesma adentre um mundo cada vez mais amplo, internalizando-o de modo dinâmico e eficaz. Juntamente com Luria, as conclusões de Leontiev decorrem de inúmeros experimentos psicológicos com crianças. “Essa atitude é a única maneira de se chegar a uma compreensão mais profunda do perfil mais amplo do desenvolvimento infantil” (LURIA, 1998, p. 85).

Fundamentados pelo rigor científico da Psicologia Experimental, os autores russos partem inicialmente da forma como a criança, ainda pequena, percebe o mundo exterior. Segundo suas pesquisas, a percepção infantil é marcada por três estágios, sendo que durante os primeiros meses de vida, a criança não percebe formas distintas, somente estruturas descontínuas, por isso não consegue acomodar seu comportamento a elas. Na medida em que vai havendo um amadurecimento dos seus dispositivos nervosos, a percepção da criança começa a estruturar-se de modo a permiti-la atribuir contornos distintos para o mundo exterior. Todavia, nessa segunda fase, ainda “predomina a percepção ingênua das formas” (LURIA, 1998, p. 92).

Na terceira fase a criança já experimenta uma estrutura regular e mais complexa, o que permite ao infante ter sua ação determinada por aquilo que percebe. Nessa época, que vai dos 18 aos 24 meses de idade, o mundo deixa de parecer desordenado e desestruturado. Segundo esse autor, “os primeiros fundamentos de uma percepção organizada do mundo, que subsequentemente transformarão de forma tão completa o comportamento da criança, são lançados durante esse período” (1998, p. 90). Lembrando que as mudanças experimentadas pela criança, conforme sua forma de perceber os estímulos a sua volta governam fundamentalmente os processos psíquicos dela (LEONTIEV, 1998).

Diante das considerações dos autores russos, entendemos que as atividades que a criança desempenha, necessariamente estão relacionadas com sua forma de perceber os estímulos aos quais é exposta. Outrossim, sua percepção segue uma seqüência que se apóia na maturação biológica respectiva à sua idade. Contudo, essa constatação não atrela de maneira cristalizada, a percepção infantil a um estágio imutável de tempo. Tanto assim, que os pesquisadores verificaram variações significativas de uma criança para outra, com relação ao desempenho das atividades apresentado por elas. De acordo com Leontiev (1998, p. 65), “o conteúdo

dos estágios, [...] não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente”.

Com o amadurecimento biológico, na medida em que a criança experimenta o mundo a sua volta, bem como as condições oferecidas por ele, esta assimila um círculo mais amplo de fenômenos e de relações humanas e no decorrer do seu desenvolvimento, ela percebe que o meio onde estende suas relações não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, superando seu modo de vida.

Ao longo desse processo, a reorganização de sua atividade, no sentido de superar os obstáculos encontrados, garante ao infante o avanço de sua vida psíquica e o surgimento de possibilidades mais complexas, dando início a um novo ciclo de buscas e conquistas a que denominamos aprendizagens.

[...] o tempo passa, e o conhecimento da criança aumenta. Suas capacidades tornam-se maiores, e seus poderes crescem. Como resultado disso tudo, [] obstáculos já superados perdem o sentido que possuíam anteriormente para a criança e ela, cada vez mais, desliga-se dos antigos interesses. Ou melhor, procura descobrir novo conteúdo a sua volta. (LEONTIEV, 1998, p. 67)

A Psicologia russa nos mostra que o desenvolvimento das funções psicológicas infantis depende sobremaneira da integração entre as disposições inatas do indivíduo, o amadurecimento do sistema nervoso e das interações vividas no meio onde a criança estende suas relações. Isso, em tese, explica o motivo pelo qual a criança se mostra curiosa e investe tanto em descobrir o mundo a volta dela; inicialmente esbanjando ações motoras, na medida em que vai desenvolvendo sua linguagem, integrando à atividade física uma série de questões verbais. Esse processo sem dúvida, constitui um grande avanço do seu desenvolvimento, porque amplia sua ação sobre o mundo físico e sobre o mundo humano ao aprimorar sua comunicação e conseqüente interação com eles. Além disso, a criança continua descobrindo o mesmo mundo construindo questionamentos a cata de satisfazer suas inúmeras curiosidades.

Do mesmo modo, explica, também, a facilidade que é apontada por tantos estudiosos e pesquisadores infantis, da criança aprender e desenvolver habilidades em diferentes áreas do conhecimento. Em outras palavras, seu amadurecimento biológico abre caminho para o incremento da percepção que por sua vez, permite à

criança a internalização – conhecimento e atribuição de significados – de um maior número de conteúdos provenientes das interações entre ela e o ambiente. Esses conteúdos, ao serem internalizados [conhecidos] permitem que a criança domine a realidade externa, incitando-a à outras experiências, as quais acendem a necessidade de novas descobertas e conseqüentes domínios, reinicializando todo o processo. Eis aí a razão por ela inquietar-se diante da realidade a sua volta, explorando-a curiosamente, pois para ela não basta perceber o estímulo, é preciso atribuir-lhe significados, isto é, conhecê-lo.

Ao observamos alguns aspectos da Neurociência, a idéia dos psicólogos russos potencializa-se, pois ela também sistematiza explicações coesas a respeito da capacidade intelectual infantil, demonstrando que o aprender, fundamentalmente, é um atributo da infância. Sabemos que não apenas dela, pois ao longo da vida humana, muitas aprendizagens acontecem. Mas, nenhuma é tão significativa e importante quanto as aprendizagens infantis. Isso, em função do acelerado desenvolvimento sofrido pelo cérebro nos três primeiros anos de vida.

De conformidade com Vilanova¹⁰¹ (2003), esse período é considerado como “o período de maior formação de sinapses”, onde as crianças “estão mais abertas”, ou seja, elas têm maior propensão para distintas aprendizagens, conforme a Psicologia russa assevera. As sinapses, processo de conexão entre os neurônios, garantem ao cérebro uma constituição mais potente. Segundo o pesquisador, em maior número, elas aumentam a capacidade cerebral. Pois, por intermédio da sua formação biológica é que se garante, neurologicamente, a capacidade de aprender.

Contudo, o aspecto biológico precisa ser incitado externamente com estímulos que instiguem a maturação e não que a antecipem de modo inapropriado, porque a plasticidade cerebral, característica dessa época de amadurecimento interno, faz com que estímulos adequados sejam necessários ao desenvolvimento em curso.

De acordo com o Caderno Pensamento Lógico da Editora Opet (2005) o período compreendido entre 0 e 6 anos de idade é denominado pré-lógico e corresponde a época em que o hemisfério direito do cérebro, lado responsável pela sensibilidade, amadurece com mais intensidade. O interesse pela arte e o potencial para criatividade submetem-se a ele. Até os 7 anos há o amadurecimento do lado

¹⁰¹ Luiz Celso Vilanova é neurologista responsável pela unidade de neurologia infantil do Hospital São Paulo e professor da Universidade Federal de São Paulo.

esquerdo, o que abre caminho para o pensamento lógico, a capacidade de reversibilidade, a leitura e a escrita. Aqui, o acordo coerente entre o amadurecimento biológico e o oferecimento de atividades apropriadas, possibilita às crianças um bom aproveitamento de suas potencialidades.

Mais uma vez, ressaltamos a forma como a criança vai aos poucos atribuindo significados aos aspectos que constituem o mundo onde está inserida. No decorrer desse processo constatamos a necessidade que ela tem de explorar o real para que possa compreendê-lo e só então, internalizá-lo. Quanto mais ricas e variadas forem as oportunidades que o infante experimentar na sua constante busca pelo saber, maior será sua possibilidade de bases seguras e concretas para aprendizagens posteriores, inclusive na vida adulta. Segundo Vilanova (2003, p. 63) aprender exige situações diferentes que se apresentem motivadoras para as crianças. “Os estímulos não podem ser monótonos nem repetitivos porque o cérebro passa a ignorá-los. Eles têm que suscitar diferentes energias”. Tal como a própria criança requisita. Basta ver a facilidade que ela demonstra para sair de uma atividade e entrar em outra, sempre em busca de aventuras físicas (ação) e intelectuais (questões) que lhes tragam satisfação para suas curiosidades¹⁰².

As considerações que acabamos de tecer confirmam a gênese da curiosidade infantil evidenciando a influência de aspectos biológicos, psicológicos, e sociais de maneira integrada sobre a mesma. Estaríamos, pois, equivocados se pensássemos que o desejo da criança pelo saber e sua disposição para explorar a realidade se limitassem a meras “concepções fortemente idealizadas de alguns teóricos da Filosofia com crianças” (ROCHA, 2005). Existem, fundamentalmente, em diferentes áreas do conhecimento, aspectos que entrecruzam suas terminações específicas, direcionando-as, entretanto, para o mesmo caminho: demonstrar de modo sistematizado, a curiosidade e o espírito inquisitivo da criança, bem como a habilidade para se encantar que encoraja, inquieta e incita o infante a questionar, mesmo sobre o que já está posto¹⁰³.

¹⁰² De acordo com o a Psicologia do Desenvolvimento Infantil, a curiosidade, ou seja, a necessidade que a criança tem de conhecer o mundo que a circunda é inerente a ela desde o princípio da vida. A esse processo, Melanie Klein chamou de instinto epistemofílico, que segundo ela tem determinação genética.

¹⁰³ Quando falamos sobre perguntas sobre o que já está posto, nos referimos as dúvidas que as crianças comumente apresentam, tais como: “por que o céu é azul?” ou “por que as nuvens não caem do céu?” e tantas outras semelhantes.

Feitas tais explanações, sentimo-nos ávidos para voltarmos à Filosofia em busca de mais algumas considerações a respeito das semelhanças entre a criança e o filósofo. Para tanto, encontramos em Matthews¹⁰⁴ (2001) afirmações que corroboram essa idéia, quando o mesmo nos diz que a capacidade de investigar das crianças, bem como a de lidar com problemas intelectuais, muitas vezes permeados por questões que fazem referência ao conhecimento, aos valores e à própria existência, constituem o núcleo do pensamento filosófico. Esse pensador acredita que “o dilema” que envolve as dúvidas suscitadas em muitas indagações infantis, “é pura Filosofia” e sustenta suas convicções se fundamentando em pensadores clássicos:

Dúvida e admiração estão intimamente relacionados. Aristóteles diz que a filosofia começa pela admiração (*Metafísica* 982b 12). Bertrand Russel diz que a filosofia, ‘se não consegue responder a tantas perguntas quantas gostaríamos, tem pelo menos o poder de formular perguntas que aumentam o interesse pelo mundo e revelam a estranheza e a admiração por trás das aparências, até mesmo nas coisas mais comuns da vida diária’. Aristóteles também afirma que a admiração que dá início à filosofia tem semelhança com a dúvida (*Metafísica* 982b 17-18). E Wittgenstein diz: “um problema filosófico é expresso na forma: ‘não sei qual é a saída’.” (MATTHEWS, 2001, p. 4)

Para Matthews não são todas as vezes que conseguimos encontrar respostas para perguntas filosóficas; há situações em que isso é possível ao lidarmos com a dificuldade por intermédio do nosso raciocínio, mas, muitas vezes a dúvida não se dissipa e persiste em nos intrigar, mais ainda com o infante. Acreditamos que a curiosidade na infância mais do que uma habilidade, consiste, para a criança, em uma ferramenta fundamentalmente importante para explorar e compreender o mundo real.

De tudo isso, afirmamos: certamente a criança é curiosa, inquisitiva e deslumbrada frente as coisa da vida, do mais belo espetáculo à mais corriqueira das situações, tanto quanto os filósofos. Contudo, só curiosidade e admiração não bastam. Além de se admirar e buscar saber, é preciso ter interesse e facilidade para aprender. Sócrates, no livro VI de *A República* retoma as características de um filósofo; e dentre grandeza de alma, memória, amizade pela justiça, verdade, coragem e pela moderação, ele destaca a ‘boa vontade e facilidade em aprender’. Estes dois últimos conforme demonstramos nas explanações anteriores, também

¹⁰⁴ Gareth Matthews se utiliza de inúmeras histórias de crianças como exemplos, para apontar suas idéias a respeito da possibilidade de um trabalho da filosofia e a criança.

são peculiares à infância e vêm mais uma vez, corroborar as similitudes entre a criança e o filósofo.

3.2 DOS LIMITES E DAS POSSIBILIDADES DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

A iniciativa lipmaniana de aproximar as crianças da Filosofia, conforme vimos ao longo do segundo capítulo, constitui-se numa prática educativa sistemática que visa iniciar o infante no pensamento filosófico, a fim de desenvolver adequadamente, o raciocínio e a capacidade dos alunos para fazer bons julgamentos desde os primeiros anos escolares.

Com este objetivo, Matthew Lipman encontrou, ao longo de sua caminhada, adesões, questionamentos e incredulidades. Estas últimas apresentavam como respaldo, considerações que apontam para a impossibilidade da proposta de um programa de Filosofia para Crianças. Convicto do contrário, o filósofo americano afirma suas idéias, discutindo inicialmente, a capacidade de aprender e questionar das crianças nos primeiros anos de vida, a curiosidade infantil, a semelhança entre as crianças e os filósofos, e finalmente a necessidade de uma postura educacional diferenciada e adequada o suficiente para permitir ao infante um desenvolvimento, no qual a preservação de seu espírito inquisitivo seja garantida. Reunimos a seguir, uma série de citações do autor a fim de respaldar nossas colocações.

Vejamos o que o filósofo nos diz a respeito da facilidade da criança em aprender e questionar o mundo a volta dela:

[...] as crianças que estão aprendendo a falar encontram-se em uma situação muito mais mistificante e enigmática do que aquela de um imigrante em uma cultura estrangeira. O imigrante ainda possui o uso da língua natal; a criança não possui nada. Mas a criança está cercada por um universo que é completamente problemático, um universo em que tudo convida à investigação e ao questionamento reflexivo, um universo que tanto estimula o pensamento quanto provoca o encantamento e a ação (LIPMAN, 1995a, p. 23).

A curiosidade infantil também tem as considerações de Lipman:

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

provação pavorosa. Considerando que os primeiros cinco ou seis anos da criança são passados em casa e que isto não parece prejudicar as energias intelectuais da criança, parece estranho condenar o ambiente da criança como responsável pela perda subsequente da curiosidade e da imaginação. É mais provável que isto se deva à natureza da educação escolar (LIPMAN, 1995a, p. 22).

Sobre as similitudes entre a criança e o filósofo, acreditamos que as discussões do item anterior, acerca do estilo filosófico, bem como da capacidade infantil de se deslumbrar, evidenciadas por Lipman, bastam ao propósito a que nos intencionamos. Gostaríamos apenas de acrescentar que se “a filosofia começa com o deslumbramento” (LIPMAN et al, 2001, p. 55) e uma das características do infante é justamente o senso natural de se encantar frente ao real, não há como imaginar incompatibilidade entre crianças e Filosofia.

Nossas leituras nos revelaram que o problema inicial de Lipman, no decorrer de suas investigações, passou de resgatar a natureza curiosa e investigativa perdida dos seus alunos do curso superior, para preservar o espírito inquisitivo comum às crianças. Pois, este seria o caminho mais apropriado na formação de pessoas com uma habilidade de pensar melhor e todos os predicativos advindos desse tipo de pensar. Daí sua proposta de um trabalho com a Filosofia na educação escolar desde a infância.

É bem certo que seu propósito foi [e ainda é] cooperar para um progresso no sistema educacional eficaz o bastante no desenvolvimento do pensamento excelente dos alunos. Como o próprio filósofo nos diz o “desenvolvimento de um processo educacional orientado para o pensar” (1995a, p. 14). Para tanto, ele “considera a capacidade da filosofia, *quando adequadamente reconstruída e corretamente ensinada*, para trazer à tona o pensamento de uma ordem mais elevada na educação, a fim de tornar-se significativamente maior que a capacidade de qualquer abordagem alternativa” (LIPMAN, 1995a, p. 14).

Isto posto, gostaríamos de acrescentar que nossas investigações mostraram, entretanto, que a intenção de Lipman em implantar a Filosofia nos currículos escolares extrapola o simples fato de oferecer aos alunos uma oportunidade de aprender a pensar melhor. Ou seja, o que ele verdadeiramente almejou [e ainda almeja] diz respeito a uma questão social mais ampla: a construção de uma sociedade em que as pessoas possam viver melhor, de modo mais justo,

responsável, pensando por si próprios; enfim, uma sociedade onde as pessoas possam viver como cidadãos autônomos organizados numa democracia¹⁰⁵.

Um sistema educacional anêmico está fadado a produzir uma democracia anêmica pois, entre todos os sistemas políticos a democracia é o sistema que mais precisa de cidadãos ponderados, reflexivos e participantes. A Filosofia capitaliza sobre o desejo, de qualquer estudante, de discutir os assuntos que são importantes para sua vida. Tais assuntos, em geral, envolvem ideais (como justiça, verdade e liberdade) que são essenciais ao bem-estar da sociedade. E acontece que a Filosofia constitui, por si só, uma mina de tais conceitos e uma metodologia para sua análise imparcial (LIPMAN, 1995b, p. 29).

A preocupação com a democracia social faz com que o filósofo americano atribua à escola uma função relevante tanto na sua própria estruturação, quanto na estruturação de uma sociedade plenamente democrática. Segundo Lipman (1995a, p. 373), esta sociedade é formada por membros que são preparados para a cidadania. E a educação tem um importante papel nessa formação. No entanto, “isto implica em uma reestruturação da constituição social das escolas, assim como de cada sala de aula individual, pois não podemos preparar crianças para a meta da cidadania democrática participativa, a menos que empreguemos meios que sejam coerentes com esta meta”. Neste caso, a Filosofia.

Para Lipman a filosofia tem uma função educacional principal numa sociedade democrática: aprimorar a forma e o conteúdo da investigação. Ele considera que democracia e filosofia são formas de investigação mutuamente cooperativas. A filosofia aperfeiçoa os métodos de investigação e a compreensão dos conceitos centrais, comuns e controversos da existência humana, que ela mesma problematiza. Dessa forma, subsidia o modo cooperativo e deliberativo como são tratadas as diferenças, segundo Lipman, numa sociedade democrática (KOHAN, 2000, p. 41).

Nas pesquisas e leituras que realizamos, identificamos que a concepção de uma sociedade democrática tem, em Lipman, uma forte evidência. Ao questionar a prática educacional vigente no contexto escolar, o autor revela sua preocupação com a necessidade de currículos escolares cujos ensinamentos contemplem o essencial para que os alunos sejam educados de maneira democrática. Desse modo, à maneira de Lipman, transformar as salas de aula em comunidades que privilegiam o diálogo investigativo é o modo pelo qual podemos preservá-las em seu

¹⁰⁵ Segundo Kohan (2000, p. 45) “A forma como Lipman compreende a educação está fortemente vinculada a sua leitura de John Dewey [...]”. Autor que influencia o filósofo norte americano em seus ideais democráticos para a educação. No livro *Filosofia para Crianças* da Editora DP & A, W. Kohan faz interessantes apontamentos acerca da influência deweyana em Lipman. Nosso intento nesse trabalho é apenas o de algumas considerações que elucidem o ideal de democracia que permeia a intenção lipmaniana de levar a Filosofia às crianças.

desejo pela descoberta, desenvolvendo de modo apropriado, seu pensamento excelente, necessário a uma educação para a cidadania.

A maioria das crianças, independente da formação que tenha, entra no sistema educacional atenta e ávida por aprender, curiosa e confiante. Mas muitas delas acham o processo sem sentido na medida em que percorrem o sistema e, quando isto acontece, tornam-se progressivamente apáticas e sem esperança. Por conseqüência, a cada ano, o sistema escolar despeja no mundo dos cidadãos adultos um vasto número de indivíduos que ignoram os mecanismos da sociedade em que têm que participar, que são céticos de suas tradições [...] (LIPMAN, 1990, p. 66).

Nesta passagem, o filósofo precisa mais seu intento a respeito de uma educação 'para um mundo melhor': “[...] a criança deve ter a possibilidade de experimentar o que é viver num contexto de respeito mútuo, de diálogo disciplinado, de investigação cooperativa, livre de arbitrariedade e manipulação” (1990, p. 67).

Um processo que, segundo Lipman, não se realiza longe de um contexto cooperativo e comunitário, nem próximo à competição e ao individualismo dos seminários de ética das faculdades e igualmente ao raciocínio sofisticado do debate forense. Visto que, “o objetivo não é dar às crianças teorias éticas acabadas pelas quais devam se conduzir, mas sim, equipá-las com as ferramentas da reflexão dentro de um contexto de investigação – isto é, de um contexto cuja metodologia é de autocrítica e autocorreção contínuas” (1990, p. 67).

Ainda segundo Lipman (1990), a sensibilidade para as sutilezas dos assuntos sociais requer todas as habilidades de pensamento que a filosofia possa cultivar. O fato de desenvolver por intermédio da Filosofia, o pensar que as crianças já têm para um pensar ainda melhor, mais crítico, criativo, cuidadoso, a fim de levá-las a uma forma de pensar igualmente judiciosa e razoável, na verdade visa o viver bem numa sociedade mais humana, justa e livre; democrática, enfim. O próprio Lipman afirma:

Se tentarmos desenvolver cidadãos democráticos e se quisermos usar o sistema educacional para formar o caráter individual das crianças a fim de se tornarem cidadãos fortes numa democracia forte, então a FpC tem ao meu ver, um grande mérito [tendo em vista que] uma das coisas mais importantes que um cidadão precisa ser capaz de fazer é usar o julgamento. Não só saber tomar decisões, mas saber tomar decisões justas: decisões críticas, criativas e cuidadosas (LIPMAN, CBFC, 1999).

Os ideais de democracia que permeiam a intenção lipmaniana de FpC se revelaram cada vez mais evidentes no decorrer de nossa pesquisa. Apesar de Lipman não ter uma concepção específica de infância, verificamos em nossas leituras, que o mesmo percebe o infante como um vale de possibilidades futuras, por

assim o ser, Kohan (2003, p. 111) afirma que para o filósofo estadunidense “a infância é o material dos sonhos políticos que uma educação bem-entendida poderá produzir”. E acrescenta, “por isso é tão importante para Lipman levar a filosofia às escolas. Para construir, por meio da formação das crianças, seus sonhos mais bonitos de um mundo melhor, formando, por meio de bons pensadores, uma sociedade”¹⁰⁶.

Essa idéia justifica-se também nas palavras de Sharp (2001, comunicação pessoal). Em uma conferência, a colaboradora de Matthew Lipman diz que a proposta de FpC vem da própria idéia de democracia, como um ideal de justiça e verdade do contexto real. Para ela, as crianças têm que aprender a deliberar; e a comunidade de investigação contribui sobremaneira para isso. Segundo Sharp, participar da comunidade de investigação permite à criança se autotransformar, o que de algum modo a auxilia a participar de uma democracia forte, aprendendo a se relacionar, se autocorriger além de perceber mais claramente sua condição de ser humano, e finalmente, a pensar por si própria, aumentando as possibilidades de estabelecer suas metas e descobrir caminhos para chegar até elas.

É possível que o processo da educação, por si só, não nos ensine nada além do que já sabemos. Porém, a educação deveria nos ajudar a esclarecer o que sabemos e ajudar a fazer melhores distinções, a reconhecer pressuposições subjacentes, a distinguir entre boas e más razões, a pensar de modo mais coerente e abrangente, a criticar tanto nossas próprias metas como as dos outros e a criticar nossos próprios pensamentos assim como os dos outros. A educação deveria ajudar-nos a ser mais objetivos na nossa investigação. Embora seja possível que a racionalidade possa não nos levar à certeza, acho que quase todos nós concordaríamos que os seres humanos elaboram conceitos de natureza cognitiva que ajudaram as civilizações a abandonar a condição de bárbaros. Não é verdade que estaríamos melhor sem a lógica, sem uma mente aberta, sem a disposição de considerar razões, mesmo que, ao dialogar, talvez, só cheguemos perto de tais traços. Seríamos muito piores sem a imparcialidade, a coerência e a razão, embora as utilizemos de modo imperfeito. Quando nos aproximamos desses traços intelectuais, não só começamos a entender melhor as pessoas e o mundo em que vivemos, mas também nos aproximamos do autoconhecimento. Nós nos educamos (SHARP, 1995, p. 8).

Para Lipman e seus colaboradores, as crianças devem ser preparadas para ser mais judiciosas, atentas, articuladas e compreensivas. O excesso de conhecimento não basta, é preciso saber compreender o suficiente para que se

¹⁰⁶ É ilegítimo concluir diante da citação de Kohan que o mesmo concorda com a concepção Lipmaniana de se educar as crianças numa e para a sociedade democrática. Tanto assim que este autor em seus postulados, critica o filósofo americano questionando, dentre outras coisas, a respeito do sonho que é dele, não se sabe se também é das crianças (KOHAN, 2003, p. 1108-113).

possa aplicar o conhecimento a situações específicas, porém de modo judicioso. O intento lipmaniano almeja desenvolver determinadas habilidades nas crianças para que elas possam “ser mais bem sucedidas nas suas tentativas de viver num século tão complexo [...]” (LIPMAN, CBFC, 1999). Oferecer às crianças uma educação respaldada pelo pensamento filosófico implica em abrir um campo dentro do âmbito escolar, em que elas possam discutir mais a respeito não apenas de questões que as instigam, mas também a respeito da própria educação a que se submetem. “A criança deve ser convidada a participar do processo educacional, ela precisa começar a apreciar a experiência educacional [...] como atrativa”. E isso para Lipman implica em mudanças educacionais radicais. A começar pelo papel do professor.

Dentro da perspectiva lipmaniana de uma educação democrática obviamente o professor sai do seu lugar de ‘ensinador’ para se prestar a um novo tipo de relacionamento com os alunos. Um relacionamento inevitavelmente diferente do que normalmente acontece no contexto da escola tradicional. Um relacionamento em que a colaboração, a atenção, o respeito e o interesse pelas idéias do aluno se fazem presentes. Para tanto, é necessário que o professor também tenha experimentado o processo. Ann Sharp (CBFC, 1999) nos diz que pelo menos desde o primeiro ano de formação universitária¹⁰⁷, os professores devem estar inseridos numa comunidade de investigação, para que dessa forma, eles possam aprender a pensar e a construir o conhecimento juntos. Ela nos afirma ainda que não é possível esperar do professor uma atitude de incentivo para com as crianças, se eles próprios não tiverem experimentado este processo. Sharp acrescenta: “toda a formação dos professores deveria estar voltada para sua imersão, e o incentivo do aperfeiçoamento da sua participação em comunidades de investigação na sala de aula” (CBFC, 1999).

O que significa isso na prática? [...] se você entra em uma faculdade de educação tradicional hoje, eu desconfio que você veria muitos professores fazendo palestras para os alunos sobre como ensinar. Se você for a uma faculdade de educação que decidem mudar o paradigma, você veria pessoas – alunos e professores – imersas na investigação intelectual sobre

¹⁰⁷ No capítulo V de *A Filosofia vai à escola*, Lipman (1990) discute importantes questões sobre a prática da FpC e suas implicações para a reforma educacional. Um aspecto bem trabalhado por ele, neste capítulo, diz da preparação dos professores para ensinar a pensar. Em seus postulados ele afirma que o professor de Filosofia deve estar pronto para analisar as opiniões das crianças respeitando-as, além de se entregar à busca dialógica junto a elas. Contudo ele levanta um aspecto sobremaneira importante para ser pensado em relação a isso. De acordo com Lipman, as disposições necessárias ao professor, muito provavelmente, já se encontravam nele à época de seu ingresso nas escolas [faculdades] de educação.

assuntos que consideram importantes para o processo educacional (SHARP, CBFC, 1999).

As leituras que realizamos nos permitiram entender que no programa de FpC, as relações entre professor e aluno não podem ser verticalizadas da maneira que apontamos no início deste nosso trabalho – relações do tipo eu te ensino e você aprende; de acordo com Lipman, o papel do professor na comunidade de investigação “pode ser mais bem descrito como o de um facilitador” (1997, p. 29). O que é bem diferente das relações articuladas no contexto da escola tradicional.

Trata-se de um professor que se preocupa em instigar nos alunos o desejo pela investigação e pela busca, não a conformidade passiva frente à informação derramada. Somado a estes aspectos, Sharp (CBFC, 1999) afirma que o professor de FpC deve também, além de participar da preparação e do programa de treinamento em FpC, saber ouvir a opinião das crianças e ter vontade para se envolver em uma investigação com elas. Pois “elas precisam viver com uma pessoa que não acha que sabe tudo e que o processo de investigação é tão importante para [o professor quanto para o aluno]”.

Para Sharp (CBFC, 1999), os alunos devem também experimentar a presença de um professor que gosta de idéias e que se permite “mergulhar nas conversações filosóficas que vêm acontecendo nos últimos 2500 anos”, e convidá-las para tais conversas. Outro aspecto significativo refere-se ao fato da necessidade do professor “levar a sério a fala dos alunos, [além] de exigir o rigor lógico no processo de investigação em comunidade para que os alunos possam dominar alguns procedimentos como: aprender a dar razões, contra-exemplos, boas inferências, a questionar, apresentar perspectivas alternativas de forma não ameaçadora” (CBFC, 1999). Sobre isso, Lipman assevera:

O ensino da Filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar idéias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas. Os métodos atuais de formação de professores não primam por desenvolver essas disposições (1990, p. 173).

Um outro ponto a ser salientado é que percebemos, no desenvolvimento de nossa pesquisa, que ao professor disposto a trabalhar com a FpC, cabe o cuidado de não se prender na aparência da proposta e assim se perder da episteme do mesmo. Uma coisa é a metodologia do programa e todo o material disponibilizado para trabalhá-la, outra coisa é a fundamentação teórica da proposta de Lipman e

sua intenção. “A epistemologia se preocupa com os fundamentos que podemos ter ou não para chamarmos algo de verdadeiro [...]” (LIPMAN et al, 1990, p. 113).

Aqui, nossa intenção não é advogar, no sentido literal da palavra, a favor do programa de FpC. Nem o contrário. Salientamos apenas a importância de um “alerta” contra o perigo dos professores submergirem-se no desejo de uma panacéia para os problemas do contexto escolar, principalmente aqueles da sala de aula. Nossa experiência nos mostra que muitas vezes os professores se colocam ávidos somente por uma ‘metodologia’, ou ainda por uma ‘técnica’, um suporte concreto que possa respaldá-los resolvendo os problemas da sala de aula de maneira mágica¹⁰⁸. Tanto assim, que ao se depararem com o material do programa de FpC, por exemplo, a primeira reação deles é a de um encantamento totalmente desprovido de questionamentos.

Vejamos o depoimento de René Trentin ao participar de uma palestra sobre o programa lipmaniano: “[...] o que mais me impressionou naquela palestra foi o fascínio que a proposta exercia sobre os ouvintes, que, pelo menos num primeiro momento, pareciam dispensar qualquer análise mais profunda antes de empenhar-lhe toda confiança e simpatia” (2001, p. 2).

É muito comum entre alguns professores, principalmente iniciantes, uma ênfase na necessidade “do que fazer” e do “como fazer” mais até, do que com a sua própria formação teórica e seu preparo intelectual para trabalhar com crianças. Sharp (CBFC, 1999), também revela: “em 1992 alguns professores me pediram que lhes escrevesse uma carta, *dando-lhes alguns conselhos* sobre como ensinar filosofia para as crianças do Ensino Fundamental” (grifos nossos).

Bem sabemos da importância de um referencial que possibilite ao professor se respaldar mais e melhor na sua atuação junto ao aluno dentro da sala de aula, seja na Filosofia, ou nas demais disciplinas do currículo, no entanto, isso não pode se tornar o foco da preocupação em termos educacionais. A disponibilidade para sua própria formação ainda é o que oferecerá ao professor, maiores e melhores garantias de um trabalho eficiente com o infante, seja com o programa de Lipman

¹⁰⁸ Sabemos da importância do planejamento, bem como do suporte didático para uma aula satisfatória, entretanto, observamos muitos professores com uma prática pedagógica, presa e dependente de aspectos como o recurso didático e o plano de aula. Essas preocupações excessivas somente com tais aspectos, os distanciam da fundamentação teórica necessária à formação do próprio saber. Metodologias são significativas, também na Filosofia, “esta não pode ser ensinada só na retórica” (LIBÂNEO, comunicação pessoal, 2004), todavia o professor não deve ficar atrelado a ela de modo que se “a folha cai, a ciência vai” como nos disse Coelho, parafraseando antigos mestres (comunicação pessoal, 2005).

especificamente, ou com outras propostas dedicadas ao trabalho de Filosofia com crianças.

Não basta fazer e também não basta somente o saber, pois o saber coloca exigências que não podem ser esquecidas. Daí a necessidade de uma formação teórica consistente dos nossos pedagogos. A formação intelectual é decisiva e também a epistemológica. Interrogações epistemológicas são importantes para a educação. É importante interrogar sobre o próprio saber no discurso pedagógico. A boa educação não deve estar relacionada apenas aos meios, aos fins e objetivos, deve estar ligada à natureza do saber. O que determina a prática pedagógica [eficiente] é a natureza do saber. A mudança de saber implica na mudança da prática (TERNES, comunicação pessoal 2004).

Feitas essas colocações, verificamos que a atuação do professor desarticulada do interesse em proporcionar aos alunos uma educação que os possibilite 'pensar melhor' [inclusive sobre o próprio pensar] é, na verdade, consequência de um sistema educacional que se alicerça no modelo tradicional de ensino, no qual o foco, de acordo com Lipman (1990), é ensinar às crianças o que os adultos já sabem, ou pensam saber, impondo-lhes obstáculos a uma nova forma de conhecer e pensar o conhecimento.

Para compreendermos melhor os aspectos que influenciam a mudança de paradigma na história da educação, prestamo-nos a uma interlocução com um pensador que segundo nossas leituras, "não nos ensina coisas, mas nos ensina a pensar". Referimos-nos ao filósofo francês, Gaston Bachelard¹⁰⁹.

Nossas leituras indicaram temas emblemáticos nos princípios bachelardianos. Contudo, privilegiaremos em nossa discussão, alguns pontos, que a nosso ver, se aproximam da idéia lipmaniana a respeito do pensar. Especificamente aqui, iremos considerar os aspectos do racionalismo aplicado e do espírito científico em Bachelard. Antes, porém, faz-se necessário retomar as reflexões sobre a criança.

Vimos que a criança é um ser que faz questionamentos com a finalidade de entender o mundo em que vive, desde muito cedo. Sua curiosidade e espírito inquisitivo a mobilizam na busca de significados para as coisas a sua volta, até mesmo para questões existenciais. Este processo é um predicado natural que

¹⁰⁹ G. Bachelard (1884-1962) foi criador da epistemologia da relatividade. Chegou à Filosofia na idade adulta, o que, no entanto, não o isentou de se tornar um epistemólogo com uma rigorosa formação científica. Segundo Ternes (comunicação pessoal, 2004), existem duas perspectivas em sua obra: uma poética (Bachelard Noturno) que trata questões da imaginação; outra científica (Bachelard Diurno) que trata questões da razão, racionalismo aplicado e da natureza do conhecimento na modernidade. Neste estudo, não nos reportaremos a um longo tratado da teoria bachelardiana, nosso intento é somente, o de algumas alusões ao 'Bachelard diurno' para sustentar nossas considerações.

estabelece suas características humanas, em que os significados constituem-se em conhecimento acerca da sua realidade.

Na adultice, muitas perdem esta peculiaridade. Mas, de modo geral, o ser humano sempre, desde a infância acaba produzindo conhecimento, principalmente frente aos embates para os quais deve encontrar soluções. Apesar disso, as pessoas se diferenciam diante dos fenômenos; algumas assumem uma postura investigativa, outras se contentam em testemunhar.

A criança, conforme já assinalamos, presta-se a questionar mais do que a testemunhar. Em consequência aos questionamentos que faz, ela produz um tipo de conhecimento; podemos denominá-lo de espontâneo. Pois normalmente o saber infantil parte do próprio ponto de vista da criança, que por sua vez demonstra criatividade e uma lógica peculiar à sua maturidade, ao entender as coisas a sua volta, bem como ao explicar o que lhe é estranho. Guardadas as devidas proporções, o conhecimento espontâneo na infância é tão necessário quanto o senso comum na adultice, pois ambos dominam um tipo de saber 'não-especializado', mas que tem o propósito de resolver de imediato, complicações do cotidiano. Na medida em que a criança desenvolve-se, as interações estabelecidas com os adultos aos poucos vão fazendo com que seu conhecimento espontâneo vá dando espaço para o senso comum, ou, como assinala Bachelard, conhecimento vulgar.

Entretanto, sabemos que existem outras formas de representar os fatos que não por meio do conhecimento espontâneo ou do vulgar. Trata-se de conhecimentos com um fundamentação teórica específica e, também, empregados para desvendar e explicar a realidade. A Religião, a Arte, e a própria Filosofia constituem áreas do saber humano. Por fim, outro tipo de conhecimento surgido ao longo da história da humanidade é o do saber científico. Este, também, objetiva atender as exigências humanas, e não apenas solucionando embates do dia-a-dia, mas, organizando, de forma sistematizada, elementos que validam suas elaborações acerca da realidade. O conhecimento para atingir o status de científico deve considerar seu objeto de estudo de maneira objetiva, impessoal e mensurável, a fim de reconhecer, indiscutivelmente, sua validade e fidedignidade.

Todavia, com Bachelard, o saber não mais pode ser fundamentado na universalidade, ao contrário, ele deve ser submetido à crítica e à discussão. Adversamente se torna um dogma. Saiz (2005) afirma que "ter espírito científico é

estar, sobretudo, numa busca permanente da verdade, cômico da necessidade dessa busca, expondo as suas hipóteses à constante crítica, livre de crenças e interesses pessoais, conclusões precipitadas e preconceitos”. E acrescenta que as considerações de uma pesquisa não devem ser dogmatizadas, mas, antes de mais nada, constantemente investigadas.

Para o filósofo Bachelard, cabe à epistemologia a constante investigação sobre o que está posto ‘cientificamente’. Ainda, segundo ele, a ciência deve se tornar o objeto de estudo da Filosofia, na medida em que o próprio pensamento se presta à interrogação. “Ao filósofo cabe a função estratégica de vigilância do pensamento” (TERNES, 1997, p. 109). É nesta perspectiva que Bachelard propõe uma ruptura com a ciência clássica, em prol de um novo espírito científico, o qual recusa o acúmulo de conhecimentos baseado na mera repetição teórica que aprisiona o sujeito em conhecimentos dados como acabados. Relutante a isso, Bachelard aponta uma nova forma de pensar os fatos da realidade, um pensar que põe a razão num contínuo movimento, na medida em que instiga a revisão de princípios já existentes; eis aí o que é verdadeiramente conhecer.

O conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno. As revelações do real são recorrentes. O real nunca é ‘o que se poderia achar’ mas é sempre o que se deveria ter pensado. [...] no fundo, o ato de conhecer dá-se contra o conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização (BACHELARD, 1996, p. 17).

Observamos, na teoria bachelardiana, que o verdadeiro conhecimento não deve se contentar em aderir às descobertas, e sim, ser construído por meio de retificações e do rompimento com idéias precedentes, colocando-se na intenção de uma razão aberta e ‘transformativa’. Abandonando a preocupação com aspectos úteis para a vida em prol dos aspectos úteis ao *espírito*. Em Bachelard, o que é proveitoso para a vida é estático e o que é proveitoso para o espírito é dinâmico.

[...] o antigo deve ser pensado em função do novo [...] ao lado da história do que aconteceu lenta e hesitante, é preciso escrever uma história do que deveria ter acontecido rápida e peremptória [...]. O que serve a vida imobiliza-a. O que serve ao espírito põe-se em movimento (BACHELARD, 1996, p. 308).

A experiência e o conhecido devem servir como fonte de questionamento na formação do espírito científico, eles não podem ser colocados acima da crítica, visto não constituírem uma base segura quando desprovidos de apreciação. Bachelard é categórico ao se pronunciar em “oposição” a Filosofias alicerçadas nas doutrinas

que atribuem a formação das idéias aos sentidos [“sensualismo”], recebendo suas “lições diretamente do *dado* claro, nítido, seguro, constante, sempre ao alcance do espírito totalmente aberto”. Diante desta oposição ele sustenta sua tese filosófica:

O espírito científico deve se formar *contra* a natureza, contra o que é, em nós e fora de nós, o impulso e a formação da Natureza, contra o arrebatamento natural, contra o fato colorido e corriqueiro. O espírito científico deve formar-se enquanto se reforma (1996, p. 29).

As explanações que fizemos nos mostram que para a formação do “novo” espírito científico é preciso abandonar não apenas o saber comum, mas também o saber fundamentado em critérios estabilizados que não se expõem à novas investigações, análises e questionamentos. É preciso abandonar o racionalismo clássico, pois ele não se compatibiliza ao racionalismo aplicado que respalda o novo espírito científico; para apreender um, é preciso desaprender o outro. Entendemos com isso, que Bachelard se contrapõe ao processo de ensino que coloca o aluno como um ser passivo, um mero “depósito” de conhecimentos. “[...] Compreender é uma emergência do saber. O professor será aquele que faz compreender – e na cultura mais avançada em que o aluno já compreendeu – será ele quem fará compreender melhor” (BACHELARD, 1977, p. 27).

Isso, no entanto, não nos parece uma tarefa simples. Ao tentar retirar do aluno tudo o que ele tem arraigado dentro de si, seja pela experiência espontânea, seja pelo que “memorizou” no âmbito escolar, ou pelo conhecimento vulgar, apresentando-lhe informações que julgamos adequadas, podemos correr o risco de o aluno abandonar-se a si e ao seu ensinador, diante da ‘soberania’ do saber do mestre.

Segundo o filósofo francês, “a formação do espírito científico é não apenas reforma do conhecimento vulgar, mas ainda uma conversão dos interesses” (1977, p. 32). Daí a importância, conforme vimos em Bachelard, do professor provocar sabiamente o aluno a questionar o próprio saber, por intermédio de inferências adequadas o bastante para levá-lo a uma averiguação dos próprios erros, buscando a gênese dos mesmos e construindo subsequentemente, conhecimentos sólidos, respaldados pelo espírito investigativo, crítico, científico enfim. “Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído” (1996, p. 18), até o próprio espírito científico.

[...] um pensamento inquieto desconfia das *identidades* mais ou menos aparentes e exige sem cessar mais precisão e, por conseguinte, mais ocasiões de distinguir. Precisar, retificar, diversificar são tipos de

pensamento dinâmico que fogem da certeza e da unidade, e que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulo. Em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas par, imediatamente, melhor questionar (BACHELARD, 1996, p. 21).

Poderíamos, analisar uma infinidade de questões da teoria do filósofo francês. Contudo, a idéia essencial de seus postulados, nos parece estabelecida o suficiente para prosseguirmos com nossas explanações. Gostaríamos, no que segue, retomar algumas questões lipmanianas aproximando-as das proposições bachelardianas. Salientando que aqui, essas aproximações demarcam, de acordo com nossa compreensão, as possibilidades da proposta de FpC de Matthew Lipman.

Ao propor dois pólos do saber, elucidando como um mundo a ser destruído e um mundo a ser construído, Bachelard propõe unicamente, inserir o que ele chama de “mundo retificado” (1977, p.63). É necessário observar que se trata de mundos do conhecimento; o que na verdade esse pensador intenta é a transformação não só do conhecimento, mas também da forma de conhecer.

“É preciso esperar que um conhecimento seja comprometido, que tenha recebido muitas retificações, para que se possa designá-lo como conhecimento científico. [...] O pensamento racionalista não ‘começa’. Ele retifica, regulariza, normaliza” (1977, p. 133).

Do que se trata então, a intenção de Bachelard se não a de um novo tipo de pensar? Um pensar que se distingue do ‘saber vulgar’ [senso comum, baseado na experiência sensorial], e do ‘saber clássico’ que aprisiona o conhecimento e o sujeito que conhece em suas amarras dogmáticas e acríticas. Compreendemos aqui, o pensar crítico de conformidade com o que já assinalamos; o pensar criativo, no sentido de romper com o velho e investir no novo de maneira consciente, e o pensar cuidadoso quando se propõe aos alunos tantas rupturas. Fazê-lo com respaldo teórico suficiente para instigá-lo aos questionamentos, porém oferecendo o suporte necessário para que ele possa ter condições de criticar o próprio saber, desaprendendo, para em seguida poder aprender.

Tal como na perspectiva de Lipman, Bachelard anseia por uma interação professor-aluno em que o mestre ofereça formas satisfatórias e interessantes do aluno atribuir significados aos seus objetos do saber, por intermédio de relações horizontais, as quais colocam o professor como facilitador do saber para os alunos. Se estes perceberem que o professor está disponível para alternar com ele o lugar ocupado na discussão, o caminho se abre ainda mais ao diálogo, à investigação, ao

interesse e à criticidade. O aluno não quer o professor “detentor do saber”, ele quer compartilhar sua dúvida, seu erro e o seu saber.

Diferente disso é a mesmice, que mesmo em tempos atuais ronda as salas de aula, restringindo-as a depositários de “aprendentes”, em vez de experimentar verdadeiras comunidades de investigação, sejam lipmanianas, bachelardianas ou com outra designação. Eis alguns pontos de nossa leitura em que os propósitos de Bachelard, se aproximam dos de Lipman. Percebemos em ambos, uma intencionalidade de levar para a sala de aula um processo infinito de perguntas e respostas e de respostas às perguntas que novamente revelam respostas e que tornam a se abrir em perguntas.

Outro aspecto comum entre os dois pensadores, diz da ruptura que Lipman propõe, quebrando todo o “protocolo” filosófico clássico, levando crianças para fazer Filosofia. E neste ponto, percebemos algo mais. Se o propósito de Bachelard se depara por inúmeras vezes, com o que ele chamou de ‘obstáculos epistemológicos’, Lipman tem corroborada sua iniciativa do ensinar a ‘pensar melhor’ desde a infância.

Enquanto Bachelard afirma a importância do pensar epistemologicamente, ou seja, pensar sobre o pensar, Lipman afirma tal capacidade nas crianças, e, sem intenção, acaba concordando com ele,

[...] a criança com pensamento crítico na sala de aula permanecerá curiosa sobre os fundamentos epistemológicos para aceitar a afirmação como verdadeira [...]. como podemos pensar criticamente sobre o que é dito, a menos que possamos investigar os fundamentos para tais afirmações e os critérios empregados na decisão do que se considera certo? [...] a epistemologia preocupa-se com os fundamentos que podemos ter ou não para chamarmos algo de verdadeiro e, sempre que as crianças querem saber o motivo para chamar algo de verdadeiro, elas estão fazendo uma pergunta epistemológica (LIPMAN, 1990, p. 113).

Postas estas questões, consideramos que a “a tentativa pioneira de Matthew Lipman” não pode jamais deixar de ser reconhecida como um importante desafio para as instituições escolares preocupadas em inovar o sistema educacional, proporcionado aos alunos uma formação que os liberte dos saberes conteudistas, abrindo-lhes as portas para que aprendam a pensar, contudo pensar melhor.

Nossas análises revelaram-nos que o fato de Lipman romper com velhas tradições, transpondo obstáculos para levar a discussão filosófica às crianças, é em

si, a grande possibilidade da proposta de FpC. Isto porque, não temos dúvida de que existem similitudes significativas entre a criança e o filósofo.

Não somente por ela se maravilhar diante do mundo, somente isso não bastaria, mas principalmente por ela encerrar dentro de si o desejo e a disponibilidade para o ‘fazer’ diferente, para olhar em busca da transformação. Diante disso não tememos reafirmá-lo: crianças podem e devem filosofar. Elas já o fazem desde pequenas. A nós, educadores, basta, de maneira adequada, preservar nelas essa capacidade por meio de um processo educativo edificado no diálogo.

A criança que cresce na família tem sua curiosidade despertada pela aventura das conversas familiares e aprende a “reconhecer as vozes” e a “distinguir os momentos certos quando se fazem declarações” passando paulatinamente a iniciar-se no “desenvolvimento da capacidade e participação” deste diálogo contínuo. Quando é chegada a hora para a educação formal, ocorre, mais uma vez, [...] “a iniciação no desenvolvimento desta capacidade e na participação da conversa, na qual aprendemos reconhecer as vozes, a distinguir os momentos certos das declarações e...adquirimos os hábitos intelectuais e morais apropriados à conversação (LIPMAN, 1995a, p. 35).

Tudo isso não significa que tenha quer ser nos “moldes” de Lipman. Mesmo porque é preciso levar em conta alguns aspectos que, a nosso ver, podem ser apontados como os limites da teoria lipmaniana. O primeiro deles refere-se à formação do professor que vai trabalhar Filosofia com as crianças. Acreditamos que não bastam cursos rápidos de “treinamento”, é preciso antes de qualquer coisa, a disponibilidade para um pensar diferente, e para uma troca genuína com as crianças, onde a meta do professor seja o desenvolvimento do pensar melhor e do conseqüente novo saber do infante.

Se os professores das crianças devem encorajá-las a pensar por si próprias, então os professores de educação devem encorajar os professores graduandos a pensarem por si próprios. No entanto, assim como os professores não podem ser eficientes se antipatizarem ou se forem indiferente às crianças, também não podem ser indiferentes à disciplina que ensinam (LIPMAN, 1990, p. 45).

Preocupamos-nos com o fato de professores embrenharem-se no programa em busca apenas de mais uma técnica para ‘salvar o dia’ dentro da sala de aula. E diante do de uma curta formação, vemos esse risco aumentar. Pensamos que ao professor que se prestar a esse desafio não basta a formação teórica filosófica acadêmica nem tampouco a formação específica no programa de FpC¹¹⁰. É preciso

¹¹⁰ Lipman et al (2001) afirma que só os programas de formação do magistério [para nós, inclusive, já extinto], não conseguem preparar o professor para a responsabilidade de trabalhar a Filosofia com as

que ele se disponha a refletir sobre o próprio pensamento, bem como sobre sua intencionalidade.

Um curso universitário de Filosofia não prepara o professor para traduzir conceitos e as terminações da Filosofia de uma maneira que as crianças possam entender. A não ser que os professores sejam formados através das mesmas abordagens didáticas que se supõe utilizem com seus alunos, sua formação será um fracasso. Se esperar que os professores coordenem um diálogo, devemos lhes dar a oportunidade de participar de diálogos filosóficos [...] (LIPMAN et al, 2001, p. 75).

Outro limite que observamos, diz do monopólio existente sobre os cursos de formação do programa de FpC. Entendemos que o fato do treinamento ficar em poder de um seleto grupo que se ocupa das determinações práticas e financeiras em relação tanto ao curso quanto ao material, acaba engendrando um processo de exclusão sobre aqueles que têm interesse, mas não dispõem de tempo e recurso suficiente para os custos. Além da incoerência que surge dentro desse processo, pois se o programa tem uma ênfase imensa sobre as novelas filosóficas, e um dos maiores empenhos de seu autor é o de trazer às crianças as discussões filosóficas dos grandes pensadores por meio daquelas, como fazê-lo diante de um acesso dificultado?

E, finalmente, o último aspecto que assinalamos como limite da proposta lipmaniana diz das próprias novelas apresentadas. Acreditamos que elas configuram um ótimo referencial. Mas de acordo com Lorieri (2005), conhecedor da prática com o programa de FpC, com o passar do tempo, elas se tornam repetitivas, visto o núcleo de personagens não experimentar variação. São os mesmos desde a primeira novela até a última. Lembrando que o programa vai desde a 1ª série do Ensino Fundamental até o fim do ensino Médio. Diante das evidências encontradas em nossa pesquisa a respeito da idéia de criança como um ser ativo, curioso, ávido por conhecimentos, corremos o risco das novelas perderem o interesse das crianças ao longo do programa. Lembrando que até em termos biológicos, o cérebro apenas se interessa por estímulos diferenciados, o que se repete constantemente acaba se automatizando sem significado. Isto para uma proposta de incentivo ao pensamento criativo, principalmente se torna redundante.

Nossas explanações nos fazem crer que o trabalho de Filosofia com crianças pode experimentar outras possibilidades que não o programa de Lipman,

crianças, é preciso vivenciar a comunidade de investigação além da formação específica dentro do programa de FpC.

cabe ao educador ser criativo o bastante para imaginar e concretizar esta possibilidade. Muitos têm feito isso, conforme já assinalamos em itens anteriores, preocupando-se em encorajar seus alunos a participarem de uma educação onde a discussão é prioridade frente aos monótonos exercícios com caneta e papel. Isto é fundamental para a mudança de paradigma dentro da educação. Há muito a educação carecia de propostas metodológicas que apontassem nesta direção.

Acreditamos que mais do que adotar ‘cegamente’ um modelo específico de trabalho, é preciso que o educador acredite na possibilidade de levar a Filosofia às crianças buscando uma fundamentação teórica aprofundada o bastante para garantir o sucesso daquilo que deve ser sua verdadeira intenção: contribuir de modo adequado na educação escolar das crianças para que elas “possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar” (LIPMAN, 1990, p. 61).

O que está surgindo agora é que o pensamento está se tornado o verdadeiro fundamento do processo educacional e que a educação construída sobre qualquer outra fundação (tal como o tipo de educação que temos atualmente) será superficial e estéril. Uma vez que as habilidades necessárias para pensar nas outras disciplinas têm de ser aperfeiçoadas anteriormente, vemos por que a filosofia precisa deixar de ser um assunto de universidade e tornar-se uma matéria da escola primária – uma disciplina cuja tarefa é preparar os estudantes a pensar [...] (1990, p. 52).

Longe de ser simples, essa tarefa é bem maior do que podemos imaginar. Na verdade, trata-se de um processo, e como tal, envolve-se em complexidades, pois se estende ao sistema educacional como um todo. Contudo, mesmo sendo árdua essa tarefa, observamos que ela já foi iniciada. Contrário aos procedimentos autoritários da escola tradicional, o intento de Matthew Lipman lançou um novo paradigma na história da educação, segundo o próprio autor, redirecionando o alvo educacional,

Uma vez que o pensar melhor foi aceito como meta da educação, outras coisas, sob um efeito dominó, começaram a ter lugar. A relação entre o adulto e a criança não poderia ser comparada àquela entre produtor e consumidor ou entre a tribo e o iniciado. O professor não poderia mais ser entendido como um jardineiro que pode cuidar e manter as flores em canteiros, ajudando-as a tornarem-se aquilo a que já estavam geneticamente determinadas a ser desde o início. Em vez disso, o professor tornou-se parte de uma intervenção adulta cuja intenção era libertar o processo de pensamento no aluno, para que este começasse a pensar por si próprio, em vez de papaguear o pensamento do professor ou dos livros didáticos (LIPMAN, 1990, p. 163).

“O aprender deu lugar ao pensar”. Esse é o fato, por hora não temos mais a argumentar.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ANDRE, Eliza D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1998.

ARIÈS, Philip. *História social da criança e da família*. Tradução de: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACHELARD, Gaston. *O racionalismo aplicado*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

_____. *A formação do espírito científico*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996a.

_____. *O novo espírito científico*. Tradução de Antônio José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1996b.

BICUDO, Maria Aparecida V. *Fenomenologia, confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BUBER, Martin. *Eu e tu*. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Moraes, 1974.

_____. *Do Diálogo ao dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BUENO, Enilda Rodrigues de A. *Fenomenologia: a volta às coisas mesmas*. In: Peixoto, Adão José (Org.). *Interações entre Fenomenologia e Educação*. Campinas: Alínea, 2003.

BRUNS, Maria Alves de Toledo e HOLANDA, Adriano Furtado. *Psicologia e Pesquisa Fenomenológica*. São Paulo: Ômega, 2001.

CADERNO PENSAMENTO LÓGICO. *A Educação infantil*. Curitiba: Editora Opet, 2005. Disponível em <www.editoraopet.com.br/noticias.asp?n_cod=65> Acesso em: agosto de 2005.

CAMARGO, Fátima. *Criança e Educação: uma trajetória cultural e institucional*. In: Revista Criança. Nº. 39, abr. 2005. Brasília: Ministério da Educação – Coordenação geral de Educação Infantil: 2005.

CBFC. *Reflexões sobre uma educação para o pensar*. Coleção Pensar, Volume III. São Paulo: 1996.

_____. *A Filosofia e o incentivo à investigação filosófica*. Coleção Pensar, Volume IV. São Paulo: 1997.

_____. *Educação para o pensar*. Coordenação de Marcos Antônio Lorieri. Direção do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. São Paulo: CBFC, 1999. 1 fita de vídeo, NTSC, VHS, son., color.

Curso Básico de FpC (material digitado). Belo Horizonte: CENTRO MINEIRO DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR-CMEP, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 13ª Ed.rev. São Paulo: Ática, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

COELHO, Ildeu. *Comunicação pessoal*. Goiânia: Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, 2005.

COLE, Michael e SCRIBINER, Sylvia. *A utilização do método experimental por Vygotsky*. In: VYGOTSKY, LEV S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade / Suely Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (org.)*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ELIAS, Gizele G. Parreira. *A Relação Dialógica como Instrumento Facilitador do Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil*. Monografia de especialização. Goiânia: UFG, 2000.

FEITOSA, Charles. *Explicando a Filosofia com Arte*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FERNANDES, José. *Técnicas de estudo e pesquisa*. Goiânia: Kelps, 1999.

FOLHA PHI. *Jornal do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças*. Disponível em: <<http://www.cbfc.com.br>> Último acesso em 22 de maio de 2005.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.

FREUD, Sigmund. *A sexualidade infantil*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, volume VII. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

_____. *O interesse científico da Psicanálise*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, volume XIII. Tradução de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

_____. *Cinco lições de psicanálise*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, volume XI. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

GALO, Sílvio et al. *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GERALDO. TIFF. 2005. Altura: 150 pixels. Largura: 230 pixels. 30262 bytes. Formato TIFF bitmat. Disponível em <http://www.cehs.montclair.edu/store/image.php>. Acesso em: 24 mai. 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.

HARRY. JPG. 2005. Altura: 150 pixels. Largura: 179 pixels. 28286 bytes. Formato TIFF bitmat. Disponível em <http://www.cehs.montclair.edu/store/image.php>. Acesso em: 24 mai. 2005.

HORKHEIMER, Max. *O Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2000.

ISSAO E GUGA. JPEG. 2005. Altura: 154 pixels. Largura: 200 pixels. 7344 bytes. Formato JPG. Disponível em http://www.cbfc.org.br/banco_imagens/matdidaticos. Acesso em: 24 mai. 2005.

JASPERS, Karl. *Introduction a la Philosophie*. In: VERGEZ, A. e HUISMAN, D. *História dos filósofos ilustrada pelos textos*. Trad. Lélia de Almeida Gonzáles. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1984.

KIO AND GUS. TIFF. 2005. Altura: 150 pixels. Largura: 197 pixels. 31022 bytes.
Formato TIFF bitmat. Disponível em
<<http://www.cehs.montclair.edu/store/image.php>>. Acesso em: 24 mai. 2005.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para Crianças – A tentativa Pioneira de Mathew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Filosofia para Crianças na Prática Escolar*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. et al. *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. et al. *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. et *Infância, entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. et al. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEAL, Bernadina. *Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros*. In: *Lugares da Infância: Filosofia*. Walter O. Kohan, et al. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEONTIEV, Aléxis N. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil*. In: VYGOTSKY, Lev S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Comunicação pessoal*. Goiânia: Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, 2004.

LIPMAN, Mathew. *A Filosofia Vai à Escola*. São Paulo: Summus, 1990.

_____. *Encontro com Matthew Lipman*. Entrevista concedida ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Participação especial Ann M. Sharp. Coordenação do CBFC. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 1999 1 fita de vídeo, NTSC, VHS, son., color.

_____. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. *A Filosofia e o desenvolvimento do raciocínio*. In: LIPMAN, M & SHARP, A. M. *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: CBFC, 1995b, p.17-32 (Vol. 2, Coleção Pensar).

_____. *Raciocínio crítico: o que pode ser isso?*. In: LIPMAN, M. & SHARP, A. M. *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: CBFC, 1995c, p.33-46 (Vol. 2, Coleção Pensar).

_____. *Natasha: diálogos vigotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Pimpa*. Trad. Sylvia Judith Hamburger Mandel. – 2. ed. – São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997a. – (Coleção Filosofia para Crianças).

_____. *Issao e Guga*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997b – (Coleção Filosofia para Crianças).

_____. *A descoberta de Ari dos Telles*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997c – (Coleção Filosofia para Crianças).

_____. *Como nasceu a Filosofia para Crianças*. In: KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para Crianças – A tentativa Pioneira de Mathew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Luíza*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1999 – (Coleção Filosofia para Crianças).

_____. *O estilo filosófico das crianças*. In: KOHAN, Walter Omar. et al. *Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____ et al. *A Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

_____. Correspondência eletrônica, 2004.

LISA. TIFF. 2005. Altura: 150 pixels. Largura: 216 pixels. 33910 bytes. Formato TIFF bitmat. Disponível em <<http://www.cehs.montclair.edu/store/image.php>>. Acesso em: 24 mai. 2005.

LORIERI, Marcos Antônio. *A educação para o pensar e a comunidade de investigação*. In: *Reflexões sobre uma educação para o pensar*. São Paulo: CBFC, 1995, p.15-21 (Vol. 3, Coleção Pensar).

_____. *Filosofia para crianças na prática escolar* (prólogo). In: KOHAN, Walter O. et al. *Filosofia para Crianças na Prática Escolar*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Perguntando por mais um dos pressupostos educacionais do programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. In: KOHAN, Walter O. et al. *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: vozes, 2000.

_____. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos*. In: KOHAN, Walter O. et al. *Lugares da Infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *A proposta de ensino de Filosofia para Crianças de Mathew Lipman*. Texto Digitado. São Paulo, 2004.

_____. *Educação dialógica e o desenvolvimento do pensar*. Texto Digitado. São Paulo, 2004.

_____. Correspondência eletrônica, 2004.

LUISA. JPEG. 2005. Altura: 151 pixels. Largura: 200 pixels. 4563 bytes. Formato JPG. Disponível em <http://www.cbfc.org.br/banco_imagens/matdidaticos>. Acesso em: 24 mai. 2005.

LURIA, Alexander Romanovich. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Tradução Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. *A Psicologia experimental e o desenvolvimento infantil*. In: VYGOTSKY, Lev S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARK. TIFF. 2005. Altura: 150 pixels. Largura: 192 pixels. 86838 bytes. Formato TIFF bitmat. Disponível em <<http://www.cehs.montclair.edu/store/image.php>>. Acesso em: 24 mai. 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2003.

NOUS. TIFF. 2005. Altura: 150 pixels. Largura: 196 pixels. 30870 bytes. Formato TIFF bitmat. Disponível em <<http://www.cehs.montclair.edu/store/image.php>>. Acesso em: 24 mai. 2005.

OLIVEIRA, Paula Ramos. *Filosofia para a formação da criança*. São Paulo: Thomson, 2004.

PEIXOTO, Adão José (Org.). *Interações entre fenomenologia e educação*. Campinas: Alínea, 2003.

PESCUMA, Derna et al. *Referências Bibliográficas: um guia para documentar suas pesquisas*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

PETRELLI, Rodolfo. *Fenomenologia, teoria, método e prática*. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos, 1987.

_____. *Epistemologia genética*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *O juízo moral na criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães, D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *A formação do símbolo na criança*. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990.

_____. *A linguagem e o pensamento da criança*. Tradução de Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIMPA. JPEG. 2005. Altura: 150 pixels. Largura: 200 pixels. 4345 bytes. Formato JPG. Disponível em <http://www.cbfc.org.br/banco_imagens/matdidaticos>. Acesso em: 24 mai. 2005.

PIXIE. TIFF. 2005. Altura: 150 pixels. Largura: 192 pixels. 30262 bytes. Formato TIFF bitmat. Disponível em <<http://www.cehs.montclair.edu/store/image.php>> Acesso em: 24 mai. 2005.

PLATÃO. *REPÚBLICA*. 4ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

REBECA. JPEG. 2005. Altura: 150 pixels. Largura: 200 pixels. 7202 bytes. Formato JPG. Disponível em <http://www.cbfc.org.br/banco_imagens/matdidaticos>. Acesso em: 24 maio de 2005.

ROCHA, Ronai. *Crianças não cuidam de si*. Santa Maria: UFSM, 2005. Disponível em: <<http://www.forumsulfilosofia.org/artigos/ronai.doc>>. Acesso em 20 agosto de 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas, 1996.

SAIZ, Francisco. *Espírito científico*. Disponível em: <http://geocities.yahoo.com.br/perseuscm/espirtocientifico.html>. Acesso em: 24/ago. 2005.

SANFELICE, José Luís. Apresentação. In: SILVEIRA, René José Trentin. *A filosofia vai à escola?* Campinas: Autores Associados, 2001.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. *Metodologia Científica, a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SHARP, Ann Margaret. *Algumas pressuposições da noção "Comunidade de Investigação"*. In: Lipman, M. & Sharp A. *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: CBFC, 1995, p. 5-15 (Vol. 2, Coleção Pensar).

_____. *A Lógica e o desenvolvimento cognitivo*. Conferência apresentada no IV Encontro Nacional de Educação para o Pensar. Recife, jan. 2001.

_____. *A filosofia na educação das crianças*. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia para Crianças: A tentativa pioneira de Mathew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVEIRA, René José Trentin. *A filosofia vai à escola?* Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, Carlos Cardoso. *A Educação e sua dimensão fenomenológica*. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). *Interações entre Fenomenologia e Educação*. Campinas: Alínea, 2003.

SUKI. TIFF. 2005. Altura: 150 pixels. Largura: 186 pixels. 84126 bytes. Formato TIFF bitmat. Disponível em <<http://www.cehs.montclair.edu/store/image.php>>. Acesso em: 24 mai. 2005.

TELES, Maria Luíza S. *Psicodinâmica do desenvolvimento humano: uma introdução à Psicologia da Educação*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TELLES. JPEG. 2005. Altura: 150 pixels. Largura: 200 pixels. 5760 bytes. Formato JPG. Disponível em <http://www.cbfc.org.br/banco_imagens/matdidaticos>. Acesso em: 24 mai. 2005.

TERNES, José. *Comunicação pessoal*. Goiânia: Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, 2004.

_____. Michel Foucault e a idade do homem. Goiânia: Ed. UCG, Ed. da UFG, 1998.

_____. *Bachelard e o novo espírito científico*. In: *Filósofos*. Vol. 2 (1)109-120. Jan./jun. Goiânia: UFG, 1997.

THE DOLLS HOSPITAL. TIFF. 2005. Altura: 150 pixels. Largura: 230 pixels. 30262 bytes. Formato TIFF bitmat. Disponível em <<http://www.cehs.montclair.edu/store/image.php>> Acesso em: 24 mai. 2005.

THINKING. *The Journal of Philosophy for Children*. Disponível em: <<http://www.montclair.edu/iapc>> Último acesso em 22 de maio de 2005.

VEER, René Van Der e VALSINER, Jaan. *Vygotsky: Uma Síntese*. São Paulo: Loyola, 1991.

VILANOVA, Luiz Celso P. *Janelas Abertas*. In: *Revista Crescer*. São Paulo: Ed. Globo, 2003. Ano 10, Nº 115, jun.

_____. *Exercício Cerebral*. In: *Revista Veja*. São Paulo: Ed. Abril, 1998. Ano 31, edição especial, mai.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do Pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

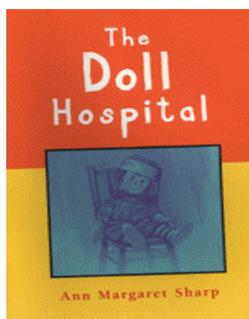
_____. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. *Fenomenologia e Existência: uma leitura de Merleau-Ponty*. In: VON ZUBEN Newton Aquiles. *Temas Fundamentais de Fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 1984.

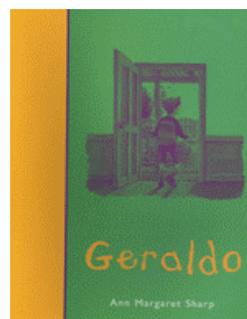
WARTOFSKY, Marx W. *A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo*. In: KOHAN, Walter Omar. et al. *Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Anexo A: **PfC - CURRICULUM MATERIALS - IAPC**

EARLY CHILDHOOD

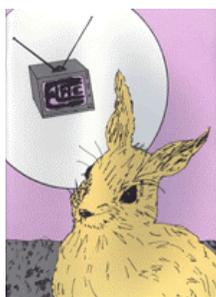


THE DOLL HOSPITAL
Ann M. Sharp,
2000



GERALDO
Ann M. Sharp,
2000

PRIMARY SCHOOL



ELFI
Matthew Lipman,
1988.



KIO AND GUS
Matthew Lipman,
1982.

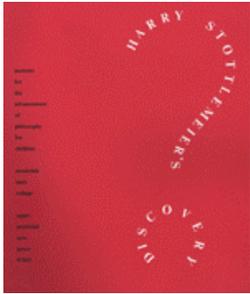


PIXIE
Matthew Lipman,
1981.



NOUS
Matthew Lipman,
1996.

MIDDLE SCHOOL



HARRY
STOTTLEMEIER'S DISCOVERY
Matthew Lipman,
1974



LISA
Matthew Lipman,
1976.



SUKI
Matthew Lipman,
1978.

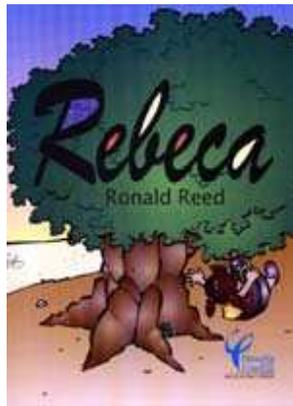
SECONDARY SCHOOL



Anexo B:

FpC - MATERIAL DIDÁTICO - CBFC

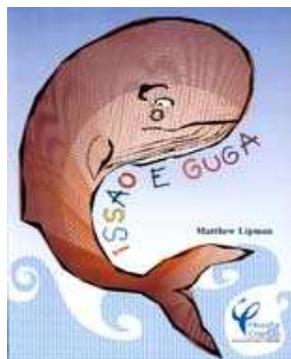
EDUCAÇÃO INFANTIL



REBECA
RONALD REED
1989

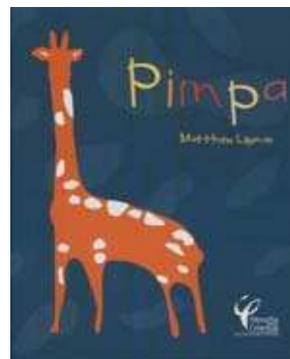
1ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL

1ª E 2ª SÉRIES



ISSAO E GUGA
MATTHEW LIPMAN
1982

3ª E 4ª SÉRIES



PIMPA
MATTHEW LIPMAN
1981

2ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL