

MARCO ANTÔNIO MARTINS

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: UMA ANÁLISE E UMA CRÍTICA

Tubarão, 2004

MARCO ANTÔNIO MARTINS

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: UMA ANÁLISE E UMA CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, como requisito à obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Universidade do Sul de Santa Catarina
(UNISUL)

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Neide Almeida Fiori

Tubarão, 2004

Dedico este trabalho aos que não acreditam em tudo e não duvidam de tudo. Àqueles que não se poupam de pensar.

“O que os filósofos e as crianças têm em comum é a capacidade de maravilhar-se com o mundo” (M. LIPMAN).

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de agradecer. E nesta hora quero declarar minha gratidão a Deus, por falta de um nome melhor, essa força superior que a tudo administra e orienta, pela oportunidade da vida e pelas pessoas que Ele me permitiu conhecer, conviver e que contribuíram para que esse trabalho pudesse ser realizado. Agradeço a Deus: pela minha querida esposa Roberta, que tem me suportado por esses anos todos; pelos meus filhos, Athiaia e Humberto que tão pacientemente suportaram as ausências do papai sempre ocupado. Pelo privilégio de ter minha mãe e irmãos comigo, ainda cuidando de me facilitar a vida; pela professora Maria Helena Koenig Soares que tão bem fez a correção final do texto; pelos professores, funcionários e colegas da Pós-graduação que me receberam nessa casa com tanto carinho. Por todos esses e outros tantos eu agradeço a Deus e neste momento, a cada um deles, manifesto minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Quero agradecer especialmente a três grandes mulheres, que necessariamente, não são mulheres grandes. Em primeiro lugar a minha querida mãe, Filomena Socas Martins, por acreditar em mim e incentivar-me a prosseguir adiante apostando alto; em segundo lugar a minha amada esposa Roberta por aturar meu mal humor e a mesa cheia de documentos e livros espalhados, e mesmo assim manter o bom humor; e finalmente, a minha grande amiga e orientadora Dra. Neide Almeida Fiori, sem a qual não teria conseguido chegar ao fim dessa jornada, meu muito obrigado.

RESUMO

Esse trabalho se divide em três momentos básicos, o primeiro faz uma retrospectiva de como Mathew Lipman concebe a idéia de trabalhar filosofia com crianças, como o movimento surge e se encontra difundido em termos de mundo, América Latina e em especial no Brasil. No segundo momento descreve-se as influências sofridas por Lipman para a elaboração de sua teoria, quais os principais pensadores que o influenciaram, e em seguida aborda a teoria de Lipman, ou seja, como ele concebe a Filosofia para Crianças para em seguida discorrer a respeito dos materiais que Lipman e seus colaboradores fizeram para efetivar tal tarefa na prática. E, finalmente, no terceiro momento é feita uma crítica a Filosofia para Crianças, primeiramente de maneira macrossociológica, e em seguida, para tornar a minha crítica um pouco mais consistente e profunda, também me utilizarei algumas reflexões oferecidas pelo professor Walter Omar Kohan, que oferece um enfoque levando em consideração a questão nacional. A análise do professor Walter se divide em três partes, ou momentos, os desafios teóricos, os desafios metodológicos e os desafios político-institucionais.

Palavras-chave: Lipman, Filosofia, Educação.

ABSTRACT

This job is divided in three basics moments, the first do a retrospective how Mathew Lipman conceives the idea to work philosophy with children, how the moviment appear and find diffused in word terms, latin American and in specially Brazil. In the second moment it treats about influences suffered for Lipman in the elaboration of his theory, what is the mainly thinkers that influenced him and soon, he treats the Lipman theory, how he conceives the philosophy for children and the explanations about the material that Lipman and his friends did to operate this is job. And finally, in the third moment is done a criticism to philosophy for children, first in the macrossociologic way and in the second time to become my criticism more consistent and deep, I will also use some Walter Omar Kohan teacher's reflexion that offer a focus considering the national question. The Walter Kohan's analysis is divided in three times: the theoric challenge, the methodologic challenge and the established challenge.

Key-words: Lipman, Philosophy, Education.

LISTA DE SIGLAS

ACACCOI - Association for Critical and Creative Community of Inquiry
ACER - Australian Council for Educational Research
ACER - Centro de Filosofia para Crianças e Adolescentes
CBFC - [Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças](#)
CEFNA - Centro de Filosofía para Niños
CEMEP - Centro Mineiro de Educação para o Pensar
CIFIN - Centro de Investigaciones en el Programa Internacional Filosofía para Niños
CRIF - Centro di Ricerca per l’Insegnamento Filosofico
EPIC - European Philosophical Inquiry Centre
FAPCA - Federation of Philosophy for Children Australasian Associations
IAPC - Institute for the Advancement of Philosophy for Children
ICPIC - International Council for Philosophical Inquiry with Children –
IEE - Institute for Ecumenical Education, Thinkers corner
NAACI - North-American Association for the Community of Inquiry
NSWPCA - New South Wales Association of Philosophy for Children
PUC – CAMP - Pontificia Universidade Católica de Campinas
PUC – SP - Pontificia Universidade Católica de São Paulo
PUC – PR - Pontificia Universidade Católica do Paraná
PUC – RS - Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SAPERE - Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education
SAPSA - South Australian Philosophy in Schools Association
TAPC - Tasmanian Association of Philosophy for Children
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UNB - Universidade de Brasília
UNICAMP - Universidade de Campinas
USP - Universidade de São Paulo
VAPS - Victorian Association for Philosophy in Schools

SUMÁRIO

REFLEXIVIDADE	12
1 INTRODUÇÃO	21
2 ASPECTOS HISTÓRICOS PARA O ESTUDO	25
2.1 Para entender a filosofia para crianças	25
2.2 O movimento da filosofia investigada	31
2.3 A invasão da filosofia para crianças no mundo	38
2.3.1 América do Norte	39
2.3.1.1 Canadá	39
2.3.2 América Central	39
2.3.2.1 México	39
2.3.3 América do Sul	41
2.3.3.1 Argentina	41
2.3.3.2 Chile	42
2.3.3.3 Uruguai	42
2.3.3.4 Outros países	43
2.3.4 Europa	43
2.3.4.1 Áustria	44

2.3.4.2	Bélgica	45
2.3.4.3	Espanha	45
2.3.4.4	Finlândia	46
2.3.4.5	Holanda	46
2.3.4.6	Islândia	47
2.3.4.7	Itália	47
2.3.4.8	Portugal	47
2.3.4.9	Reino Unido	48
2.3.4.10	Suécia	49
2.3.4.12	Outros países europeus	49
2.3.5	Rússia e os países do Ex-Bloco Soviético	50
2.3.6	África	51
2.3.7	Ásia	51
2.3.8	Oceania	52
2.4	Em terras nacionais	54
2.4.1	São Paulo	61
2.4.2	Belo Horizonte	63
2.4.3	Cuiabá	65
2.4.4	Brasília	67
2.4.5	Petrópolis	69
2.4.6	Curitiba	70
2.4.7	São Luiz	71
2.4.8	Florianópolis	71
3	A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	77
3.1	Pensadores: fonte de inspiração	77

3.2.1 Sócrates	77
3.2.2 Dewey	83
3.2.3 Demais pensadores	91
3.3 Construindo o saber filosófico	98
3.4 A prática metodológica da filosofia estudada	107
4 CRÍTICAS	113
4.1 Do professor René Trentin Silveira	116
4.2 De Walter O. Kohan	129
4.2.1 Desafios filosóficos propostos por Kohan	130
4.2.2 Desafios metodológicos propostos por Kohan	132
4.2.3 Desafios político-institucionais propostos por Kohan	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	147

REFLEXIVIDADE

Inicialmente, acho oportuno discorrer a respeito do conceito de reflexividade, que irá permear essa parte inicial desse estudo. Segundo Boaventura (1989, p. 78):

a ciência torna-se reflexiva sempre que a relação “normal” sujeito-objeto é suspensa e, em seu lugar, o sujeito epistêmico analisa a relação consigo próprio, enquanto sujeito empírico, com os instrumentos científicos de que se serve, com a comunidade científica em que se integra e, em última instância, com a sociedade nacional de que é membro.

Nesse sentido, a reflexividade toma corpo, consistência quando a ortodoxia positivista entra em crise. Poderíamos dizer que a reflexividade, tal qual aqui é concebida, é uma nova maneira de conceber, de fazer ciência, onde a relação sujeito-objeto dá-se de maneira distinta da concepção positivista dominante durante muitos anos.

Sem querer fazer uma análise do conhecimento humano ao longo dos tempos, vimos que o que hoje é uno e distinto não o era em épocas passadas, pois dependendo dos valores vigentes em épocas diversas ele pode ser compreendido de maneiras também diversas.

A divisão do conhecimento humano, principalmente no que diz respeito aos aspectos explicativos deu-se principalmente a partir de Descartes (1596–1690), que fez da razão o ponto de apoio para desenvolver sua teoria, que esta calcada na necessidade de um método. O cartesianismo não pretendeu explicar *todas as coisas*, ele é a razão e explica o que pode ser enquadrado dentro de seus preceitos, pretendendo entender todas as coisas seguindo

o mesmo critério e utilizando o mesmo método. Assim tudo que é suscetível de conhecimento é passível de ser formulado em pensamento do tipo matemático.

Sabe-se que historicamente não foi só Descartes o responsável pela mudança de rumos do conhecimento universal. Poderíamos citar o empirismo de Bacon (1558–1627), que é tido como o inventor do método experimental, e uma figura de decisiva influência na formação da ciência moderna; Galileu (1564–1642) que deu fundamental contribuição ao desenvolvimento do método científico; Issac Newton (1642–1727) que combinou o método empírico e indutivo de Bacon ao método racional e dedutivo de Descartes, completando assim a revolução científica iniciada no século XVII.

A visão mecanicista do mundo, proposta por Descartes anteriormente, foi sustentada por Newton. Segundo essa visão o mundo poderia ser visto como um grande amontoado de coisas reunidas como peças de uma máquina de grandes proporções, em que tudo é possível de ser reduzido, dividido e a união desse divisível forma o mundo.

Sob esse sistema se desenvolveu a ciência atual: onde tudo preferencialmente é dividido, subdividido, enumerado, classificado, passível de ser contado, de ser medido, deve ser enquadrado em linguagem matemática para poder ser manipulado com maior coerência dentro desse paradigma. Assim, o conhecimento humano, a luz da visão racionalista, pode ser organizado em áreas e subáreas, as divisões e subdivisões, com isso ganha-se em profundidade, nos detalhes, e perde-se a amplidão, a visão do todo.

A reflexividade, que pode ser entendida como o surgimento de um novo paradigma de como fazer ciência, vem de certa maneira abalar estruturas. O exercício da reflexividade esta muito ligado à personalidade e à circunstância do cientista social que a empreende. Nesse sentido Boaventura (1989, p. 78-79) afirma que:

[...] é possível distinguir duas linhas de orientação distintas. A primeira mais subjetivista ou personalizante, privilegia o questionamento direto do sujeito epistêmico (o cientista social enquanto produtor de conhecimento) em confronto com o sujeito empírico (o cientista enquanto homem comum que partilha o seu

Dasein com os demais cidadãos). A segunda mais objetivista ou impessoal, privilegia o questionamento do sujeito epistêmico através da conversão da sua prática científica, dos instrumentos analíticos e metodológicos de que se serve em objeto de investigação científica.

Assim é como sujeito epistêmico que apresento as considerações que segue. Primeiramente, gostaria de justificar-me (talvez a mim mesmo), pelo fato de ter escolhido esta temática e não outra. Tento buscar a causa, lançar luz sobre o porquê desse tema e não qualquer outro como, por exemplo, Educação e Informática, que é a menina dos olhos do momento. Em um primeiro momento, de forma precipitada, poderia responder que o fato de ter escolhido este tema está relacionando com minha formação acadêmica, pois sou licenciado em Filosofia e de certo modo, ficaria afeto a minha área de conhecimento, o que se torna mais cômodo e tranqüilo.

Porém, tal resposta não é suficiente. O fato de eu ter feito uma faculdade de Filosofia, diga-se de passagem, com uma série de problemas e deficiências, com um nível de ensino questionável, e que visava atender a demanda das necessidades da Igreja Católica, pois, de certa forma, o curso se destinava aos futuros padres, levando-se em consideração a clientela ser em sua grande maioria seminaristas, foi importante na tomada da decisão pela escolha do tema, mas não se esgota nisso.

O primeiro contato com a Filosofia na universidade, propiciou-me um despertar, um desvelamento, a respeito de questões de várias ordens: éticas, estéticas, metafísicas, políticas, cognitivas. Levou-me a refletir, e pensar de maneira mais ordenada a respeito de temas, que de certo modo já me intrigavam, que eu já me questionava, porém, agora de modo mais organizado, coerente, lógico e com um referencial teórico mais amplo, mais embasado.

Tentarei me fazer mais claro. A minha adolescência foi marcada por uma intensa participação política em movimentos estudantis, e como militante de partido político, com certeza devido à postura política de meus pais e suas participações ativas na vida partidária. O fato de ter tido contato com “idéias e ideais revolucionários”, de ter dentro de minha casa

peessoas que discutiam política e teorias políticas, num ambiente em que se discutia os grandes problemas nacionais, estaduais e locais, onde se respirava eminentemente política, misturado a muita fumaça de cigarro, marcou de forma definitiva minha visão de mundo.

Tal fato fez com que minha criticidade – esta entendida como não aceitar, de forma imediata, as idéias prontas, as verdades acabadas, as coisas perfeitas e estabelecidas pelo senso comum ou a autoridade constituída – fosse se formando e estabelecendo-se um fio condutor de minha vida intelectual e profissional, que me levaria a reforçar minha visão de mundo.

De certa forma sentia-me frustrado, pois as pessoas da minha faixa etária, muitos dos meus amigos eram completamente apáticos, desinteressados, alienados, - entendidos como pessoas desinteressadas e descompromissadas da vida política, dos problemas sociais e econômicos da realidade que os cercava, sem preocupação com o bem comum -, e eu me questionava a respeito do por que eles não se interessavam e o porquê de tamanha indiferença. Na minha ingenuidade e idealismo de adolescente, buscava qual o motivo e a razão que os levavam a ter tal atitude de indiferença.

Naquele momento não considerava o fato de minha formação de vida, bem como minha educação familiar de terem me fornecido os dados necessários ao meu jeito de ser. Tampouco considerava o fato de alguns me considerarem inteligente e, portanto, fazer parte de um time privilegiado; ao passo que os outros, faziam parte de um outro time com maiores dificuldades de aprendizagem. Esta visão do saber hierarquizado, esta separação entre fazer intelectual e prático, esta idéia que alguns comungam até hoje do mito da tecnocracia, ou seja, que uns nasceram para mandar porque possuem o saber, ao passo que outros para obedecer, serem guiados, mandados, pois não o possuem, não era algo que eu aceitasse de pronto. Essa separação entre fazer intelectual e prático devido a condições inatas, ou algo assim, era-me indigesta e ainda assim a considero.

Na universidade, ao entrar em contato com nomes famosos, com idéias não tão novas quanto eu as achava, entrei em contato pela primeira vez com essa idéia de “filosofia para crianças” e, na mesma, vi uma chance de efetivamente propiciar a um maior número de pessoas a possibilidade de fazer com que desenvolvessem sua criticidade, que passassem a comungar de minha visão de mundo, que passassem a sentir sede e fome de saber.

Durante minha vida profissional como professor de escola pública, lecionei em diversas localidades, com diversas culturas e pessoas diferentes, entre elas Tubarão, Jaguaruna, Lauro Muller, Criciúma e Urussanga. Porém, em todas elas deparei-me com alunos que fizeram com que se solidificasse, cada vez mais em mim, a idéia de que existe uma necessidade urgente de se criar mecanismos que possibilitem o desenvolver da criticidade, bem como a capacidade de pensar de forma coerente e lógica, e instigar o desejo da busca pelo saber dos nossos alunos.

O fato do baixo nível nas nossas escolas de nível médio nas questões lógicas, no saber ler e escrever, no pensar crítico, na comunicação, enfim, nas diversas disciplinas me angustiava. O fato de os alunos lerem e escreverem mal irá se refletir mais tarde nas instituições de Ensino Superior. Apesar do pouco tempo que tenho como professor universitário e o universo, de certa forma limitado, no qual atuo e tive contato, hoje posso atestar que tal fato é preocupante. Os alunos de nossas instituições de Ensino Superior, em grande parte, apresentam deficiências consideráveis, no sentido mais amplo que se possa imaginar.

Assim, reporte-me a minha adolescência, a rever o meu ideal de universitário e a ponderar sobre algumas questões. Comecei a imaginar que o problema dos estudantes de graduação é o reflexo do Ensino Médio no qual, esses estudantes não recebem ou não possuem a devida formação e, como professor dessa fase, ponderei que as suas dificuldades procedem do Ensino Fundamental. Assim, tornou-se fácil deduzir que o problema deveria ser

atacado, combatido neste nível escolar, pois, se o combatermos e propiciarmos à clientela desta fase educacional uma melhor qualidade cognitiva, provavelmente este processo irá gerar uma cadeia de acontecimentos que minimizará as dificuldades encontradas.

Existe uma necessidade urgente de pensarmos na educação em termos de realidade nacional. Toda geração posterior ao projeto MEC/USAID sofre com vários problemas. Marilena Chaui (1990, p. 122) deixa evidenciado que:

[...] o mais drástico do curso secundário pós-reforma é que os alunos são cortados sistematicamente de uma relação significativa com a linguagem e com todas as vias expressivas, os jovens estudantes não sabem ler, ouvir e escrever. Durante o secundário a linguagem foi reduzida a dimensão meramente denotativa ou indicativa, de sorte que a relação entre as palavras e as coisas nunca passe pela mediação das significações.

Avançando a partir desse pensamento, acredito que a raiz do problema seja anterior a este momento, ou seja, o problema encontra-se no nível fundamental, onde as crianças são podadas na sua sede de conhecer, na sua inquietação, no seu pensar filosófico, este entendido com questionamento a respeito das verdades estabelecidas.

Logo, acredito que se pudermos incentivar as crianças a desenvolver seu potencial de criticidade, de curiosidade que lhes é peculiar, esta inquietação que lhes é natural, a sua busca de resposta, a sua sede de saber, inocularemos o germe de uma nova maneira de se relacionarem com o real e a educação terá um novo sabor. Embora tal pretensão possa soar um pouco utópico e idealista, acredito que a educação de hoje, a escola como se apresenta faz exatamente o oposto, ou seja, destrói esta inquietação natural, esta ânsia de saber. Tanto que no contato com as crianças, observa-se a olhos nus que à medida que avançam no processo de ensino aprendizagem, ou seja, que progridem de série tornam-se acomodadas e apáticas, perdendo aos poucos sua criatividade e sua sede de saber.

É interessante notar que esse exercício de descoberta do porquê, opõem-se ao padrão acadêmico vigente, pois é solicitado ao pesquisador, ao estudioso que esse mantenha

uma relação de neutralidade com o objeto estudado, que mantenha um distanciamento para que suas opiniões e preferências pessoais não interfiram nas suas análises e conclusões.

É conveniente salientar que, nesse modelo vigente, de uma certa maneira reduz-se o cientista a alguém desprovido de visão de mundo, de sentimentos, de objetivos e ideais, com se fosse inumano ou talvez super-humano. Estas visões, no meu entender, são equivocadas.

Não que se defenda a idéia de que o cientista deva amoldar os resultados de suas pesquisas às suas opiniões e preferências, no sentido de lhes dar um “rosto” que lhes satisfaça. Ou ainda pior, que minta em suas conclusões de forma deliberada para que as suas convicções pessoais e sua visão de mundo triunfem, não é esta a idéia. Não estou aqui a defender tal posição, por se tratar de ser anticiência.

Mas como a neutralidade científica é um mito, apesar do que o senso comum possa achar, e pensar, até porque o cientista é homem e suas escolhas são deliberadas, seus métodos e objetivos são claros e definidos e imbuídos de uma visão de mundo. O cientista possui paixões e emoções como todos os homens, portanto seria salutar que o seu envolvimento com o objeto de estudo despertasse-lhe emoções e ideais. Desta forma o mesmo poderia sentir-se mais humano e tendo a possibilidade de ver na sua pesquisa algo que lhe engrandecesse como pessoa e, assim, contribuir para o *bem comum* e a socialização do conhecimento científico. Portanto, existe a necessidade de iniciar o processo de desmistificar a idéia de ciência desligada do meio social e, conseqüentemente, começarmos o processo de destronar o ideal da tecnocracia.

Thomas Kuhn, em seu livro “A Estrutura das Revoluções Científicas”, lança muitas idéias de suma importância sobre a forma de como se dá o desenvolvimento das ciências. Analisa principalmente o mecanismo de mudança dos grandes paradigmas científicos, ou seja, a substituição de um conjunto de normas, regras, princípios e valores por outros, que servirão de base para todas as revoluções científicas.

O citado autor identifica e define os períodos de ciência normal e os de revolução científica, sendo que tanto num como no outro, o pesquisador devera ser criativo para poder desenvolver suas atividades, embora nos períodos de *ciência normal* exista a tendência de um conservadorismo. O que acontece de diferente em ambos os casos não é uma diferenciação com relação a criatividade, é apenas a ordem de grandeza nos processos de produção científica. Nos períodos de revolução científica é necessário um impulso criativo muito maior para que se possa produzir o rompimento de um paradigma, enquanto nos períodos de *ciência normal*, também há a necessidade de criatividade, porém possivelmente em magnitude menor, somente o suficiente para se trabalhar dentro do paradigma dado, sem grandes necessidades de mudanças e sem rompimentos.

A propósito Kuhn afirma ainda que a ciência não teve um desenvolvimento linear e harmônico como pode parecer. Seu desenvolvimento deu-se aos saltos, de forma fragmentada, calcada não na amplidão homogênea e cronológica do decorrer dos eventos, mas nos conjuntos de teoria e conceitos que formaram os paradigmas. A ciência vive em torno de uma sucessão de paradigmas.

O que Kuhn chama de ciência normal são os períodos de estabilização, credibilidade e não contestação do conjunto de regras e normas vigentes. Tais regras e normas são um conjunto de teorias coerentes entre si e que não se contradizem. Nessa época poucas novidades afloram. Tais paradigmas são resguardados pela própria comunidade científica, acostumada a raciocinar e trabalhar dentro de seus próprios moldes e resiste o possível as pressões de novas idéias. Mas os paradigmas não são eternos.

Todas as crises que antecipam a mudança de paradigmas são marcadas pelo conseqüente relaxamento das regras que orientam a pesquisa normal e, assim, os mesmos começam a ser contestados. A comunidade científica vai aos poucos aderindo a nova forma de pensar e aos poucos um padrão vai sendo substituído total ou parcialmente por outro.

Tal ensaio ora apresentado não tem a menor pretensão de propor um novo paradigma, mas de certa forma vem falar juntamente com outras vozes, fazer coro com aqueles que de uma certa maneira questionam os ideais de cientificidade, e propugnam a discussão a respeito de uma utilização social da ciência calcada em valores novos.

1 INTRODUÇÃO

Essa análise teórica, tal qual exposta nessa monografia, deve ser entendida como um primeiro momento de reflexão sobre o tema e não pretende encerrá-lo e nem esgotá-lo. Tentarei, dentro das minhas limitações e das limitações dos materiais utilizados, traçar uma imagem, mesmo que pálida a respeito do programa de Filosofia para Crianças de Mathew Lipman. Tal pesquisa é de base bibliográfica, pois, ao discutir com a minha orientadora, achamos que esse seria o melhor e mais viável caminho. Essa abordagem não se permitir ser epistêmica na medida em que não esgota o seu objeto de estudo, nem possui grandes pretensões, porém é um começo de estudo, de abordagem, que servira de base a futuros empreendimentos acadêmicos. Portanto, pretendemos seguir adiante e aprofundarmos tais ponderações ao longo dos tempos.

Mathew Lipman, filósofo norte-americano criou, no final da década de 1960, o Programa de Filosofia para Crianças, com o objetivo de desenvolver as habilidades cognitivas das mesmas mediante o discurso de temas filosóficos. Sua intenção era fazer com que as elas fossem capazes de pensar bem. Tal atividade seria desenvolvida paralelamente ao currículo escolar, com o objetivo de compensar as supostas deficiências da educação convencional quanto ao desenvolvimento da racionalidade das crianças, visando o que Lipman denomina de “pensar excelente”, ou “pensar de ordem superior”.

Nos EUA, o interesse foi tão rápido que, já em 1974, Lipman fundou, juntamente com a sua equipe, o IAPC - Institute for the Advancement of Philosophy for Children - na

Universidade de Montclair, em Nova Jersey. Este Centro é destinado a habilitar educadores de todo o mundo em Filosofia para Crianças. Lipman, juntamente com sua equipe preparam uma série de materiais – novelas infantis para serem usadas pelas crianças e manuais, para serem usados pelos professores. Nas novelas os personagens vivem situações e se encontram com problemas que possibilitam a investigação nas diversas áreas do saber, como por exemplo, nas áreas da Teoria do Conhecimento, da Lógica e da Ética.

A repercussão que o seu programa teve em nível internacional foi fantástica e, a partir dele, surgiu um movimento que existe desde o início da década de 1970, portanto há mais de trinta anos, e se propõe a levar a Filosofia à educação das crianças. A expressão Filosofia para Crianças, cunhada pelo próprio Lipman, expressa esta tentativa. Desde sua origem, o movimento Filosofia para Crianças, disseminou-se através de um processo peculiar, complexo e diversificado de acordo com os vários contextos geográficos, culturais, econômicos, filosóficos e políticos de atuação.

Hoje, a Filosofia para Crianças está implantada de forma sistemática e crescente em diversos países no mundo, - atingindo mais de cinquenta países que se utilizam do Programa de Filosofia para Crianças - nos cinco continentes. Ele se encontra traduzido para mais de dez línguas, - dentre as quais, inglês, espanhol, português, catalão, russo. Há experiências sendo realizadas em mais de trinta países, entre eles Brasil, Argentina, Inglaterra, Espanha, Estados Unidos da América, Taiwan, Austrália, Islândia, México.

O programa, Filosofia para Crianças, possui cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação em diversos países, entre eles o Brasil e tem gerado um interesse crescente, e uma produção teórica (livros, revistas periódicas, dissertações de mestrado e teses de doutorado) a respeito do mesmo escrito e produzido nos mais variados idiomas. Este projeto tem desenvolvido congressos internacionais a cada dois anos em lugares como Brasil e distantes como Inglaterra, México, Taiwan e desenvolve experiências educacionais com crianças em

escolas públicas e particulares (laicas e confessionais) do mundo todo, sendo visto com interesse por órgãos como UNESCO e UNICEF.

Portanto, esse estudo segue organizado a partir de três capítulos abaixo dispostos. De forma sintética, apresentamos no capítulo 1, um panorama mundial, um enfoque sobre a América Latina onde citarei alguns países onde esta divulgação é mais expressiva, todavia procurarei ater-me mais detalhadamente ao movimento em terras nacionais. Tal apresentação se dará, também, de forma sintética onde pretendo expor as principais ações e acontecimentos vivenciados, bem como as formas de trabalhos realizados por um grupo diversificado de pessoas que começaram a levar de forma sistemática a Filosofia para o Ensino Fundamental no nosso país; tal análise se situará na década de 1990.

No nosso país o programa foi introduzido em 1985 por Catherine Young Silva, fundadora do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças - CBFC, instituição responsável pela produção do material didático, divulgação da proposta e preparação de professores para o trabalho com o Programa. O objetivo do CBFC é oferecer às crianças e adolescentes um programa de desenvolvimento do bem pensar e da cidadania, para que sejam capazes de compreender e melhorar o mundo a sua volta, equacionar problemas e encontrar soluções criativas e éticas em todos os contextos em que vivem.

O programa Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar é utilizado em escolas de todos estados brasileiros. Já foram formados oito mil (8.000) professores e, hoje, aproximadamente duzentas mil (200.000) crianças se beneficiam com esta proposta em nosso país. O CBFC é, atualmente um dos mais importantes pólos de difusores de Filosofia para Crianças no mundo.

No segundo capítulo apresentarei a concepção pedagógica de Lipman, a qual sofre influências marcantes de autores de tradição pragmatista como: Charles S. Peirce, George H. Mead, J. Royce, J. Buchler e John Dewey, L. Vygotsky. A sua teoria apresenta como

fundamento o conceito de comunidade de questionamento e investigação que, para Lipman, é o núcleo da prática filosófica e que é de fundamental importância para se fazer filosofia com crianças. O modelo socrático de viver, também aparece por diversas vezes, quando Lipman se refere à comunidade de questionamento e investigação como práxis.

A partir dessa concepção pedagógica tratarei também, dos materiais utilizados para se desenvolver o trabalho na prática, nas salas de aula. Explanarei, outrossim, sobre os romances chamados por Lipman de novelas filosóficas e da mesma forma, sobre os manuais que são utilizados pelos professores que trabalham com o programa.

O terceiro capítulo aponta uma proposição crítica, na qual o autor do estudo buscara fundamentos em dois pensadores que possuem conhecimento sobre o assunto. O professor René José Trentin Silveira que nos proporcionará uma visão mais macrossociológica, e o professor Walter Omar Kohan cuja perspectiva e as considerações nos oferecem um enfoque que leva em consideração a questão nacional. Tal análise divide-se em três partes ou momentos que são: os desafios teóricos, os desafios metodológicos e os desafios político-institucionais.

Por último, pretendo apresentar algumas reflexões, que acredito possam contribuir para podermos pensar a prática da Filosofia com Crianças, com outros olhos, pois assim acredito que estaremos contribuindo para que as futuras gerações tenham uma maior criticidade.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS PARA O ESTUDO

2.1 Para começar a entender a filosofia para crianças

Em fins da década de 1960, mas precisamente no ano de 1969, período que foi marcado por diversas questões intelectuais e movimentos contestatórios que deixaram marcas nas próximas décadas. Além disso, influenciaram as novas gerações; foi o cenário do surgimento de uma idéia revolucionária, em nível de educação; a idéia de propiciar o encontro; de incentivar o contato entre as crianças e a filosofia de forma sistemática.

Entre os diversos movimentos surgidos nesse período convém ressaltar os confrontos nos campus universitários nos Estados Unidos; o surgimento do movimento feminista e a discussão a respeito do tema; a questão do racismo e o fortalecimento do sentimento de autovalorização da etnia negra; as passeatas contra a guerra do Vietnã; a discussão a respeito dos direitos humanos; o próprio movimento hippie com toda sua gama de valores culturais nascentes, e nesse cenário de mudanças, o então professor da Universidade de Columbia, Nova York nos Estados Unidos da América, Matthew Lipman - filósofo norte-americano -, que lecionava Teoria do Conhecimento e Introdução à Lógica - decepcionado diante do fato de seus alunos terem compreensão a respeito das leis e as exporem corretamente nas provas, e apesar de terem um certo domínio do conteúdo, não conseguirem utilizar tais conhecimentos de forma prática, no seu cotidiano, concebe uma idéia no mínimo original: a filosofia para crianças.

A constatação das dificuldades sentidas por seus alunos na Universidade levou-o a pensar que nessa ocasião, fosse tarde demais para fazer com que, seus alunos, “aprendessem a pensar” de forma mais clara e correta, pois talvez o pensar houvesse sido prejudicado ao longo das séries iniciais de estudo, tais como o Ensino Médio e o Ensino Fundamental. Diante de tal fato, Lipman questionou-se se haveria a possibilidade de fazer com que se levasse às crianças a terem contato, a conhecer em mais tenra idade, uma maneira de pensar através de um novo jeito, ou seja, fazendo questionamentos a respeito das coisas e com isso fazendo descobertas em uma comunidade de investigação.

Tornamo-nos pessoas devido ao fato de que quando nascemos encontramos o mundo já constituído com seus valores e idéias, mas nossa relação com ele se dá através do processo de socialização. Num primeiro momento nós passamos a internalizar e a reproduzi-lo, para então, juntamente com a sociedade, termos a possibilidade de atuar, ou não, na transformação destes valores e idéias, mesmo que de maneira lenta e gradual. A partir desse quadro, Lipman levantou a hipótese de que se pudéssemos propiciar às crianças um contato inicial com questões filosóficas na mais tenra idade, as mesmas poderiam desenvolver um “melhor pensar” e em conseqüência, uma melhor criticidade – esta entendida como não se aceitar de forma imediata às idéias prontas, as verdades acabadas, as coisas estabelecidas pelo senso comum ou a autoridade constituída.

O fato de existirem questões filosóficas perenes envolvendo conceitos como a verdade, a bondade, o belo, o certo, o bom, para os quais se apresentam múltiplas tentativas de respostas, é o ponto de partida. Falamos para as crianças que mesmas devem sempre dizer a verdade, mas não discutimos com elas o que é a verdade; falamos que devem ser boas pessoas, mas não discutimos com elas o que é a bondade; falamos que isso é bonito e aquilo é feio, mas não conversamos a respeito da beleza; tratamos de questões como, certo e errado, bom e mau, beleza, Deus, e esquecemo-nos que tais conceitos são problemas não resolvidos.

De certa maneira, ao longo dos tempos, tais conceitos receberam as mais diversas respostas de acordo com a cultura, o espaço geográfico e o tempo.

Diante disso, Lipman questionou-se e passou a indagar, a questionar, o fato de que nós transmitimos tais verdades, valores e idéias às crianças e insistimos para que elas introjetem e os repitam como sendo as únicas verdades, valores e idéias corretas; repassamos a elas de maneira pronta e acabada, subestimando em certo grau, sua capacidade intelectual e crítica. O fato de como se processava a transmissão dos conhecimentos nas instituições escolares, a capacidade de pensar lógico, expressa por seus alunos, aliados à tradição filosófica de distanciamento entre a Filosofia e as crianças, o incomodavam. Assim, passa a se dedicar à tentativa de estabelecer uma relação entre as crianças e a filosofia onde esta passasse a ser um instrumento para as mesmas atingirem um pensar com maior rigor lógico.

Apesar das relações entre Filosofia e infância virem de longa data, pois já para os antigos gregos tal situação não havia passado despercebida, é com Lipman que ela vai contar com uma nova abordagem. Heráclito, o Obscuro, no fragmento 52 já nos diz: “o tempo é uma criança que joga as damas: o reino de uma criança”. [...] O tempo, enquanto devir, é uma criança que joga, diz o enigmático Heráclito, como se a lógica do devir fosse a mesma lógica de um jogo e como se o tempo tivesse a mesma relação de poder sobre nosso devir que a criança tem sobre esse jogo [...].

A própria literatura grega também oferece imagens com a mesma força expressiva: Critias testemunha que a infância é para os gregos, um período extraordinário para o aprendizado: “é comum dizer que o que se aprende sendo uma criança fica de modo admirável na memória” (PLATÃO, Timeo 26b).

Há uma tendência na Filosofia e na cultura grega de considerar a infância como uma fase privilegiada da vida humana, porém há também uma forte tendência contrária, predominando entre os filósofos do período clássico uma visão negativa da infância, inclusive

no próprio Heráclito acima citado. A criança, neste período, é freqüentemente considerada como sendo fisicamente débil, moralmente incompetente e intelectualmente incapaz.

Na antropologia platônico-aristotélica, entende-se que na criança predomina aquilo que a alma humana tem de mais baixo: as emoções, os desejos, as sensações que, nas crianças, seriam dominantes, acima da razão. Assim, a criança é considerada como portadora de tudo que há de pior no ser humano. A essa visão negativa da infância alia-se uma outra que a caracteriza como um estado não acabado, aquilo que será, mais ainda não é, como o não completo, o indefinido.

Aristóteles diz que o escravo carece por completo de deliberação, que a mulher a possui, mas sem a autoridade, e a criança também é portadora, mas de forma inacabada (Política I, 13, 1260a 12; VIII, 5, 1339a 30). Como afirma Platão, na República, as crianças são tão maleáveis que, nesta fase, pode-se atribuir a cada indivíduo o caráter que se quer. Diz, então, Sócrates a Adimanto (II 377 ab): Portanto, sabes que o princípio de toda obra é o principal, sobretudo nos mais pequenos e ternos; porque é então que se plasma e imprime o tipo que alguém quer inseminar em cada pessoa.

Ao longo da história da filosofia outros filósofos se interessaram pela infância. Michel de Montaigne, por exemplo, reforça a importância de uma educação lúdica, aberta, que favoreça o desenvolvimento de um pensar autônomo nas crianças. “Tornaremos a criança servil e tímida se não lhe dermos a oportunidade de fazer algo por si”.

Mas não nos aprofundaremos, nem nos preocupam as reflexões filosóficas sobre a infância, mas sim a prática da Filosofia neste período. Não é sobre a teorização de intelectuais dos mais diversos setores do conhecimento sobre a infância que nos preocupa, mas o que a Filosofia pode significar quando exercida nas primeiras fases da vida de uma pessoa.

Lipman passou a questionar as afirmações feitas ao longo da história pelos mais diversos filósofos que tinham uma visão das crianças como pessoas com pouca capacidade de

raciocínio e reflexividade, como citados acima. Por outro lado, incomodava-lhe o fato de como os filósofos tinham sistematicamente fechado suas portas para as crianças, considerando tal fato insensível e injusto. A partir de sua prática acadêmica passou a ponderar uma proposição contrária a estabelecida até então.

Assim, debruça-se sobre uma nova perspectiva, sobre uma nova visão e passa a examiná-la, a preocupar-se com a mesma, na tentativa de achar uma resposta, uma solução para o problema que agora estava colocado. Se estimulássemos as crianças desde a mais tenra idade a ter um contato com as questões filosóficas, será que elas seriam capazes de pensar de maneira mais clara, correta e mais lógica, quando se tornassem adultos? Começa, então, a elaborar, a construir um referencial teórico, todo um estudo e propõem-se a uma análise para tentar estabelecer esta nova proposição.

Aos poucos começa a desenvolver a idéia de que as crianças podiam e mereciam ter acesso ao conhecimento filosófico. Toda sua prática e seu pensar, a partir de então, voltam-se para a criação de uma metodologia e materiais próprios, para que tal idéia se tornasse realidade. Assim, com o passar dos tempos, desenvolve uma série de materiais, uma metodologia e acaba por criar uma instituição com esse fim e propósito o IAPC – Institute for the Advancement of Philosophy for Children¹.

Para desenvolver tais idéias, Lipman passa a se questionar de como efetivar isso na prática; de que maneira ele poderia, de fato, levar a Filosofia às crianças. Surge, então, a idéia de escrever uma novela em que as personagens fossem crianças, e como todas as crianças fizessem questionamentos, perguntas, indagações e assim, como os filósofos, ficassem espantados diante de determinadas questões. As crianças deveriam, de alguma maneira, participar da busca cooperativa e da descoberta de modos efetivos de pensar, formando assim uma pequena comunidade de pesquisa.

¹ A partir desse trecho poderei tratar o Institute for Advacement of Philosophy for Children, por sua sigla IAPC.- ou por sua tradução em português que é Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças.

Lipman, nessa época, conheceu um professor que alfabetizava crianças portadoras de problemas neurológicos, para ensiná-las a ler. Apesar dos mais novos serem capazes de ler, no entanto eram incapazes de extrair o sentido dos parágrafos. Lipman, então, sugeriu-lhe que os alunos fizessem exercícios relacionados com inferências lógicas. Tempos depois o professor lhe informa que tal prática fora útil. Confirmou-se o seu palpite de que as crianças podiam aproveitar a instrução no raciocínio, contanto que recebessem isso antes de um certo estágio de desenvolvimento². Era possível ensinar as crianças a pensar com maior habilidade.

Confirmada a sua hipótese, Lipman começa a pensar numa maneira de atuar na prática. Recebe, então, a sugestão de escrever um livro para as crianças, e o concebe em forma de novela, onde elas pudessem participar numa comunidade de investigação. A idéia era que as crianças, na história, servissem de modelo com o qual os alunos reais pudessem se identificar. Quanto à trama imaginou-a como um paradigma de pesquisa em miniatura, e as personagens distinguir-se-iam uma da outra pelo seu estilo de pensamento, e não tanto pelo seu jeito de ser. As referências às escolas e os principais representantes da tradição filosófica, bem como as terminologias técnicas, foram evitadas.

O pilar básico seria a conversão a partir do qual se constrói a lógica formal e cujas elaborações permitem entender a lógica. Lipman introduz também alguns elementos da lógica de relações, da lógica proposicional, e numerosos exemplos da lógica informal. Mas estava convencido de que a melhor maneira de ensinar as crianças a raciocinar é examinar de perto e cuidadosamente os múltiplos usos da linguagem e a posterior discussão de suas próprias observações e inferências.

O livro escrito por Lipman recebe o nome de “Harry Stottlemeier’s Discovery”, uma referência ao pai da lógica Aristóteles, no Brasil o livro foi traduzido como “A

² A teoria piagetiana, de certo modo, contribui para o seu entendimento de tal questão, ou seja, o fato de podermos ensinar as crianças a pensar com maior habilidade, desde que antes de determinada fase de

descoberta de Ari dos Teles”. O autor, então, passa a buscar uma situação experimental para testá-lo, e tal oportunidade só surgirá em 1970, quando consegue planejar uma verdadeira experiência de campo levada a efeito em uma população homogênea, através de uma amostra selecionada ao acaso. Passa a realizar, então, um estudo experimental com controle científico, ao trabalhar com dois grupos de criança com 11 anos de idade, escolaridade de 5ª série – uma escolha baseada nas idéias de Piaget, segundo o qual o estágio formal de raciocínio começa por volta desta idade. Ao fim do experimento havia ocorrido uma sensível melhora nas crianças que integravam o grupo experimental – o que havia sido submetido à proposta de trabalho de Lipman³. A experiência científica comprovara as idéias desse autor.

2.2 O movimento da filosofia investigada

A Filosofia para Crianças é um movimento que existe desde o início da década de 1970, portanto há mais de trinta anos e se propõe a levar a Filosofia à educação das crianças. Segundo a própria expressão Filosofia para Crianças a mesma já expressa esta tentativa e assim foi cunhada pelo próprio Lipman. Desde sua origem, o movimento Filosofia para Crianças, disseminou-se através de um processo peculiar, complexo e diversificado de acordo com os vários contextos geográficos, culturais, econômicos, filosóficos e políticos de atuação.

Lipman é o fundador do movimento por se ocupar em levar sistematicamente a prática da Filosofia à educação escolar das crianças. O propósito do movimento é contribuir com a reforma do sistema educacional para que esse se desenvolva, adequadamente, e auxilie o raciocínio e a capacidade de julgar dos alunos. Segundo Lipman, o “fazer filosofia” é ferramenta indispensável nesta tarefa; para tal, não só fundamentou teoricamente o papel da

desenvolvimento.

³ Em 1975, foi realizado um experimento durante quatro meses, com duzentos alunos. O grupo de controle assistiu as aulas com seus próprios professores. O grupo experimental utilizou nas aulas o material de Lipman sendo que os resultados foram menos impressionantes, mas a melhora na leitura foi considerável.

Filosofia na educação das crianças – nesse processo teve a colaboração de alguns profissionais -, como também desenvolveu uma metodologia e um currículo para levá-la às escolas.

Tal metodologia e currículo, que constituem o programa Filosofia para Crianças, foram implantados de forma sistemática e crescente em diversos países no mundo, nos cinco continentes, ao longo das últimas décadas. Hoje, tal programa encontra-se traduzido para mais de dez línguas, - entre as quais, inglês, espanhol, português, catalão, russo. Há experiências sendo realizadas em mais de trinta países, entre eles Brasil, Argentina, Inglaterra, Espanha, Estados Unidos da América, Taiwan, Austrália, Islândia, México. Tal programa, Filosofia para Crianças, possui cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação em diversos países, entre eles o Brasil e tem gerado um interesse crescente, e uma produção teórica (livros, revistas periódicas, dissertações de mestrado e teses de doutorado) a respeito do mesmo, escrito e produzido nos mais variados idiomas. O movimento Filosofia para Crianças tem desenvolvido congressos internacionais a cada dois anos em lugares distintos como Brasil, Inglaterra, México e Taiwan, e desenvolve experiências educacionais com crianças em escolas públicas e particulares (laicas e confessionais) do mundo todo, sendo visto com interesse por órgãos como UNESCO e UNICEF.

A América Latina é uma das regiões do mundo onde o programa Filosofia para Crianças tem mais força, e uma série de razões contribui para tal fato. Podemos citar, entre elas, a falta de instituições, tradições e identidades consolidadas; uma sensibilidade particular dos criadores do programa em relação à América Latina e aos países de terceiro mundo; uma certa abertura em nossas culturas para as novidades, principalmente quando vindas de fora; a crise permanente dos sistemas educacionais; um contexto de instituições democráticas depois de sangrentas ditaduras militares; a existência de demandas sociais expressivas para as quais a Educação e a Filosofia aparecem como caminhos de intervenção. Tal expansão e divulgação

do programa de Filosofia para Crianças ocorreram com maior intensidade a partir do final da década de 1980.

No panorama mundial, chama atenção que em nenhum país tantas crianças estejam praticando a Filosofia – pelo menos a Filosofia segundo Lipman – como no Brasil. É significativo também o fato de ter ocorrido em Brasília⁴, no ano de 1999 o Congresso Internacional, que foi realizado pelo International Council for Philosophical Inquiry with Children – ICPIC-, e organizado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB-DF), sendo que o tema central foi “Trinta anos de Filosofia para Crianças em debate”. O Brasil é também o país que possui o maior número de Centros de Filosofia para Crianças no mundo.⁵

O programa, Filosofia para Crianças elaborado por Lipman e seus colaboradores, é uma tentativa de levar a prática da Filosofia às crianças e de tornar a história da mesma acessível para que as crianças filosofem com ela. A expressão não só designa a proposta particular de Lipman, quanto uma nova área ou campo de interesse da própria Filosofia, a de fazer Filosofia com crianças. E, finalmente, o programa é uma tentativa de não, simplesmente, ajudar as crianças a pensar, mas de ajudá-las a pensar por si mesmas.

A proposta concreta de Lipman não é, somente, a primeira expressão sistemática desta possibilidade, mas deve ser encarada como uma tentativa dentre outras, que por ventura surjam, e merece ser compreendida e problematizada nos seus fundamentos, metodologia e prática. Sua importância singular deriva do fato de Lipman ter sido o primeiro a conceber tal possibilidade, a teorizar a respeito do problema e a levar à prática suas idéias. O caminho por ele iniciado é algo extremamente rico e possibilita diversas abordagens. Conforme foi ressaltado anteriormente, sua importância e impacto internacional hoje são incontestes, pois se

⁴ Foi o IX Encontro realizado pelo ICPIC e ocorreu entre os dias 4 e 9 e julho de 1999 no Centro de convenções de Brasília, DF. O Brasil foi escolhido como sede conforme decisão tomada no Encontro ocorrido em Akureyri, Islândia em junho de 1997.

⁵ Tal fato, ainda vai ser abordado com maior profundidade.

encontram presentes em mais de 30 países, mas sua proposta não esgota as possibilidades, antes as inicia. É importante salientar que este programa comporta uma concepção teórica e uma prática, que não podem ser pensadas como uma coisa única, apesar de se entrecruzarem e se complementarem.

Lipman passa a dedicar o seu tempo a elaboração de sua idéia, e para dar maior sustentabilidade a ela, abandona suas atividades docentes na Universidade de Columbia, Nova York, EUA e em 1973 cria, junto com um grupo de colaboradores, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children – IAPC. Depois de mudar sua sede de local diversas vezes, o IAPC se fixa onde se encontra atualmente, Montclair State University, em Upper Montclair, New Jersey, antes Montclair State College.

Em New Jersey começaram a ser oferecidos seminários intensivos de formação, que num primeiro momento atenderam a profissionais dos Estados Unidos e, progressivamente, passaram a contar com uma participação, cada vez mais freqüente, de profissionais de outros países.

Nos seminários que são oferecidos, cuja estrutura se manteve relativamente estável ao longo dos anos, não há nenhum requisito prévio, a não ser o interesse do participante; conseqüentemente, o público que os freqüenta é bastante heterogêneo. Os seminários oferecem uma imersão na prática de Filosofia para Crianças; o material utilizado é composto por novelas e manuais do programa escrito por Lipman e alguns textos teóricos produzidos por seus colaboradores. Ao final de cada seminário costuma-se oferecer uma visão de como se encontra o estado do programa no mundo, e os participantes são convidados a contribuir com este processo nos seus países de origem, sugerindo-se a criação de Centros de Filosofia para Crianças.

Nestes seminários são abordadas: a prática de Filosofia para Crianças, sendo que as sessões teóricas a subsidiam; é acordada a importância de algumas palavras consideradas

como centrais, tais como: filosofia, democracia, diálogo, tolerância, comunidade de investigação; igualmente são estudadas as idéias do filósofo John Dewey⁶, e também são conhecidos os personagens das novelas de Lipman como Ari e Pimpa. Contudo, não ocorre a possibilidade de se questionar, nem tampouco de se debater as bases do programa.

Ao final destes seminários, os participantes são convidados a contribuir para a divulgação do programa Filosofia para Crianças, em seus países de origem, mas para tanto, é sugerida criação de centros de Filosofia para Crianças nos mesmos. A exigência feita limita-se, apenas, a difusão do programa em seus países, sem haver a obrigação de serem assumidos compromissos acadêmicos, filosófico ou ideológico, e ao cumprimento de um certo acordo, de modo bastante abstrato, sem um excesso de formalidade acerca da lealdade ao programa.

Na busca aparente de sua imparcialidade, tal qual abordado anteriormente, o programa exige poucos compromissos filosóficos e ideológicos, como consequência de existirem as mais diversas ideologias e filosofias que o difundem pelo mundo todo. Em alguns casos são difundidos por escolas confessionais, professores de Filosofia Analítica, trabalhadores sociais marxistas, secretarias de educação escolanovistas, padres de igreja, etc. Não há também exigências precisas sobre a forma institucional que os centros de Filosofia para Crianças devem ter; além disso, não há instâncias acadêmicas que constatem a probidade dos agentes reprodutores do programa.

Quando o programa Filosofia para Crianças tem sua divulgação iniciada em um país, costumam aparecer dificuldades, na medida que as pessoas começam a travar um conhecimento com o mesmo. A partir de então, podem até mesmo ocorrer disputas entre grupos que reivindicam para si a legitimidade em difundir Filosofia para Crianças, e tais disputas podem ser motivadas por diversos fatores.

⁶ A forma como Lipman compreende a educação está fortemente ligada a sua leitura de John Dewey.

Assim a diversidade de Filosofia para Crianças está associada a sua imparcialidade filosófica e ao seu pluralismo político, pois o programa está aberto a todos. Soma-se, a isso, uma acentuada confiança na iniciativa individual e nos benefícios que a aplicação do programa podem trazer, propiciando assim, a enorme expansão do mesmo, o que também o reduziu a uma metodologia com a qual se pode aspirar aos mais diversos fins. De certa forma isto é problemático.

A facilidade com que, de certa maneira, as pessoas podem levar o programa para difundi-lo nos seus países de origem, apresenta duas leituras: se por um lado contribui para um aumento quantitativo do programa, por outro lado, também pode, em certa medida, descaracterizá-lo filosófica, educacional e ideologicamente. Assim, o programa acaba por ter uma identidade apenas formal, caracterizada pela utilização dos manuais, das novelas, em certas estratégias didáticas e na utilização de algumas palavras como democracia, tolerância diálogo, que à força de serem repetidos acriticamente podem perder seu sentido.

No Institute for the Advancement of Philosophy for Children – (IAPC), além desses seminários intensivos de formação, são oferecidos um programa de mestrado e outro de doutorado em Educação, com concentração em Filosofia para Crianças.⁷ É conveniente salientar que atualmente, além dos Estados Unidos da América, outros países possuem programas de pós-graduação com ênfase em Filosofia para Crianças. Destes países que apresentam podemos citar, pelo menos, Brasil, Canadá, México, Nigéria e Nova Zelândia.

O Instituto também recebe anualmente professores visitantes de universidades de diversos países e desde 1979, publica o periódico trimestral “Thinking. The Journal of Philosophy for Children”, e no Instituto de Pensamento Crítico da Montclair State University,

⁷ O programa de mestrado oferece três variantes: uma primeira opção com concentração em Filosofia para Crianças, tanto para professores que já aplicam o programa quanto para estudantes estrangeiros com formação em filosofia; uma segunda também com concentração em Filosofia para Crianças, para iniciantes e uma terceira com concentração em pensamento crítico. O programa de Doutorado apresenta duas opções, uma com concentração em Filosofia para Crianças e outra com concentração em educação matemática.

publica-se o periódico “Inquiry” com artigos em áreas afins com Filosofia para Crianças. Nos Estados Unidos, além do Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) em Montclair, existem ainda diversas atividades, na maioria dos casos ligados a Universidades, que trabalham com projetos que envolvem a idéia de Filosofia para Crianças, algumas seguindo a teoria de Lipman e outras com projetos independentes, na medida em que desenvolvem uma metodologia própria.

Em 1985, visando um fortalecimento do movimento internacional de Filosofia para Crianças, foi criado o ICPIC - International Council for Philosophical Inquiry with Children⁸, que é uma instituição não governamental, cujo principal objetivo é promover a investigação filosófica com crianças nos mais diversos níveis. Além disso, objetiva propiciar o diálogo entre filósofos, educadores e demais pessoas comprometidas com o desenvolvimento do pensar na educação, bem como estimular os filósofos a se comprometerem em melhorar a qualidade da educação das crianças.

O ICPIC é dirigido por um Conselho Executivo e possui um pouco mais de cem membros regulares espalhados pelo mundo que se comunicam formalmente, cada ano, por intermédio de duas cartas informativas, enviadas pelo Conselho. A cada dois anos organiza congressos internacionais, com sede rotativa, sendo que, no Brasil ocorreram dois, - um em 1988 em Maringá no Paraná, e um outro em 1999 em Brasília Distrito Federal, este já citado anteriormente.

Outros congressos internacionais foram realizados em Taiwan, Áustria, Espanha, Austrália, Islândia, dois no México e Inglaterra, em 2001, no período de 12 a 17 de julho, na cidade de Winchester.

Atualmente o Conselho Executivo trabalha na organização de um banco de dados bibliográfico sobre investigação filosófica com crianças e jovens, em cinco idiomas, bem

⁸ No Brasil a sua tradução pode ser entendida como: Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças e, a partir desse trecho, poderei tratá-lo por sua tradução em português ou sua sigla.

como na elaboração de um livro contando com a participação de colaboradores internacionais, onde serão avaliados os trinta anos de investigação filosófica com crianças. Finalizando, é importante salientar que, aos poucos vai ocorrendo uma maior independência entre o programa Filosofia para Crianças de Lipman e o International Council for Philosophical Inquiry with Children – ICPIC.

2.3 A invasão da filosofia para crianças no mundo

É importante esclarecer que o programa Filosofia para Crianças, foi um programa concebido por Lipman, professor universitário norte-americano, como uma forma de resolver problemas vivenciados pelo sistema educacional norte americano na década de 60. Ele pretendia a partir da filosofia, buscar elevar a qualidade de ensino e superar a tendência predominante que favorecia a memorização e a transmissão linear de informações, sem gerar compreensão e sentido para os alunos. É a partir desta compreensão e entendimento que a leitura, com relação aos países citados, deve ser analisada, ou seja, não podemos perder de vista esta perspectiva, assim como devemos também, analisar os dados apresentados de forma crítica.

Iniciarei apresentando num primeiro momento um panorama mundial, citando alguns países e continentes do globo, onde se encontra a prática de Filosofia para Crianças. Posteriormente me ocuparei da questão da América Latina, para em seguida abrir um espaço especial dedicado ao Brasil, onde as informações dadas serão um pouco mais aprofundadas. Apresentarei também algumas informações sobre os centros regionais existentes.

Convém salientar também, que ao expor um panorama global, tal panorama é, na verdade, uma pálida visão a respeito de como o movimento se encontra no mundo, difundido por alguns países e continentes. Não pretendo me ater e aprofundar a discussão a respeito do

tema, até porque não é esta a minha intenção. As informações aqui contidas servem somente para propiciar o que me propôs um panorama global, não havendo a intenção de privilegiar determinados países ou continentes. Para tanto, utilizei-me em grande parte, do livro de Walter Omar Kohan da série “O que você precisa saber sobre... Filosofia para Crianças”.

2.3.1 América do Norte

2.3.1.1 Canadá

O programa é bem recebido em algumas universidades e existe muita atividade em Filosofia para crianças. Nas universidades de Vancouver, Laval e Montreal há grupos significativos de pesquisa e, em Montreal, desenvolve-se um significativo programa multidisciplinar sobre o ensino de matemática com base na metodologia da comunidade de investigação. No departamento de Filosofia da Universidade de Laval, em Quebec existe uma especialização nesta área para crianças e o centro de Filosofia para Crianças desenvolve atividades de pesquisa e formação de professores. Há, ainda em Ontário, no Instituto de Estudos em Educação da Universidade de Toronto, um projeto sobre Filosofia no Ensino Médio.

2.3.2 América Central

2.3.2.1 México

Há experiências com Filosofia para Crianças nesse país desde de 1979, e atualmente há um grande número de centros espalhados pelo mesmo, sendo que a Federação

Mexicana de Centros de Filosofia para Crianças tenta dar coesão ao trabalho. Algumas universidades têm apoiado o programa de Lipman, em particular, a Universidade Ibero-americana que hospeda um programa de mestrado e doutorado na cidade do México e três cursos de especialização (dois na cidade do México e outro em Puebla). O programa de doutorado se iniciou em 1994 com um corpo docente e discente internacional. A grave crise econômica despontada no país ao final de 1994 fez com que o programa se tornasse nacional.

As atividades no país em Filosofia para Crianças são intensas. Merece destaque o projeto de pesquisa desenvolvido no Estado de Oaxaca por uma equipe de professores coordenada por Maria Elena Madrid da Universidade Pedagógica Nacional. O trabalho investigou em que medida o programa de Filosofia para Crianças permite às crianças indígenas, em escolas bilíngües (espanhol - zapoteco, língua com cerca de quatrocentos mil falantes neste Estado), a formação crítica e criativa de sua identidade cultural.

Em Mérida, Yucatán, funciona o Centro de Filosofia para Niños y Nynas del Sureste, que trabalha uma proposta de avaliação qualitativa do programa de Lipman, intitulada **Metáfora**, e oferece uma especialização em Filosofia para Crianças.

Em Chiapas funciona o Centro Latinoamericano de Filosofia para Niños - CELAFIN, que oferece cursos de formação em três módulos de trinta e cinco a quarenta horas cada um no México, e em alguns países da América Central. Este centro oferece sempre no mês de janeiro, em parceria com o IAPC, um seminário intensivo de formação de dez dias com corpo docente internacional. A grande maioria das escolas que aplicam Filosofia para Crianças no México pertence à rede particular.

Associação Norte-americana para a Comunidade de Investigação (NAACI - North-American Association for the Community of Inquiry).

Esta associação, criada em 1993, envolve participantes dos três países da América do Norte: Canadá, Estados Unidos e México. Ela organiza encontros a cada dois anos, em

alternância com os congressos do ICPIC. O quinto encontro, intitulado “Launching philosophy for children into the Next Century”, aconteceu em Vancouver, Canadá, de 28 de junho a 2 de julho de 2000.

2.3.3 América do Sul

2.3.3.1 Argentina

Na Argentina, as primeiras experiências, no campo da Filosofia para Crianças aconteceram a cargo de Gloria Arbonés, no início dos anos 1990. Em 1993, composto por filósofos educadores e psicólogos, criou-se o Centro de Filosofia para Niños (CEFNA). Atividades também se desenvolveram no Instituto de Filosofia da Universidade de Buenos Aires que foi sede, de 1993 a 1995, de um projeto de pesquisa teórica, envolvendo tradução de materiais e formação de professores. Nesse período de tempo ocorreram diversos cursos intensivos de formação em Buenos Aires, dentre eles, o primeiro Seminário Sul Americano de Filosofia para Crianças, com participação da Argentina, Brasil, Chile e Uruguai.

Atualmente, na Argentina além do Centro de Filosofía para Niños – CEFNA, existe o Centro de Investigaciones en el Programa Internacional Filosofía para Niños - CIFIN e outros grupos desenvolvendo trabalhos na área. Na Secretaria de Extensão Universitária de Buenos Aires, existe um programa de extensão e pesquisa, “A UBA e os Professores”, com uma seção intitulada “Filosofia com Crianças”, coordenada por Vera Waksman. Este espaço oferece cursos de formação de professores e trabalha com pesquisa sobre as possibilidades educacionais da Filosofia com crianças que vão além da tentativa de Lipman. Outras universidades públicas em La Plata, Mendoza, Salta, Mar del Plata, Río Cuarto, San Juan e Rosário, desenvolvem atualmente trabalhos na área, assim como um número expressivo de escolas públicas e particulares.

2.3.3.2 Chile

O Chile foi o primeiro país na América do Sul aonde chegou, o programa de Filosofia para Crianças, em 1978, pelas mãos de missionários de Maryknoll. As primeiras experiências foram nas cidades de Portezuelo, Chillán e Concepción. Aos poucos, outros professores e missionários foram aos Estados Unidos e tiveram formação no IAPC e, em 1986, constitui-se formalmente o Centro de Filosofia Escolar, que teve seu esplendor em fins dos anos de 1980 quando organizou dois encontros nacionais de professores aplicadores do programa. Nos anos de 1990, desacordos entre seus integrantes, a saída do país de vários missionários fundadores, bem como a morte prematura de Mario Berríos Caro, um dos grandes incentivadores do projeto, debilitou o Centro.

As atividades relacionadas com o programa Filosofia para Crianças, no Chile, atualmente são intensas, tendo em vista professores de várias universidades se interessarem pelo programa. Merecem destaques profissionais da Universidade Metropolitana de Educação, Universidade do Chile, Universidade Católica do Chile e Universidade de La Serena. Na rede de ensino formal, não relacionada com as Universidades citadas, também ocorre uma difusão do programa e, embora este tenha sido trabalhado majoritariamente na rede particular, foram realizadas algumas experiências na rede pública, como a que se desenvolve na Direção de Educação da Municipalidade de Vitacura, Santiago.

2.3.3.3 Uruguai

O Uruguai possui, com relação à América Latina, uma forte tradição no ensino de Filosofia em nível médio, porém a sua introdução de Filosofia para Crianças é relativamente recente. O Centro Uruguayo para Filosofar com Niños foi fundado em julho de 1993, depois

que um grupo de professores do Instituto de Formação de Professores Artigas fez um curso introdutório com o professor espanhol Félix Garcia Moriyón.

Ao longo desses anos – desde 1993 - o Centro Uruguayo para Filosofar com Niños promoveu vários encontros de formação e experiências em escolas da rede pública e particular, merecendo destaque o segundo e o terceiro seminário sul-americano de Filosofia para Crianças em Maldonado, ocorridos respectivamente em fevereiro de 1996 e em 1997. O Centro apresenta-se bastante dinâmico sendo que diversos de seus membros fazem experiências desde a pré-escola até a educação de adultos, para o qual têm sido criados alguns materiais próprios.

2.3.3.4 Outros Países

Na Colômbia ocorrem experiências com o programa de Lipman desde 1991 e existe um Centro de Filosofia para Crianças em Bogotá, o qual publicou cinco novelas do programa e oferece cursos de formação em várias instituições de Ensino Superior, dentre elas a Universidade Javeriana e também em países vizinhos. No Equador as primeiras experiências começaram no Colégio Alemão de Quito. Atualmente o trabalho se expandiu a outras escolas e criou-se um Centro que publica alguns materiais e edita um boletim informativo. Cabe ainda registrar que no Paraguai, Peru, Venezuela e Guatemala desenvolvem-se diversos trabalhos com o programa de Lipman, Filosofia para Crianças.

2.3.4 Europa

O programa de Lipman tem sido recebido com bastante frieza nos países centrais da Europa, em especial nos países com uma tradição mais rica na história da Filosofia, como

Alemanha e França. Esta pouca receptividade não pode ser entendida, como pretendem alguns dos impulsores do programa, apenas como uma resistência à mudança em países com tradições muito conservadoras. As razões são muito mais complexas e estão ligadas também à rejeição de alguns princípios do próprio programa.

Os países da Europa onde o programa de Lipman tem uma maior difusão são: Espanha, Áustria, Portugal, Islândia e Itália. Há países com bastante atividade na investigação filosófica com crianças, mas com pouca difusão do programa de Lipman, são: Bélgica, Holanda e o Reino Unido. Nos últimos anos tem ocorrido, também, uma forte inserção do programa nos países do Leste Europeu, principalmente Bulgária, Romênia e Rússia. Também, há grupos trabalhando na Finlândia, Dinamarca, Suécia, Alemanha, França, Hungria e Malta.

Em todos esses países a natureza do trabalho com o programa de Lipman e o grau de comprometimento com ele é muito diferenciado. Será apresentado de forma resumida o estado atual do desenvolvimento de Filosofia para Crianças em alguns desses países.

2.3.4.1 Áustria

É aqui que funciona o Centro de Filosofia para Crianças mais antigo da Europa. Foi fundado em 1980 e funciona na Universidade de Graz desenvolvendo a formação de professores, acompanhamento do seu trabalho nas escolas, pesquisa e produção de materiais. Possui diversos projetos com outros países da comunidade europeia, dentre eles: “Filosofia para crianças e a educação para uma democracia sensível” (com instituições da Espanha e Portugal); “Educação democrática e ensino de matemática” (com instituições da Inglaterra e Alemanha); “Filosofia para Crianças da ex-Iugoslávia” (para refugiados na Áustria da Bósnia, Croácia e Sérvia); “Filosofia para Crianças e o combate da xenofobia” (com apoio do Ministério Austríaco de Ciências).

2.3.4.2 Bélgica

Existe um centro de Filosofia Prática que desenvolve projetos nas interfaces entre o Ensino de Filosofia e a Educação Artística. Em 1998 foi desenvolvido o projeto “The Philosophy Hotel”, na Internet, com a participação de crianças de quatro países (Bélgica, Holanda, França e Inglaterra). Nas universidades, alguns professores desenvolvem pesquisa na área, como Steven Vervoort, na Universidade Livre de Bélgica, em Bruxelas.

Há também um outro projeto belga na Internet que combina Ensino de Arte e Filosofia. Participam dele crianças da Bélgica, República Checa, Irlanda do Norte e Alemanha (da ex-Alemanha Oriental) que debatem perguntas filosóficas a partir de obras-de-arte; o coordenador desse projeto é Joost Vercaems.

2.3.4.3 Espanha

A Espanha talvez seja o país da Europa com maior penetração do programa de Lipman. Há uma organização institucional fortemente organizada em centros regionais e uma política editorial importante por parte de uma editora independente dos centros, tanto na tradução do programa (novelas e manuais) quanto de obras teóricas e materiais de suporte Ediciones de La Torre. Na Península Ibérica organizam-se dois colóquios anuais luso-hispânicos e edita-se o periódico Aprender a Pensar, que atualmente publica as principais comunicações do citado colóquio.

A grande maioria dos trabalhos ali publicados é composta de relatos de experiências e artigos que comparam o programa com outras propostas de “educação para o pensar” ou com outros autores. Apresentam a introdução do programa em alguma região, exploram algum aspecto de sua fundamentação, ou procuram clarificar alguma questão

controversa do mesmo. São poucos os trabalhos desta revista que problematizam os seus pressupostos a partir de outras perspectivas que não as do próprio programa. Em Madri, os cursos intensivos de formação do Centro de Filosofia para Crianças têm sido homologados pelo Ministério Espanhol de Educação e Cultura.

Na Catalunha, há um centro independente, bastante ativo IREF, Institut de Recerca per l' Ensenyament de la filosofia, que publicou os principais programas de Lipman em catalão. Ele desenvolve pesquisa, em especial, sobre as relações entre Filosofia e Estética, oferece formação e assessoria para escolas da região e também publica o Boletim “Butlletí Filosofia 6/18” em forma trimestral. Este centro tem o apoio da Secretaria de Educação da Catalunha.

2.3.4.4 Finlândia

A inserção do programa de Lipman é bastante forte na região de Oulu, tanto nos meios acadêmicos (Universidade de Oulu) como na formação de professores, tradução e publicação de materiais, pesquisa e prática nas escolas. O coordenador destas iniciativas é Hannu Juuso, professor da citada universidade.

2.3.4.5 Holanda

Existe um Centro de Filosofia para Crianças coordenado por Berrie Hessen, que desenvolve um trabalho em outras bases que as do programa de Lipman. Ele forma professores, elabora histórias curtas para crianças e edita o Jornal 100 (em homenagem ao escritor polonês, Janusz Korczak). O jornal, que recebe o apoio da Universidade de Amsterdã e de outros Centros de Filosofia para Crianças da Europa, é escrito por crianças de nove

países europeus (Holanda, Bélgica, Itália, Portugal, Espanha, Áustria, Hungria, Polônia e Alemanha). O periódico é publicado em oito línguas (holandês, português, italiano, catalão, húngaro, inglês, alemão e polaco) e já foram lançados sete números. O mesmo está disponível na Internet (em inglês, holandês e italiano).

2.3.4.6 Islândia

Desde os anos de 1980, o programa Filosofia para Crianças foi introduzido na Islândia. Foram traduzidos os materiais e muitos professores capacitados para sua aplicação. Vários islandeses fizeram cursos de mestrado no IAPC, nos Estados Unidos. Em 1997, a Islândia hospedou o VIII Congresso Internacional do ICPIC, na Universidade de Akureyri. O principal impulsionador do programa no país é Hreinn Palsson.

2.3.4.7 Itália

Neste país, Filosofia para Crianças encontra bastante resistência nas universidades. Foi criado o Centro di Ricerca per l’Insegnamento Filosofico (C.R.I.F.), com sede legal em Roma e administração em Cetraro, Cosenza. O centro publica um boletim quadrimestral, forma professores e acompanha seu trabalho em escolas de diversas regiões do país. Na Editora Liguori são publicados alguns dos programas de Lipman.

2.3.4.8 Portugal

Há vários centros que disputam a representatividade do programa no país e que realizam formação de professores e trabalhos em escolas. O currículo de Lipman foi traduzido e publicado pelo Centro Português de Filosofia para Crianças que tem sua sede na Sociedade

Portuguesa de Filosofia, e o apoio da Universidade de Lisboa e é presidido por Zaza Carneiro de Moura.

2.3.4.9 Reino Unido

No Reino Unido há vários movimentos para levar a Filosofia às crianças. Por um lado, existe uma organização nacional, SAPERE (Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education) com ambiciosos objetivos ligados à investigação filosófica com crianças. A mesma publica um jornal semestral, “If... then” e oferece cursos, em diversos níveis e temáticas, em distintos locais do Reino Unido.

Na Inglaterra criou-se uma série de espaços interessantes para a investigação filosófica interativa com crianças, através da Internet. Na Middleton Cheney County Primary School (com crianças entre 7 e 11 anos), existe a “Ilha do Filósofo”. Trata-se de uma viagem de aventuras que procura desenvolver a criatividade das crianças. Roger Sutcliffe e Steve Williams desenvolveram um espaço de debate, a partir de notícias dos periódicos para estudantes de 8 a 18 anos, ligados ao SAPERE.

Também na Inglaterra, Robert Fisher tem desenvolvido desde 1991, na Brunel University, o “Centro para as Habilidades de Pensamento”. Além de cursos e diversos materiais para professores e crianças, o centro desenvolveu um projeto integrado de investigação (PIPS, Philosophy in Primary Schools, “Filosofia em escolas de ensino fundamental”) que teve como resultado várias publicações, dentre elas o expressivo livro: “Teaching Thinking Philosophical Enquiry in the classroom” (Londres: Cassell, 1998) e materiais práticos.

Na Escócia existe na Universidade de Glasglow um Centro Europeu de Investigação Filosófica (EPIC, European Philosophical Inquiry Centre), que procura estabelecer bases para a pesquisa e a formação de professores.

2.3.4.10 Suécia

Um projeto de pesquisa vem se desenvolvendo há alguns anos por professores e alunos dos Departamentos de Filosofia e de Educação da Universidade de Estocolmo, com o apoio do Swedish Board of Education. O projeto investiga a dimensão filosófica do pensamento das crianças. Para isso, desenvolveu uma série de experiências com o programa de Lipman e outras fontes da literatura infantil (clássicas, como o Pequeno Príncipe, e da literatura sueca). Foram publicados artigos e um livro sobre a pesquisa, o coordenador do projeto é Ragnar Ohlsson.

2.3.4.11 Outros países de Europa

Na Alemanha existe um centro, “Philosophieren mit Kindern”. Na Dinamarca existe um projeto de pesquisa em Filosofia para Crianças, que inclui a criação de histórias curtas, cujo coordenador é Per Jespersen.

Na França, o programa de Lipman encontra muita resistência nos meios acadêmicos e, até agora, só aconteceram apenas algumas experiências isoladas.

Desde 1996, o IAPC fechou um acordo com o International Catholic Child Bureau para fazê-lo seu representante exclusivo no país. Em Malta, há alguns pesquisadores da Universidade de Malta interessados na prática filosófica com crianças, sobre outras bases teóricas que as de Lipman. Na Turquia existe um centro de Filosofia para Crianças, ligado à Sociedade Turca de Filosofia, a diretora é Nuran Direk.

2.3.5 Rússia e outros países do ex-bloco soviético

Depois da derrocada ter acontecido na União Soviética, as portas da Rússia abriram-se para Filosofia para Crianças. Desde 1996, o programa é aceito oficialmente pelo Ministério de Educação da Rússia. Nos últimos anos surgiu um número significativo de cursos de formação. O programa é bem recebido por professores da Academia de Ciências de Moscou, como Arkadi Margolis e Nina Yulina. A prática do programa é mais ampla em escolas da Sibéria.

A partir do suporte da Fundação Soros, o programa foi traduzido para o húngaro, romeno e polonês. Esta fundação apóia cursos de formação e institutos de investigação nestes países. Na Hungria, vários acadêmicos pesquisam na área da Filosofia da Infância, dentre eles, Katalin Havas que tem produzido textos para o ensino de lógica às crianças, em outras bases que as de Lipman.

Na Bulgária, a Sociedade Búlgara de Filosofia apoiou alguns cursos de formação em várias cidades do país, desde 1991. O programa está traduzido graças ao apoio da “Peace Corps” e é aceito oficialmente pelo Ministério da Educação. O Centro, em Sofia, é coordenado por Rumiana Tultukova e leva o nome de “Bulgarian American Center”.

Na Polônia, o Centro de Filosofia para Crianças está associado à Fundação para a Educação para a Democracia em Varsóvia. Na República Tcheca, várias instituições como a Czech Literary Foundation, UNICEF e o International Catholic Child Bureau têm apoiado a difusão do programa de Lipman.

Na Armênia, o Instituto Armênio de Argumentação enviou recentemente professores para sua formação nos Estados Unidos. Na Letônia e Lituânia se desenvolveram alguns cursos de formação; neste último país, o programa conta com o apoio da representante da UNESCO, Leonarda ir Bronius.

2.3.5.1 África

Neste continente, o programa tem um uso mais voltado à formação de professores do que à própria prática com crianças. Na Nigéria, Lipman e colaboradores desenvolveram um curso de formação intensivo de 10 dias em 1990, no “Cantinho do Pensar”, do Instituto para a Educação Ecumênica (IEE — Institute for Ecumenical Education, Thinkers corner) em Enugu. Aproximadamente 6.000 professores assistem a aulas neste instituto a cada ano. O instituto é dirigido pelo padre Stan Amih. Recentemente criou-se a Associação pela Comunidade de Investigação Crítica e Criativa (ACACCOI — Association for Critical and Creative Community of Inquiry). Vários padres, professores desse instituto, têm recebido formação com Lipman nos Estados Unidos. Um processo semelhante, mas de menor extensão, desenvolve-se em Zimbábue, na cidade de Harare e em Botswana.

Alguns professores da África do Sul participaram dos cursos intensivos de formação do IAPC e realizam formação de professores e pesquisas em universidades do seu país.

2.3.5.2 Ásia

No Oriente Médio há um bom desenvolvimento do programa em Israel, onde se tem traduzido e publicada boa parte do currículo de Lipman. Têm acontecido diversas experiências de formação de professores e de prática com crianças em escolas. Há um bom grupo de pesquisadores da Universidade de Jerusalém desenvolvendo pesquisas teóricas na área.

Nas Filipinas, membros do IAPC e do Centro de Filosofia no Havaí ofereceram diversos cursos intensivos de formação para professores da Universidade de Filipinas em

Diliman. Com apoio da UNICEF e do International Catholic Child Bureau trabalha-se o programa de Lipman em várias escolas e com meninos de rua.

Na China, a Shanxi University Press publicou o currículo inteiro de Lipman. Atualmente, a Universidade do Leste da China desenvolve um convênio de cooperação acadêmica com o IAPC da Montclair State University. Em Singapura foram oferecidos vários cursos de formação de professores em universidades locais, e em Taiwan, desde fins da década de 1970, o reverendo Peter Yang coordena um trabalho na formação de professores.

Na Coréia, em Seul, criou-se um centro de Filosofia para Crianças, depois que alguns professores desta área, de universidades locais, foram pesquisadores visitantes no IAPC. Vários estudantes coreanos fizeram cursos de mestrado e doutorado nos Estados Unidos.

2.3.5.3 Oceania

Austrália é um dos países onde existe maior desenvolvimento em Filosofia para Crianças, mesmo com outros materiais que os de Lipman. Mas a Austrália não tem apenas uma prática filosófica intensa com crianças nas escolas, existe também um número importante de universidades que alberga projetos de pesquisa e uma grande rede de instituições específicas. Esta região é muito ativa na formação contínua de professores, na criação de novos materiais práticos e na produção de estudos acadêmicos. Vários dos mais experientes professores australianos nessa área, em particular, Laurance Splitter e Philip Cam, têm oferecido cursos de formação em outros países como Filipinas, Coréia, China, Rússia, Lituânia e Singapura.

Existe na Austrália uma grande diversidade de centros, várias instituições regionais e a Federação Trans-nacional (FAPCA -Federation of Philosophy for Children

Australasian Associations), que aglutina pessoas e instituições que desenvolvem Filosofia para crianças na Austrália e Nova Zelândia. Essa associação organiza cursos de formação de professores, conferências anuais internacionais e edita o periódico semestral *Critical and Creative Thinking*, que tem como diretor Clive Lindop, professor da Deakin University.

A FAPCA tem um conselho diretivo que compreende diversas pessoas e instituições espalhadas pela Austrália e Nova Zelândia. Elas são: Centro de Filosofia para Crianças e Adolescentes (ACER —Australian Council for Educational Research) cujo diretor é Laurance Splitter; o representante da Associação Vitoriana de Filosofia nas Escolas (VAPS - Victorian Association for Philosophy in Schools) é Ross Phillips (La Trobe University); o representante da Associação de Filosofia para Crianças de Nova Gales do Sul (NSWPCA - New South Wales Association of Philosophy for Children) Lucy McCutcheon; o representante da Associação da Tasmânia de Filosofia para Crianças (TAPC -Tasmanian Association of Philosophy for Children), Tim Sprod; o representante da ACT (SOPHY), em Campbell, Denise Boettcher; em Queensland, Susan Hearfield); na Nova Zelândia, é James Battye (Massey University); do Centro para a Filosofia Aplicada da Austrália do Sul (SAPSA - South Australian Philosophy in Schools Association), o representante é Martin Davies (Flinders University of South Australian).

Também na Austrália, várias páginas foram criadas na Internet para desenvolver a investigação filosófica com crianças. Uma delas, por Terry Godfrey, é a mais completa página sobre Filosofia para Crianças na Internet, ela contém fóruns, listas de discussão, referências bibliográficas, notícias de eventos e recursos didáticos. Uma página da Universidade de Tasmânia propõe mesas de debate para crianças.

Finalizado o pequeno esboço do panorama mundial passaremos a tratar da questão da América Latina onde tal relato, como já citado anteriormente, é uma visão pálida a respeito de como o movimento se encontra. A América Latina é uma das regiões do mundo onde o

programa de Filosofia para Crianças tem mais força.⁹ Apesar de países como Chile, Argentina e Uruguai contarem com o mesmo tempo de conhecimento e prática do programa que o Brasil, ocorre uma expansão bem mais modesta, se comparada ao nosso país; e, nesses países, a ênfase está concentrada na formação de professores, estudos acadêmicos do programa vinculando-o a algumas instituições e produção de materiais e métodos de prática filosófica com as crianças.

2.4 Em terras nacionais

O Brasil merece um lugar de destaque neste panorama pela sua representatividade e significatividade que, em nível mundial, possui na divulgação do programa de Lipman, tanto que por diversas vezes é colocado como exemplo de institucionalização bem sucedida da proposta. O país é um dos maiores pólos de expansão do programa no mundo, nem nos Estados Unidos, onde nasceu, esse programa alcança tal amplitude. Tanto nos países europeus quanto nos outros países da América Latina, onde o mesmo é aplicado, sua expansão é bem mais modesta.

No Brasil o programa de Filosofia para Crianças apareceu com duas formas de manifestação: 1) como Filosofia para Crianças, numa época em que um outro movimento, também relacionado com a Filosofia na prática escolar, estava acontecendo, que era, a sua volta ao currículo do Ensino Médio; 2) como a educação para o pensar das crianças, através da Filosofia, como uma prática diferente daquilo que se apresentava no Brasil até então, marcado pela formação européia e erudita.

No Brasil, a difusão do programa Filosofia para Crianças começou em escolas públicas na cidade de São Paulo. Objetivava-se realizar essa proposta em sala de aula,

⁹ Há uma obra intitulada “Una otra mirada: niños y niñas pensando em América Latina”. México, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, de Mario Berrios e Walter O. Kohan que analisa a Filosofia para Crianças na

vivenciá-la e acompanhar seu desenvolvimento e resultados. Em 1984 iniciam-se os contatos com a Regional de Ensino, órgão da Secretaria de Educação de São Paulo, para uma experiência piloto, que iria acontecer no ano seguinte, com um grupo de professores da escola Pública Santos Dumont, no Bairro da Penha. A partir dos bons resultados obtidos com a experiência, nos anos posteriores, outras vinte escolas públicas da zona oeste de São Paulo, capital, começaram a formação de professores e implantação do programa nas salas de aula. Até 1992, menos de uma década depois, quarenta escolas públicas foram acompanhadas e assistidas pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.

Com os resultados animadores obtidos a partir do sucesso do trabalho e a sua apresentação cada vez mais freqüente na mídia, o programa foi expandindo-se e passou a ser incorporado por escolas particulares. Foi graças a esse interesse, e em especial dos grandes estabelecimentos de ensino privados, laicos ou religiosos a partir da segunda metade da década de 80 e durante toda a década de 90 até agora, que garantiram e proporcionaram a consolidação dos pólos regionais. Tais pólos são áreas geográficas onde ocorre à aplicação sistemática da proposta, e ainda a experimentação e a criação de novos recursos pedagógicos para a prática efetiva do programa de Filosofia para Crianças.

Um longo caminho foi percorrido, desde as atividades do grupo pioneiro, na primeira metade da década de 80 que se ocupou com a tradução dos materiais e as primeiras experiências das escolas, com referência ao Programa Filosofia para Crianças. A partir daí, mais de cinco mil professores fizeram o curso de formação mínima; cerca de quinhentos e cinquenta escolas foram envolvidas desenvolvendo sistematicamente esse programa e havendo uma projeção de mais de duzentos mil alunos, espalhado pelas redes formais de ensino, que estão desenvolvendo essa proposta.

Existe a necessidade de se fazer um comentário especial à pessoa que foi a pioneira a desenvolver, juntamente com um grupo de professores e colaboradores, o projeto e a introdução do programa Filosofia para Crianças no Brasil, a partir de 1984, tal pessoa foi Catherine Young Silva (1937-1993). Catherine nasceu nos Estados Unidos da América e, posteriormente, naturalizou-se brasileira. Era graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pela Universidade de São Paulo (USP), e conheceu o programa por acaso. Depois do contato inicial com o mesmo e entusiasmada com as possibilidades da proposta, vai aos Estados Unidos e faz o mestrado no Institute for the Advancement of Philosophy for Children – IAPC, nos EUA - Montclair New Jersey, em 1983 e 1984.

Depois de concluído o curso retorna ao Brasil e, após desenvolver algumas experiências e estudos preliminares, com crianças e reuniões de estudo com pessoas interessadas, ela impulsionou a criação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças – CBFC.¹⁰ O Centro é uma instituição civil sem fins lucrativos que, em janeiro de 1985, passa a ter uma existência legal. Tal entidade dedica-se à tradução dos materiais, divulgação da proposta e formação dos professores para o desenvolvimento do programa nas escolas. O CBFC funciona desde sua fundação, nas instalações da sede das escolas Yázigi em São Paulo.¹¹ Não só no Brasil, mas também internacionalmente, Catherine Young Silva foi uma destacada figura do movimento, tendo sido uma das primeiras presidentes do International Council for Philosophical Inquiry with Children – ICPI.¹²

Dentre os membros fundadores¹³ que ainda participam do Centro estão Sylvia Hamburger Mandel e Marcos Antonio Lorieri, principal impulsor da maioria dos trabalhos

¹⁰ A partir desse ponto poderei utilizar-me da sigla do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças CBFC.

¹¹ As escolas Yazigi pertencem à família de Catherine Young Silva.

¹² Foi presidente em 1987 e vice-presidente em 1991.

¹³ Convém ainda citar os nomes de: Marion Burleigh, amiga de Catherine que lhe indicou o mestrado, seu filho Ricardo Silva, que lhe auxiliou nas primeiras experiências em São Paulo, e Ana Luiza Falcone que também colaborou na formação do CBFC.

realizados na rede pública de São Paulo. Catherine foi sucedida no CBFC, após seu falecimento, por sua filha Melanie Claire Wyffels. Mais tarde, quando da radicação desta nos EUA, o Centro passou a ser dirigido, por Isabel Cristina Santana, desde 1999.

O CBFC é o representante exclusivo do programa de Lipman no Brasil, o que quer dizer que o IAPC confia a publicação de seus materiais e a formação de seus professores para aplicá-lo a este Centro. Além disso, o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, possui um acordo com a Editora Difusão e Cultura para impressão e comercialização de suas publicações e tem propiciado, através de contratos, a criação de uma rede de centros regionais que formam professores, distribuem o material e acompanham sua implementação.

Convém salientar que, apesar da crescente institucionalização da proposta Filosofia para Crianças no Brasil e a sua expansão quantitativa significativa, os profissionais que nela trabalham nem sempre agem de maneira harmônica entre si. Agindo desta forma demonstram que não há algo que os una de forma indissociável, pois podem possuir, e não poucas vezes os possuem, pontos de vista divergentes e, conseqüentemente, as diferenças e os conflitos mais cedo ou mais tarde irão aparecer.

A crescente expansão do programa de Lipman em diversos estados brasileiros, com expressivo aumento da adesão de professores e escolas a este programa, gera diversas dúvidas e questionamentos. Dentre estes podemos destacar a necessidade de melhor compreender o que é esse programa, o que se está fazendo com ele e a partir dele; de que maneira os filósofos profissionais e educadores estão se relacionando com esta proposta que vincula fortemente a Filosofia e a Educação; que auto-imagem formou para si o grupo que trabalha com este programa e que tendências este movimento vem apresentando no Brasil.

Atualmente Filosofia para Crianças está presente em diversas capitais brasileiras como: São Paulo, Florianópolis, Belo Horizonte, Cuiabá, Porto Alegre, Curitiba, São Luis, Fortaleza, Vitória, Brasília, Goiânia, Manaus e Vitória. Nesses locais o trabalho vem

acontecendo de forma mais ou menos sistemática de cinco a doze anos, em pelo menos duas ou mais escolas locais. Em cidades do interior dos estados brasileiros de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pará, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Rio de Janeiro, há pelo menos cinco anos as crianças vem tendo aulas de Filosofia em algumas escolas da rede particular ou pública.

Existem Centros regionais de Filosofia para Crianças em Belo Horizonte MG, Campinas SP, Cuiabá MT, Curitiba PR, Petrópolis RJ, Recife PE, Ribeirão Preto SP, São Paulo – Zona Leste SP, e Piranguinho MG. Das quinhentas e cinqüentas escolas registradas pelo CBFC, que hoje trabalham com o programa de Filosofia para Crianças, aproximadamente 30% são escolas públicas e 70% são escolas privadas - religiosas ou laicas. Atualmente, cerca de duzentas mil crianças já têm Filosofia no seu histórico escolar há algum tempo – quatro, cinco ou dez anos - de maneira sistemática e outras só passaram pela experiência por um ou dois anos. Tal fato tem como motivo os mais diversos problemas, desde a não implantação do programa em todas as séries; o rodízio de professores e a inexistência de outros profissionais habilitados para dar continuidade ao trabalho ou, até mesmo, a dificuldade de garantir a contínua formação do professor.

O Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças oferece ao público interessado, na maioria profissionais da área de educação, diversos cursos de formação, de quarenta horas no programa de Filosofia para Crianças: um curso básico sobre Issao e Guga e Pimpa, outro sobre Rebeca, outro sobre Ari dos Teles, e outro sobre Luiza, correspondentes aos cinco programas (com dois anos de duração cada um) que se aplicam no Brasil.¹⁴ Os Centros regionais, em sua maioria, também estão habilitados para oferecer este mesmo esquema de cursos, os quais repassam os elementos para compreender de forma adequada o programa de Lipman, junto com as ferramentas necessárias para levá-lo à prática com as crianças.

¹⁴ Os nomes citados pertencem aos personagens criados por Lipman e cada um diz respeito a um assunto específico, que será abordado posteriormente.

O CBFC também possui atividades dirigidas à organização de eventos e a publicações. Organiza reuniões periódicas de trabalho com seus monitores em São Paulo e um encontro nacional e bi-anual de Educação para o Pensar. Publica, três vezes por ano, um boletim informativo intitulado Folha Phi, e tem publicado, de forma não regular, quatro números dos cadernos de ensaios teóricos Pensar. Tudo isto indica um processo de crescimento e expansão do CBFC. Apesar disso, têm ocorrido algumas rupturas, sendo a mais significativa a cisão do Centro de Filosofia - Educação para o Pensar de Santa Catarina¹⁵, presidido por Silvio Wonsovicz.

Além dos Centros de Filosofia para Crianças, algumas universidades também têm demonstrado interesse na área. Embora a comunidade acadêmica tenha, de modo geral, estado em grande parte, indiferente ao programa e ao tema Filosofia para Crianças, ao longo dos últimos tempos tem ocorrido progressivamente, um número cada vez maior de alunos que fazem monografias de graduação, e até mesmas dissertações de mestrado e teses de doutorado na área.

Têm ocorrido também, de forma crescente, grupos eventuais de estudos, seminários, palestras, minicursos e atividades de extensão em várias universidades. Entre elas podemos destacar: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade de São Paulo (USP-SP), Universidade de Campinas (UNICAMP-SP), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT-MT), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES-ES), Universidade Federal do Maranhão (UFMA-MA), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Universidade de Brasília (Unb-DF). A título de registro, saliento que o próprio Lipman e Ann Margareth Sharp, talvez sua principal

¹⁵ Será abordado mais detalhadamente no decorrer do texto.

colaboradora, realizaram várias viagens ao Brasil onde fizeram conferências e cursos em diversas universidades.

Em algumas universidades, tais como Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Católica de São Paulo, Universidade Católica do Paraná, Universidade de Passo Fundo e Universidade de Brasília realizam-se atualmente programas especiais de pós-graduação nesta área. Destes programas os três primeiros estão ligados diretamente ao programa de Lipman e a centros de Filosofia para Crianças. Na Universidade Estadual de Londrina (PR) há um projeto de extensão na área. No departamento de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) se oferece um curso de 40 horas de habilitação em investigação filosófica com crianças. Na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília há uma área de pesquisa, ligada a um projeto de extensão “Filosofia na Escola” que não aplica, contudo, o programa de Lipman.

Sobre o projeto Filosofia na Escola, realizado pela Universidade de Brasília, cabe ressaltar algumas de suas características, entre elas podemos destacar:

- a) o trabalho é desenvolvido exclusivamente com a educação pública;
- b) ele é gratuito, tanto para os professores quanto para as escolas participantes;
- c) o mesmo é organizado como um projeto teórico e metodologicamente experimental, e que não aplica programas prontos;
- d) encontra-se associado a um projeto integrado de pesquisa contínua sobre as possibilidades educacionais da filosofia;
- e) quando da sua inserção em escolas, busca unidades escolares que possuam projetos político pedagógico que favoreçam a efetiva autonomia do aluno e do professor;
- f) o início dos trabalhos tem como ponto de partida, prioritariamente, projetos em desenvolvimento nas escolas;
- g) possibilitar a formação permanente dos professores na escola e na universidade;

h) procura envolver, dentro das reais possibilidades, professores e alunos de três cursos: filosofia, pedagogia e psicologia;

i) assegura um conceito horizontal, não hierárquico de interdisciplinaridade;

j) tentar integrar extensão, ensino e pesquisa na formação dos alunos dos cursos de graduação da universidade.

Será apresentado, a seguir, um quadro geral que propiciará uma visão global do desenvolvimento do movimento Filosofia para Crianças nas diversas regiões do Brasil, durante a década de 1990. Serão enfatizados os pólos regionais que estejam desenvolvendo um trabalho sistemático e crescente, contribuindo para o aprofundamento da compreensão teórica e prática da proposta Filosofia para Crianças, bem como incorporando seus fundamentos e recriando sua forma de apresentação nas escolas e universidades. Tal movimento pode ser apresentado, em linhas gerais, e de maneira sintética, possuindo os seguintes dados e aspectos, por pólos regionais:

2.4.1 São Paulo – SP

O Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças de São Paulo foi à instituição original, a primeira, que formou os primeiros professores e monitores representando, por isso, a primeira geração deste trabalho. Melanie Claire Wyffels¹⁶, filha de Catherine, assumi a presidência dessa instituição em 1993 e até sua radicação nos Estados Unidos, em julho de 1999, esteve à frente da instituição.

Durante esse período propiciou a atualização da equipe de trabalho, atendendo aos cursos de formação de professores em São Paulo e outras regiões não contempladas por monitores regionais. Fez a revisão do material didático de M. Lipman e Ann M. Sharp

¹⁶ Convém salientar que Melanie foi vice-presidente do ICPIC no período de 1993 a 1995.

editados no Brasil, e deu início à publicação do boletim periódico, “Folha Phi”. Promoveu e coordenou a implantação de centros regionais formalmente existentes no Brasil, e buscou incentivar a comunicação e o intercâmbio entre os monitores e professores espalhados pelo país. Atualmente existem duzentas e cinquenta escolas trabalhando com o programa no estado de São Paulo e nove centros regionais formalizados no Brasil, vinculados juridicamente ao CBFC, sendo que cinco deles no estado de São Paulo.

O professor Marcos A. Lorieri, além de diretor pedagógico do CBFC é presidente de um Centro de Filosofia para Crianças na zona oeste de São Paulo e ainda atua como professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP). Neste local oferece há mais de cinco anos, a disciplina optativa de Filosofia para Crianças, para alunos do curso de Pedagogia e coordena também o curso de pós-graduação “lato sensu” em Educação para o Pensar. Formou sua primeira turma em 1998.

Em Campinas, SP, José Auri Cunha, professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP) vem desde 1995 desenvolvendo um trabalho sistemático, envolvendo um grupo interdisciplinar de doze alunos de graduação e pós-graduação em Filosofia, Linguística Aplicada, Pedagogia e Matemática. A atividade se dá em dois níveis: no primeiro, ocorrem estudos buscando relacionar o programa de Lipman e a Filosofia Pragmatista com as abordagens mais tradicionais da universidade; já, no outro nível, acontece na forma de extensão que visa a formação através de cursos básicos de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Atualmente, na cidade de Campinas, quarenta escolas trabalham com o programa e em média quinhentos professores já realizaram o curso básico. O grupo da Pontifícia Universidade de Campinas (PUC-CAMP), também está empenhado em um convênio com uma Delegacia de Ensino de Campinas para introduzir a referência da educação para o pensar, através da Filosofia na Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Existe, também, um

projeto sendo desenvolvido junto com crianças e jovens classificadas como menores infratores, e se cria ainda, materiais didáticos com uma linguagem alternativa, a partir de experiências com os materiais de Lipman e sua metodologia.

Na Universidade de Mogi das Cruzes, no estado de São Paulo, as professoras Maria Helena Prado Madalenas e Maria Aparecida Renó Wordine desenvolvem a formação de professores e a confecção de materiais didáticos para o ensino de Filosofia; já realizaram um curso de especialização (com duzentas horas) em Educação para o Pensar, em 1993, para a capacitação e aperfeiçoamento dos professores que trabalham com o programa nas escolas locais. Além disso, no período compreendido entre 1993 e 1994, editaram a “Folha Fil”, enfocando as atividades do curso de especialização e relatando experiências levadas a efeito nas escolas.

2.4.2 Belo Horizonte - MG

As atividades na capital mineira têm início em 1988, com um curso de formação de professores (40 horas) ministrado por Catherine Young Silva para um grupo de 40 professores do Colégio Pitágoras.¹⁷ Deste grupo inicial, surge um núcleo de trabalho - com as profissionais Ana Mirian Wuensch e Angélica Sátiro, então professoras de Filosofia no segundo grau, e oito professoras de primeira à quarta série - logo as mesmas começam um projeto piloto de implantação do programa em algumas das turmas do Colégio Pitágoras (em Pampulha e em Cidade Jardim). A partir de 1992 a professora Angélica Sátiro passa a coordenar todo o trabalho desenvolvido nessa escola. Com o passar dos tempos, ocorre um aumento gradativo até que o programa é institucionalizado nas Escolas Pitágoras de Belo

¹⁷ Convém salientar que o Colégio Pitágoras faz parte de uma rede nacional e a inserção da Filosofia para Crianças em seu currículo foi fundamental para a difusão do programa, tanto ao nível de Minas Gerais, sendo que o pólo mineiro se constituiu a partir do mesmo, como também, a nível nacional.

Horizonte, em 1994, e a partir de então, passa a envolver todas as professoras das séries iniciais.

O primeiro curso de formação, que irá desencadear o processo de expansão do movimento em Minas Gerais, realiza-se em 1995 com uma carga horária de quarenta horas para professores e diretores de Unidades Externas. Este contou com um público de cento e cinquenta participantes onde se encontravam profissionais de outras Unidades Escolares que participavam da rede Pitágoras no Brasil. Até agora são mais de sete mil crianças da pré-escola à quarta série e diversas turmas da quinta e sexta série que praticam o programa em sala de aula, e mais de quatrocentos professores envolvidos. Existe ainda mais de duzentas escolas que integram a rede Pitágoras que devem iniciar o trabalho nos próximos anos.

No seu início, quando a quantidade de turmas envolvidas no processo não era muito grande, foi construído um modelo de formação e acompanhamento das atividades que visava a clareza da proposta de Filosofia para Crianças em seus pressupostos teóricos e práticos, educacionais e reflexivos. Com o passar do tempo houve a expansão do trabalho na rede, mais precisamente a partir de 1995. Mas a experiência realizada serviu de base para analisar e fundamentar todo trabalho posterior, o qual passou a exigir também maior consistência e, também, um estudo mais profundo das bases e dos fundamentos da própria filosofia e dos pressupostos educacionais do programa.

O desenvolvimento das atividades em Belo Horizonte ocorre em colaboração com o Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais. Esta parceria faz com que professores de Filosofia sejam convidados para ministrar cursos, de curta duração, nas áreas de lógica, teoria do conhecimento e ética, entre outros para atender a necessidade de conhecimento básico de Filosofia para os professores da pré-escola e séries iniciais. Dentro deste sistema de atividades os alunos de licenciatura em Filosofia realizam estágios nas escolas Pitágoras a fim de conhecer e interagir com o trabalho realizado. Existe ainda a

formação de monitores que tem levado professores de volta aos bancos das universidades e estão fazendo, conforme o caso, graduação em Filosofia ou pós-graduação (especialização em Temas Filosóficos na Universidade Federal de Minas Gerais, ou especialização em Educação para o Pensar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

O resultado deste trabalho é divulgado através de congressos da Rede Pitágoras e da revista “Dois Pontos: teoria e prática em Educação”, uma publicação do sistema Pitágoras. Atualmente se encontra também o Núcleo de Educação reflexiva da rede Pitágoras, que coordena e gerencia todo o projeto na rede e coordenará as instâncias de projetos e programas.

Em 1994, por outro lado, foi fundado o Centro Mineiro de Educação para o Pensar (CEMEP) com sede própria em Belo Horizonte, vinculado ao CBFC. O trabalho fora da rede Pitágoras em Minas Gerais, para a formação, implantação e divulgação do programa Filosofia para Crianças atende a três escolas particulares que o implantaram. Assim sendo, envolve um total de cento e quarenta e dois professores capacitados, em pelo menos oitenta horas de cursos, e seiscentos e cinco alunos das pré-escolas e dois mil e oito alunos de primeira à sexta série estão envolvidos com o programa. Além disso, cento e sessenta e seis professores de diversas outras escolas já realizaram cursos livres, isto é, oficinas e cursos básicos que não implicam o compromisso de aplicação do programa. O Centro Mineiro de Educação para o Pensar também produz materiais didáticos e recursos lúdicos e pedagógicos para o suporte do trabalho em sala de aula.

2.4.3 Cuiabá - MT

Na Universidade Federal de Mato Grosso, desde 1990, o professor Peter Buttner, do corpo de mestrado em Educação Pública da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT – MT), com mais três professores deste mestrado, todos filósofos, vêm constituindo o grupo

de trabalho denominado PROPHIL. Em 1992, foi aberta a linha de pesquisa de Filosofia na Educação que desenvolve cursos de especialização, mestrado e futuramente doutorado nesta área.

Pioneiros, na região, no trabalho sistemático e oficial com Filosofia para Crianças, o grupo PROPHIL, pretende avançar na criação de um curso de graduação em Filosofia, inexistente. Comprometido com a produção científica e a pesquisa acadêmica, na área de Filosofia para Crianças, o grupo também atua na extensão universitária, articulando a teoria e a prática do Programa de Lipman. O trabalho de extensão abrange os níveis Fundamental e Médio em escolas públicas e particulares de Cuiabá e região. Além disso, está formando uma Associação de Educadores do Pensar Inteligente, que integra membros atuantes neste programa na comunidade universitária e na comunidade escolar.

Os trabalhos de extensão já formaram quatrocentos e sessenta e sete professores, supervisores e diretores, em fase inicial ou avançada, para trabalhar com o programa nas escolas. Atualmente, são cinquenta e oito escolas públicas (21 urbanas e 37 rurais), que vêm implantando progressivamente o programa de Filosofia para Crianças. Também nove escolas particulares estão participando dos cursos e do processo de implantação. Além disso, em sessenta outras escolas existe o trabalho com turmas isoladas, isto é, o trabalho realizado por um professor, sem que a escola esteja trabalhando com a proposta.

Ao todo são dezoito mil seiscentos e noventa e três alunos fazendo Filosofia nas salas de aula de escolas urbanas e mais de um mil, quatrocentos e oitenta alunos nas escolas rurais. Os maiores problemas enfrentados são, recorrentemente, a transferência de professores das escolas de Ensino Fundamental e Médio, a falta de verbas para aquisição dos materiais didáticos e poucos monitores com disponibilidade de tempo, visto que os mesmos são filósofos formados em Filosofia para crianças que trabalham na universidade ou nas escolas em tempo integral.

2.4.4 Brasília - DF

Em 1992, iniciou-se um pólo de trabalho em algumas escolas particulares de Brasília, onde a pioneira foi o colégio INEI, uma escola particular que em 1993 constituiu um Núcleo de Filosofia para Crianças coordenado por Ana Miriam Wensch. Tal núcleo é o responsável pela formação de professores, implantação do trabalho em todas as séries do Ensino Fundamental (e em 1994 também no Ensino Médio, incluindo magistério e científico), e divulgação do trabalho na forma de cursos palestras e oficinas para outros professores e escolas interessadas. A partir dessa referência, diversas escolas e professores, isoladamente, mostraram interesse pelo trabalho com a Filosofia na educação das crianças, incluindo, aí, os estudantes dos dois cursos de graduação em Filosofia, da Universidade de Brasília - UnB e da Universidade Católica de Brasília - UCB.

Até agora, em torno de quinhentos professores realizaram o curso básico (40 horas) de filosofia para crianças, sendo que pelo menos sessenta deles avançaram na formação específica, fazendo cursos de oitenta a cento e vinte horas. Os monitores que coordenam o trabalho nas escolas e fazem a formação de professores nas escolas do Distrito Federal, já têm mais de oitocentas horas de formação teórica e prática no programa. Atualmente, dez escolas particulares de Brasília trabalham sistematicamente com o programa em sala de aula. Três delas são religiosas e sete são laicas. São cinco mil e quinhentos alunos praticando a Filosofia em aulas semanais, onde três mil alunos estão nas séries iniciais e dois mil e quinhentos de quinta à oitava série.

O trabalho vem despertando o interesse dos alunos de Filosofia dos dois cursos de graduação existente na capital federal, tanto os alunos da Universidade Católica de Brasília (UCB), quanto da Universidade de Brasília (UnB). Monografias de graduação têm sido produzidas, bem como acontecem palestras e atividades de apresentação da proposta para

professores e alunos de ambas as instituições. Em 1994, foi realizada uma atividade de cooperação entre a Universidade Católica de Brasília (UCB) e o Núcleo de Filosofia para Crianças do Colégio INEI. Os alunos de graduação da universidade participaram dos cursos de formação básica de professores, em troca de cursos (30 horas), nas áreas de Filosofia para Ciência e Lógica, aplicados aos materiais de Filosofia para crianças e professores.

Em agosto de 1995, ocorreu a I Jornada do Ensino da Filosofia no Primeiro e Segundo Grau do Distrito Federal, que marcou o início da divulgação do programa para os professores da escola pública da rede do Distrito Federal. Tal evento reuniu, na ocasião, cento e cinquenta participantes, entre professores da rede pública e privada, e estudantes de graduação para discutir a realidade e perspectivas do ensino de Filosofia nas escolas. Tal acontecimento foi um marco do envolvimento institucional que abriu as portas para o trabalho sistemático com a Filosofia para Crianças na Universidade de Brasília (UnB). Desde então, outros eventos de porte sobre o programa vêm acontecendo na instituição, sempre buscando envolver a escola pública.

Conjuntamente, os departamentos de Filosofia e Teoria e Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da UnB, estão desenvolvendo um projeto de extensão universitária permanente de formação de professores e monitores intitulado Filosofia na Escola. Na sua primeira fase proporcionará o conhecimento e a prática do programa, bem como iniciar a pesquisa de materiais e métodos de ensino de Filosofia em quatro escolas-piloto da rede pública de ensino de Brasília. Desde 1998, vinte professores do Ensino Fundamental e oito monitores, entre estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade de Brasília (UnB – DF) e professores de Filosofia da rede pública de ensino estão trabalhando com esse programa em salas de aula.

Além disso, dois ex-alunos do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília - UnB, Carlos Eduardo Loddo e Louise M. Ferreira Brandes, realizaram o mestrado

em Filosofia para Crianças na Montclair State University, em 1995 e 1996, e trabalham hoje como professores substitutos neste mesmo departamento. O grupo de trabalho em torno deste programa no Distrito Federal tem participado, sistematicamente, desde 1993 das atividades nacionais e internacionais sobre Filosofia para Crianças, buscando e levando contribuições para o desenvolvimento desta prática e idéia.

2.4.5 Petrópolis - RJ

Em fevereiro de 1995, o mestre em Filosofia para Crianças pela Montclair University, Rigoni Soares funda o Centro de Filosofia para Crianças de Petrópolis - RJ, e inicia o trabalho de formação de professores, coordenação e divulgação do programa nas escolas públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro. Rigoni tem concentrado seu trabalho junto ao grupo das escolas salesianas e outras escolas particulares. Conta hoje com vinte escolas que trabalham sistematicamente (o programa da pré-escola à oitava série do primeiro grau), tendo preparado quinhentos e cinquenta professores em, pelo menos, quarenta horas de formação em Filosofia para Crianças.

A implantação do programa na escola passa por um acompanhamento de pelo menos um ano, onde se dá o assessoramento do trabalho de planejamento das aulas, a participação em sala de aula e avaliação da experiência com os professores. Há também a formação (40 horas) nos materiais didáticos específicos para cada faixa etária.¹⁸ Atualmente Rigoni está iniciando a formação de quinze monitores em Filosofia para Crianças, a partir do interesse de alunos e de alguns professores de Filosofia das Universidades de Juiz de Fora, MG; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFE do RJ).

¹⁸ “Rebeca” – pré-escola; “Issao e Guga” – 1ª e 2ª séries; “Pimpa” 3ª e 4ª séries; “A descoberta de Ari dos Teles” 5ª e 6ª série; “Luisa” 7ª e 8ª séries do primeiro grau.

2.4.6 Curitiba - PR

O professor Darcísio Natal Muraro vem desenvolvendo sistematicamente a formação de professores, a implantação e divulgação do programa de Filosofia para Crianças desde 1995. Juntamente com mais cinco monitores, já preparou quinhentos professores em cursos básicos (40 horas); implantou o programa em trinta escolas da região, sendo duas delas escolas públicas e as demais, em sua maioria, religiosas. O trabalho estende-se da Pré-Escola ao longo do Ensino Fundamental, e o acompanhamento consiste na formação e presença do monitor na escola, no primeiro ano. O professor Darcísio também coordena um grupo de professores de Filosofia no Ensino Médio, no qual se realizam discussões e adaptações da metodologia para este nível de ensino. Além disso, edita o jornal trimestral Diálogo, onde contêm relatos de experiência e reflexões sobre todo o processo de desenvolvimento das atividades.

O Centro de Filosofia para Crianças do Paraná está vinculado à Fundação Sidônio Muralha, poeta português que dirigia sua obra literária principalmente para as crianças e, através dessa parceria, estão sendo desenvolvidas pesquisas sobre as relações do ensino da Filosofia com a Literatura Infantil e a contribuição da metodologia filosófica dos temas filosóficos fundamentais do ensino religioso.

Atualmente está organizando, junto a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), a oferta do curso de especialização em Educação para o Pensar (nos moldes do curso oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP), mas sendo ministrado por professores do Paraná.

2.4.7 São Luiz - MA

Em São Luiz a professora de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA–MA), Elza Maria Brito Patrício, encontra-se envolvida também com o ensino de Filosofia no Ensino Médio há muito tempo. Em 1994 iniciou, juntamente com outras colegas, um trabalho de formação de professores e a implantação do programa de Filosofia para Crianças em cinco escolas particulares e uma escola pública da cidade. Hoje, aposentada, a professora Elza e sua equipe atendem quatorze escolas da cidade e organizaram um núcleo de referência de Filosofia para Crianças, para a formação de professores, e a divulgação do programa e da idéia da Filosofia no Ensino Fundamental.

2.4.8 Florianópolis - SC

Desde 1988 existe o Centro de Filosofia – Educação para o Pensar, que em 1990 transformou-se no Centro Catarinense de Filosofia, no Ensino Fundamental, uma entidade civil sem fins lucrativos que, no seu início, tinha a sede no Colégio Coração de Jesus, na capital de Santa Catarina. O seu presidente, Silvio Wonsovicz, e seu colaborador Abrão Yuskow, junto com outros dois sócios fundadores, são os responsáveis pelo trabalho desenvolvido, sistematicamente desde sua fundação até hoje. O professor Silvio, que também trabalha na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, tentou constituir um grupo de trabalho oficial na universidade, mas não logrou êxito. Por causa de divergências quanto à condução do trabalho na universidade, os professores Silvio e Abrão resolveram buscar espaço junto às escolas para a realização das atividades.

Esta opção foi para eles a mais acertada, e hoje existe um grupo de trinta e sete escolas envolvidas na Rede – Educação para a Pensar, coordenada pelo Centro Catarinense, das quais vinte e três escolas estão no estado de Santa Catarina (11 religiosas, 11 laicas e 1

escola pública estadual), sete escolas no Rio Grande do Sul (todas religiosas) e sete escolas no norte do estado do Paraná (1 religiosa e 6 laicas).

Algo em torno de dois mil professores já fizeram pelo menos quarenta horas de formação no programa, sendo que o Centro Catarinense costuma desenvolver em média duzentas horas de formação divididas em várias etapas, com os professores que aplicam o programa em sala de aula. Já foram preparados trinta e sete monitores, formados regionalmente, que auxiliam no trabalho de formação de professores e acompanhamento do trabalho nas escolas. São em média quinze mil e quinhentos alunos em todas as escolas da rede tendo Filosofia no Ensino Fundamental:

- De pré-escola à quarta série: 8.730 alunos.
- De quinta à oitava série: 6.438 alunos.

Ao longo desses anos o Centro catarinense já realizou diversas atividades de intercâmbio (palestras, cursos, oficinas, mesas-redondas) com universidades locais e outras no Paraná, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e Ceará (Fortaleza).

O centro procura organizar sistematicamente eventos de intercâmbio e convivência entre as escolas que participam da REDE e um evento nacional, em parceria com o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças - CBFC. Neste sentido foram realizados:

- 1990 – Encontro Regional em Florianópolis 300 alunos e 30 professores
- 1991 – Encontro regional em Curitiba – 1850 alunos e 150 professores
- 1992 – Encontro regional em Tubarão – 2000 alunos e 200 professores
- 1993 – Encontro regional em Joinville – 3000 alunos e 300 professores
- Encontro Nacional de Educação para o Pensar – Florianópolis (5 dias com transmissão via Embratel)
- Encontros regionais de alunos com festival de música (Brusque, Laguna e Itajaí)
- Acampamento com alunos e professores.

Em 1997, a ênfase do trabalho passou para a assessoria filosófica pedagógica das escolas que compõem a Rede, visando oferecer fundamentação teórico prática para o trabalho dos professores. Na época de sua fundação, o Centro Catarinense tinha como maior objetivo organizar um grupo de filósofos e educadores para desenvolver o programa de Lipman no sul do país. Hoje, o objetivo é organizar e solidificar a Rede – Educação para o Pensar de forma a prestar serviço às escolas do sul do país que desejam ter Filosofia e outras disciplinas dentro da ótica de uma educação para o pensar.

Esta reorganização passa pela descentralização do trabalho até agora realizado pelo Centro Catarinense, atribuindo às escolas participantes a função de núcleos fomentadores do trabalho com a Filosofia e as demais disciplinas na escola. Ao Centro caberá a função de criação, solidificação teórica e busca de novos caminhos dentro da Educação para o Pensar e da Filosofia no Ensino Fundamental.

Para dar suporte e agilizar a comunicação, o Centro Catarinense mantém duas publicações regulares. Desde 1992, edita o jornal “O Corujinha – Jornal da Filosofia no Ensino Fundamental” publicação voltada para os alunos, pais e professores envolvidos com o trabalho nas escolas da rede, e outros professores do país, cadastrados em sua mala direta. O jornal tem edição trimestral, com tiragem de um mil e setecentos exemplares cada. De distribuição gratuita o mesmo é financiado pelo próprio centro. Desde 1993 é publicada a revista Philos – Revista Brasileira de Filosofia, no Ensino Fundamental, que possui uma periodicidade semestral, sendo mantida por assinatura e tendo publicado, até agora, oito volumes com uma tiragem de um mil exemplares por edição. O centro Catarinense possui uma editora, a Sophos, voltada para publicação de livros e revistas na área do ensino de Filosofia no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Além dos pólos geográficos aqui enfocados, dezenas de outros monitores vêm desenvolvendo trabalho semelhante em outras cidades do Brasil, nas escolas públicas e

privadas, universidades e faculdades, e mesmo de forma autônoma, vinculada ou não ao sistema de centros regionais. Mas os pólos aqui destacados, caracterizam-se pela permanência e crescimento, quantitativamente falando. Avaliar a qualidade dos trabalhos teóricos e práticos realizados exigiria um outro tipo de estudo.

Devido à força que o movimento apresenta em nível nacional e o peso e repercussão que tal fato possui em nível internacional, pois o modelo brasileiro é citado muitas vezes como referência de um trabalho bem desenvolvido e que possui grande receptividade e aceitação, diversas atividades têm ocorrido em solo nacional. Muitas destas atividades apresentam, inclusive, porte internacional. Apresentarei, a título de breve comentário, alguns dos eventos realizados.

Em 1985 , o professor Lipman esteve no Brasil pela primeira vez e realizou uma série de palestras e conferências sobre o tema “Filosofia para Crianças, isso é possível?”, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na Universidade de São Paulo (USP-SP), na Universidade de Campinas em São Paulo (UNICAMP-SP), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES-ES), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-RS) e na Universidade Federal do Maranhão (UFMA-MA).

Em 1988 ele retornou juntamente com Ann Margareth Sharp e mais quinze representantes de centros de Filosofia para Crianças de países como Portugal, México, Espanha, Chile Austrália, e Canadá, para realizar o II Congresso Internacional de Filosofia para Crianças e participar em Maringá, PR do I Seminário Nacional de Filosofia, Desenvolvimento do Raciocínio e Educação: Uma Relação Possível, com a participação de quatrocentas pessoas. Em outras oportunidades como a 38ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em Curitiba, o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças apresentou abordagens a respeito da proposta de Lipman, convidado pela Sociedade Brasileira de Psicopedagogia. Nos anos seguintes, em diversos seminários,

congressos e eventos relativos à educação, a idéia de Filosofia para Crianças e sua operacionalização em sala de aula continuou a despertar curiosidade e interesse de educadores e profissionais do ensino em geral.

Em 1994, o CBFC realizou junto com o Centro Catarinense de Filosofia no 1º grau, o I Encontro Nacional de Educação para o Pensar em Florianópolis, SC, no qual se reuniram mais de quatrocentos participantes de todo o Brasil, sendo transmitido via EMBRATEL. Este encontro ocorreu com a participação acadêmica de Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, do Institute for the Advancement of Philosophy for Children - IAPC, New Jersey, Estados Unidos da América, sendo prestigiado por Irene de Puig, Manoela Gómez e Félix Castro, professores do Instituto de Pesquisa e Ensino de Filosofia (IREF) de Barcelona, Espanha.

Em agosto de 1995, ocorreu a I Jornada do Ensino da Filosofia no Primeiro e Segundo Grau do Distrito Federal, que marcou o início da divulgação do programa para os professores da escola pública da rede do Distrito Federal. Tal evento reuniu, na ocasião, cento e cinquenta participantes, entre professores da rede pública e privada, e estudantes de graduação para discutir a realidade e perspectivas do ensino de Filosofia nas escolas. Tal acontecimento foi um marco.

Em julho de 1996 O Centro de Filosofia para Crianças de Petrópolis, RJ, organizou juntamente com o Centro de Filosofia para Crianças, SP, e o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, o II Encontro Nacional de Educação para o Pensar. Tal encontro aconteceu no auditório da Pontifícia Universidade Católica de Petrópolis, RJ, (PUC – Petrópolis, RJ) onde se reuniram mais de trezentos participantes. Na oportunidade, contou-se ainda com a participação acadêmica de Ann Margaret Sharp, Teresa de la Garza (México), Ronald Reed (EUA), e foi prestigiado por Walter Kohan e Glória Arbónes (Argentina).

No congresso realizado em Brasília¹⁹ em 1999, o qual foi organizado pelo ICPIC e pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, o tema central foi “Trinta anos de Filosofia para Crianças em debate”. Foram organizadas mesas redondas para discutir textos inéditos de Lipman, referentes aos pressupostos filosóficos e pedagógicos, do seu programa, as relações entre Filosofia e Literatura, a Filosofia no Ensino Médio, bem como o estado atual da investigação filosófica com crianças no Brasil. Além dessas, mesas redondas, houve a apresentação de comunicações, oficinas, sessões especiais, pôsteres e uma videoconferência ao vivo com Lipman. As atividades incluíram também a participação de crianças nas sessões de abertura, em apresentação de trabalho e encerramento do congresso, bem como oficinas de trabalho em escolas públicas do Distrito Federal.

Aproximadamente mil e trezentas pessoas de trinta países dos cinco continentes participaram do Congresso: representantes da Argentina, Chile, Uruguai, México, Colômbia, Canadá, Estados Unidos, Áustria, Espanha, Islândia, Suécia França, Itália, Iugoslávia, Bélgica, Holanda, Irlanda, República Checa, Inglaterra, Malta, Hungria, Lituânia, Letônia, Israel, África do Sul, Coreia, Austrália, Nova Zelândia e de quase todos os estados do Brasil.

Foi notório nesse encontro o quanto de diversidade que existe atualmente no campo nacional e internacional da concepção da investigação filosófica com crianças, tanto nos seus métodos quanto nos seus fundamentos e propósitos educacionais, tornando-se evidente a força que o movimento tem no Brasil. Além disso, representantes do CBFC tem participado dos congressos internacionais nesta área e atuado nos seus órgãos representativos.

Além disso, representantes do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças têm participado ativamente de congressos internacionais nesta área e atuado nos seus órgãos representativos, como o ICPIC.²⁰

¹⁹ Tal encontro foi citado anteriormente.

²⁰ Já foi citado anteriormente, a participação de Catherine, e a participação de Melanie no ICPIC, respectivamente como presidente vice em datas distintas.

3 A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

3.1 Pensadores: fonte de inspiração

A teoria elaborada por Lipman sofre influências marcantes de autores de tradição pragmatista como: Charles S. Peirce, George H. Mead, J. Royce, J. Buchler e John Dewey. Outros autores como L. Vygotsky, também contribuíram na construção do conceito de comunidade de questionamento e investigação, que para Lipman é o núcleo da prática filosófica, e que é de fundamental importância para se fazer Filosofia com crianças. Lipman tem recriado as idéias desses autores, preocupando-se menos com reconstruir a verdade das suas propostas do que com recriar o sentido das mesmas. Convém salientar que Sócrates também influencia em muito Lipman, visto que o modelo socrático de viver aparece por diversas vezes, quando Lipman se refere à comunidade de questionamento e investigação como práxis. Lipman vê a Sócrates como o paradigma da Filosofia, o filósofo da educação por excelência. Outros autores também o influenciaram e suas idéias encontram-se presentes em seus romances, ou como prefere Lipman, nas novelas filosóficas.

3.1.1 Sócrates

A influência de Sócrates se faz presente na medida em que o ateniense afirma que: o saber humano é filosófico por natureza, é o desejo (Philo) de saber (Sophein) e, ao mesmo

tempo, reconhece a impossibilidade humana de adquirir um saber (Sophia) pleno, seguro, acabado. É, exatamente, neste reconhecimento e neste paradoxo que reside a sabedoria humana. Este modelo socrático influencia Lipman enormemente, na medida que, por um lado, recria o compromisso da Filosofia com a vida ao propor nas aulas não um exercício retórico acerca de questões longínquas, mas a pergunta e o exame sobre os valores que sustentam a vida pessoal e social, e o questionamento dos dogmatismos e preconceitos que residem em uma e outra. E, por outro lado, na dinâmica da própria investigação filosófica em comunidade, que começa no questionamento, continua no diálogo investigativo e projeta-se num final de resposta aberta; o modo de perguntar socrático marca o espaço do professor proposto por Lipman. A Filosofia é entendida como um caminho, uma busca e o professor como alguém cuja função é promover e facilitar esta busca, gerando as condições para que o outro aprenda a percorrer um caminho de perguntar e perguntar-se.

Convém salientar que Sócrates é considerado por muitos, e em muitos sentidos, o pai da Filosofia e dos filósofos, chegando muito próximo, mais do que outros ilustres nomes, do diálogo com as crianças. É interessante frisar também que falar sobre Sócrates é necessário, e ao mesmo tempo difícil, pois ele nada escreveu; escolheu não fazê-lo. Ele possuía um entendimento que a palavra escrita é mais limitada que a palavra falada, pois quando falamos escolhemos o nosso interlocutor e quando escrevemos, o leitor nos escolhe. Assim, deixa transparecer, dá-nos a impressão de que ele instaura não só a Filosofia, mas a própria condição de filosofar.

O conhecimento a respeito das idéias e pensamentos de Sócrates que nós possuímos, obtivemos através de um contato com os escritos de pessoas que o conheceram e as fontes divergem entre si. Entre as pessoas que nos relatam a respeito de Sócrates podemos citar Aristófanes, que nos dá uma imagem superficial em sua primeira fase da vida e o descreve como um ser ridículo; Xenofonte que o apresenta em dimensões reduzidas, uma

pessoa que não daria motivos para os atenienses quererem condená-lo à morte; e Platão que nos mostra um Sócrates idealizado por ele, no final de sua vida. É este último que, sem dúvida, é o mais importante para Filosofia; logo, ao falarmos em Sócrates, estamos falando em um Sócrates platônico, pois ele é personagem na maioria dos diálogos platônicos.

Na Apologia, como estratégia de defesa, Sócrates se identifica com a Filosofia, considerando a acusação contra si uma acusação contra ela própria. Mostra-nos que esta e a política instituída de seu tempo são incompatíveis, pois a política sabe tudo, sacraliza o banal, descuida do mais importante, ao passo que a Filosofia, ao contrário, pergunta, reconhece limites, desconstrói o aparente e o falso, desacraliza os valores afirmados socialmente, cuida de si e dos outros, resiste a ordem instituída e intercala com perguntas e sempre as faz cada mais. Ri-se dos políticos, mostra-lhes que valoram o menos importante e desprezam o mais significativo; possuem os valores transmutados; cuidam de tudo, menos de si. Sócrates as coloca como se fossem duas políticas que se enfrentam, a política dos filósofos e a política dos políticos, as duas incompatíveis, aparentemente, a primeira com melhores argumentos e a segunda com maior força, por isso ele é condenado à morte. Ele nos mostra que a prática da Filosofia não pode faltar numa vida propriamente humana, como se para ser humano houvesse que se fazer perguntas, pois sem perguntas não se pode viver de verdade.

Tais comentários tornam-se necessários, pois de um certo modo, a concepção de Filosofia, expressada e praticada por Sócrates, apresenta certas semelhanças com o ideal de Lipman. A primeira similitude é que ambos lhe dão um caráter dialógico, e que a vêem como algo que se exerce, cultiva-se, vive-se em diálogos com os outros. Ainda a vêem como algo de extrema importância em nível educacional e apresenta uma unidade de sentido sócio-político. A sua prática é substancialmente educativa, na medida que contribui para formar espíritos críticos, pessoas dispostas a deixarem de ter certeza sobre seus saberes e a se colocarem

atentas para questionar os valores e as idéias que formam suas vidas, seus valores e de seus semelhantes.

Tanto para Lipman como para Sócrates, a linguagem e o raciocínio desempenham um papel central no crescimento do diálogo; ambos são cuidadosos no uso e no exame da linguagem, e na análise das razões que fundamentam as tessituras que vão sendo apresentadas no diálogo. O exame racional dos temas apresenta uma importância decisiva. O cuidado com a lógica do pensar com honestidade intelectual dos participantes do diálogo é considerado decisivo. O bom pensar e a honestidade intelectual outorgam ao diálogo filosófico um caráter não somente cognitivo, mas também ético, fortalecendo suas implicações educacionais.

Ambos, Sócrates e Lipman, também acreditam numa certa popularização desta prática, pois não consideram a necessidade de requisitos prévios para participar desta busca, a não ser o reconhecimento de sua necessidade, o não saber sobre o assunto a ser tratado, assim como o desejo de querer aprender. Lipman segue Sócrates no sentido de manter a ligação e o compromisso da Filosofia com a vida, projetando a pergunta e o exame muito além das salas de aula, onde efetivamente se trabalha o seu programa. A Filosofia, para eles, não é apenas um exercício retórico sobre questões externas aos que a praticam, ela coloca em questão os dogmatismos que habitam a vida individual e coletiva cotidiana, sendo assim uma busca constante. Sócrates afirmava que uma pessoa depende, em boa medida do que conhece e, para Lipman, o desenvolvimento das diversas dimensões (crítica, criativa, atenciosa) do pensar das crianças vai fazer delas, não apenas mais rigorosos pensadores, como também, melhores pessoas. Mas apesar das diversas semelhanças existentes, existem também diferenças importantes e significativas no que diz respeito à maneira como ambos concebem a Filosofia. Embora isso possa ser explicado, em parte, pelos contextos históricos tão diversos, não se esgotam nesta historicidade.

Entre as diversas diferenças existentes, podem ser citadas, entre outras, a idade dos interlocutores, pois os socráticos eram adolescentes e o programa de Lipman atinge crianças desde a pré-escola; a relação que ambos têm com a escrita, pois enquanto Sócrates a considerava perigosa, inflexível, pobre diante da fala e não ser possível escolher o seu interlocutor, para Lipman, a escrita e a leitura assumem uma fundamental importância dentro do diálogo filosófico, a ponto de o mesmo apresentar todo um material didático para propiciar e favorecer o diálogo filosófico. Ambas, a leitura e a escrita, são consideradas formas de raciocínio que oferecem uma contribuição singular para a capacidade de pensar das pessoas. Sócrates utiliza como instrumentos seu domínio da palavra, sua sensibilidade filosófica e sua memória; ao passo que Lipman utiliza-se de materiais pré-concebidos e de professores orientados para esta finalidade, parecendo ser, ainda, muito mais preocupado com a história da Filosofia do que Sócrates.

Os locais onde acontecem os diálogos filosóficos também são diferentes, pois os diálogos com Sócrates dão-se em praças públicas, no meio da rua, enquanto a Filosofia de Lipman pratica-se majoritariamente em sala de aula; os interlocutores socráticos conversam com ele por opção, por uma escolha pessoal e são heterogêneos, enquanto os interlocutores da Filosofia à “la Lipman” não escolhem fazê-la espontaneamente e são reunidos em uma sala de aula segundo suas idades. Isso tudo, de certa forma, condiciona a prática da Filosofia tanto num caso, como noutro.

Também se pode falar em uma dimensão político-educacional desta prática filosófica, pois enquanto, segundo Lipman, a Filosofia educa em e para a democracia, significando que esta é meio e fim de uma educação filosófica, entretanto Sócrates vê esta democracia como um sistema instituído que a Filosofia deve pôr em questão. Dentro desta perspectiva podemos ainda dizer que a relação com os poderes instituídos ocorre de maneira diferente, pois enquanto Sócrates foi perseguido politicamente, julgado e condenado à morte

pelos que detinham o poder instituído, o programa de Lipman é inaplicável em contextos autoritários e, em contextos democráticos, parece debilitar sua dimensão crítica. Apresenta ainda uma crescente aceitação por parte do “status quo” vigente em diversos países do mundo contemporâneo. Países com características tão diferentes como os Estados Unidos da América, diversos países latino-americanos, que atravessam reformas educacionais conservadoras, países do ex-bloco soviético que o tem reconhecido oficialmente. Parece que o programa de Lipman acomoda-se, de certa forma, em países que apresentam apenas formalmente contextos democráticos.

Podemos falar ainda de diferenças ligadas ao entendimento da prática da Filosofia, em um e outro. Para o ateniense uma pergunta significativa é o suficiente para iniciar o diálogo; para Lipman, deve haver uma narrativa compartilhada anteriormente por ambos os participantes a ser problematizada e, a partir disso, surgirão as perguntas que motivarão o debate. Enquanto que para o primeiro, esta pergunta é única e busca a verdade, para o segundo, as perguntas iniciais são múltiplas e cada interlocutor poderá fazer a sua, sendo que na busca da resposta é muito mais importante o sentido do que a verdade; e, como os sentidos são múltiplos, podem aparecer diferentes respostas e posturas. Sócrates, neste sentido, privilegia a busca da verdade, enquanto Lipman tem afirmado a importância do cuidado entre os participantes do diálogo, tanto quanto o desenvolvimento das habilidades cognitivas ou o aprofundamento da discussão.

Outro fator a ser mencionado é que Lipman parece preocupado com o desenvolvimento de certas práticas sociais específicas, para que não ocorram situações como as vividas em alguns diálogos socráticos, onde há muito de batalha, onde por vezes o ateniense se mostra sarcástico, irônico, mordaz. Lipman tem enfatizado a necessidade de empatia, o cuidado e o respeito pelo outro, a necessidade de propiciar, também, a confiança

mútua entre os participantes do diálogo e ser sensível ao crescimento dos outros tanto quanto ao seu próprio.

Finalmente, e não menos importante, o entendimento que um e outro possuem, sobre o que faz com que uma pergunta seja filosófica, também não é o mesmo. Sócrates busca a essência, a definição, enquanto Lipman vê uma pergunta como filosófica quando questiona um tema comum, central e controverso. Considera tema comum quando tem a ver com todos os seres humanos; central quando não atinge detalhes ou assuntos sem importância, mas quando coloca questões de importância singular para vida, tais como a liberdade, vida, morte, amizade; e controverso quando gera polêmica, que não podem ser esgotados pela investigação. Como vimos, a figura do velho Sócrates é inspiradora para Lipman, no modo como concebe a Filosofia como prática e, ao mesmo tempo, da função que este determina para tal prática. Ambos vêem a Filosofia como possuidora de um sentido político-pedagógico singular na formação dos cidadãos. Porém, há diferenças que não podem ser ocultadas em relação ao modo como cada um concebe o sentido político-pedagógico e a própria substância desta prática filosófica.

3.1.2 John Dewey

A forma como Lipman concebe a educação remonta a sua leitura de John Dewey e, sem dúvida, é a influência mais significativa que apresenta, apesar de não ter tido contato direto com ele. Tal influência se faz sentir tanto nos seus interesses temáticos como em pontos cruciais de seu pensamento. John Dewey concebe a educação como um processo contínuo de reorganização, recriação e reconstrução da experiência do estudante, sendo sua finalidade principal a transformação e o enriquecimento da qualidade dessa experiência. Segundo Dewey, este enriquecimento pode acontecer de duas maneiras complementares: através da

potencialização do sentido dessa experiência (ampliando a percepção de conexões e continuidades na experiência do estudante) e outorgando ao estudante ferramentas que contribuam para aprimorar suas experiências futuras. Nesta reconstrução contínua da experiência, os fins identificam-se com o processo.

John Dewey reconhece os múltiplos significados do termo “democracia” e a unidade que percorre esta multiplicidade e o seu caráter dinâmico e renovável. Para ele, a democracia longe de ser um conceito acabado ou fixo, encontra-se em permanente ressignificação e transformação, tanto no seu significado como nas suas manifestações exteriores. Nesta multiplicidade em mutação, é preciso distinguir dois usos ou sentidos de “democracia”: um uso político e um uso social. O primeiro, que diz respeito à política, o termo designa uma forma de governo ou um sistema de instituições políticas para regular a vida em comum. Esta forma de governo tem por normativa substancial a equidade. Numa democracia, diz Dewey, todos os indivíduos ou grupos sociais são tratados equitativamente e o interesse está centrado no bem-estar da totalidade das pessoas que a compõem, sem privilegiar indivíduos ou classes em particular. A condição necessária para satisfazer este princípio é que todos os interesses tenham oportunidade de serem ouvidos, para cujo fim o sufrágio universal e a participação direta na eleição dos governantes tornam-se imprescindíveis.

Num segundo sentido, J. Dewey concebe a democracia como um modo de vida, o qual se aplica tanto à vida pessoal quanto às experiências coletivas. Neste último caso, deve atingir todos os grupos e instituições sociais: família, instituições educativas, trabalhistas, religiosas. Existem dois critérios para se determinar o caráter democrático do modo de vida de um grupo social: 1) o grau de ligação entre as ações e os interesses das diferentes pessoas que o formam; 2) o modo em que a livre interação entre seus membros possibilita a acomodação, e a retificação e correção dos hábitos e práticas sociais.

O primeiro, implica o reconhecimento da interdependência dos membros de uma comunidade - a sua constituição como seres sociais e mutuamente dependentes e a inclusão de todos eles na deliberação e determinação dos fins sociais. Dewey pensa numa democracia universal, desde que este reconhecimento permita superar divisões de classe, raça e nacionalidade. O acento conferido à importância de interesses diversos, no modo de vida democrático, implica a afirmação do valor da diferença, não apenas como uma concessão ou um direito das outras pessoas, mas como o reconhecimento de que, numa comunidade, a simples existência e expressão de modos de vida diferentes enriquece a própria vida. É por isso que ser democrático, pessoal e socialmente, para Dewey, pressupõe valorar as diferenças e incluí-las na deliberação dos fins sociais.

O segundo critério afirma a mudança como um valor social. Uma sociedade democrática funda-se na convicção de que sempre é preciso corrigir-se, melhorar-se e que devem ser geradas as condições para uma mobilidade social irrestrita. Para isso, a livre circulação de experiências e idéias é condição fundamental. Uma sociedade democrática é uma sociedade que muda, que se autocorrige, que se renova.

Os diferentes sentidos do termo democracia se entrelaçam: enquanto usualmente se enfatiza que a democracia política é condição de possibilidade da democracia pessoal e social, mas estas são também condição de possibilidade daquela. Em outras palavras, se pessoas e instituições comunitárias e sociais, como a escola ou a família, não são democráticas, as instituições políticas nunca o serão num sentido real e não apenas formal.

Dewey não se refere a nenhuma democracia de fato, mas a um **modelo** de democracia. Ele não caracteriza como são as relações sociais imperantes, mas como deveriam ser. Traça uma normativa para elas, um modelo perfeito de relações cooperativas e equitativas; reconhece que a democracia que prescreve “não foi adequadamente realizada em

país nenhum em tempo algum”; e afirma, nesse sentido, que as críticas à democracia costumam ser, antes, críticas às formas imperfeitas que ela tem adquirido até agora.

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

O Objetivo maior é a conciliação de duas idéias que têm funcionado historicamente confrontadas e em mútua oposição: a libertação ou realização dos indivíduos, ao lado da celebração do bem comum. A condição necessária e chave para esta conciliação residem, segundo Dewey, na participação responsável e deliberada de todos os seres humanos amadurecidos na formação dos valores que regulam a vida social, a existência de grupos e instituições que potencializem e libertem as forças de cada um de seus membros.

Para alcançar esta democracia é preciso examinar e revisar permanentemente os fins e interesses sociais e os meios para alcançá-los. Os dois critérios distinguidos por Dewey, para caracterizar a democracia como modo de vida, esclarecem a importância de um processo de questionamento permanente que constitua a própria democracia, seu significado, seus meios e fins em seu objeto de reflexão, deliberação e revisão.

No primeiro critério, antes visto, aponta explicitamente para a importância da participação da totalidade dos membros de uma comunidade na determinação dos fins sociais e estabelece um contexto de referência comunitário e cooperativo para isso. O segundo critério estabelece a necessidade de revisar e corrigir permanentemente o modo de vida adquirido e ressalta os valores da auto-reflexão e o auto-aperfeiçoamento. A participação das pessoas na determinação do que vai mostrar-se socialmente significativo e dos meios para levá-lo a efeito, à construção de um processo deliberativo racional coletivo, baseado na consulta e na livre discussão, o desenvolvimento de uma inteligência social na qual os interesses de todos sejam considerados como defesa contra avanços totalitários, serão os

critérios para determinar o caráter democrático de um grupo social. Para Dewey, nesta livre e irrestrita discussão e deliberação reside o coração e a garantia da democracia.

Dewey utiliza o termo “educação” num sentido estreito, limitando-o às instituições educativas *per se* e num sentido amplo para referir-se a toda forma de vida social que contribui para potencializar o crescimento das pessoas e o enriquecimento da sua experiência pessoal e coletiva. Neste último sentido, democracia e educação conformam uma relação dialética: trata-se de que as instituições educativas - como toda instituição social - gerem hábitos democráticos para estabelecer um processo de deliberação pública e aberta. Dewey confia, que tal processo levará a um crescimento pessoal e social e, com isso, à superação de preconceitos e ao enriquecimento dessa experiência individual e compartilhada. Neste sentido amplo do termo educar, toda experiência democrática torna-se educativa; portanto, não se trata apenas de educar para a democracia, mas de democratizar para educar. Esta relação recíproca fundamenta-se em que, ambas, democracia e educação são modos sociais de questionamento e investigação cujo propósito comum é enriquecer a experiência humana.

Vamos nos propor a distinguir cinco aspectos fundamentais com relação à função social das instituições educativas, determinadas por Dewey:

Primeiramente para Dewey a educação é um processo contínuo de recriação, reorganização ou reconstrução individual e social da experiência do estudante. Isto significa que o fim de todo processo educativo é a transformação, o enriquecimento da qualidade desta experiência. A educação enriquece esta experiência de duas maneiras: potencializando seu sentido (ampliando a percepção de ligações e continuidades na experiência do estudante) e fornecendo ao estudante ferramentas que lhe permitam antecipar conseqüências, e assim conduzir a sua experiência futura.

Num segundo momento Dewey nos afirma que, nessa reconstrução transformadora da experiência, as escolas devem seguir os princípios de “continuidade” e “interação”. O “princípio de continuidade” assinala a ligação inseparável entre o passado, o presente e o futuro de toda experiência individual e social e a necessidade de que a escola reconstrua esta experiência atentando para um presente que enlace o passado e o futuro. Em outras palavras, o passado e o futuro sempre devem ser levados em conta, em toda experiência educativa, apenas na sua ligação com o presente. Dewey é contra a educação que enfatiza a história cultural desligada do presente ou que faz deste presente uma “preparação” para um futuro distante, tornando-o vazio de sentido. Ele sustenta que a atitude mais importante que uma escola pode instigar é o desejo de seguir aprendendo e que a melhor maneira de conseguir este propósito é tornar significativa cada experiência escolar.

Por sua vez, o “princípio de interação” considera a educação como um processo de intercâmbio ativo e recíproco entre as demandas do estudante e as demandas sociais expressa pela escola. Em outras palavras, reconhece que em toda **situação** educativa verifica-se uma troca entre o estudante e as condições sociais externas que uma instituição educativa exprime através de seus livros-texto, suas aulas, seus professores, seus programas, seus modos de avaliação, e tudo o que esta instituição ensina, além dos conteúdos curriculares propriamente ditos. Ao mesmo tempo, é a afirmação do papel ativo que devem desempenhar os estudantes no esboço dos meios e fins educativos. A combinação ativa de ambos os princípios - continuidade e interação - expressa, para Dewey, o significado e o valor de uma experiência educativa.

Num terceiro momento Dewey nos propõem uma distinção entre o pensar e o julgar por um lado, e o conhecer pelo outro. Propôs ainda considerar a escola como um espaço de construção social do pensar e de formação e exercício da capacidade de julgar das crianças, e não como um lugar de transmissão de conhecimentos. O pensar e o julgar

desenvolvem capacidades e forças ativas, como a habilidade de discriminar ou selecionar; enquanto adquirir informação, promove uma aprendizagem impotente sem o auxílio do julgar ou do pensar. O julgar e o pensar são hipotéticos, projetam-se sobre um futuro; já o conhecer procura apreender o que é dado. Ao passo que o julgar e o pensar devem partir sempre de uma experiência, porém o conhecimento, como informação a respeito dessa experiência, será permanentemente um material indispensável ao pensar, mas nunca um fim em si mesmo; pois é apenas uma fonte ou alimento de um processo de questionamento e investigação cujo propósito é melhorar o pensar e a capacidade de julgar dos estudantes. Neste sentido, o melhor que uma escola pode fazer pelos seus alunos é desenvolver a sua habilidade de pensar.

Dewey afirmava existir uma disciplina que cultivava o pensar, no que o diferenciava do conhecer, e essa disciplina era a Filosofia. Para ele esta é a disciplina que cultiva o pensar olhando para a experiência, definindo suas dificuldades e propondo caminhos para enfrentá-las. Sendo assim, é prospectiva e hipotética como todo pensar e deve focar este pensar para recriar ou reconstruir essa experiência problematizadora. Dewey rejeita a Filosofia que vira as costas à experiência, e afirma que ela e as escolas têm o mesmo objeto, a experiência humana. Ele atribui à Filosofia uma função que a converte no melhor caminho para potencializar aquilo que ele mesmo considera que as escolas devem ativar e promover: a capacidade de enriquecer esta experiência. Contudo, ele só postulou uma vinculação teórica da Filosofia com a Educação.

Convém salientar que mesmo tendo criticado os alcances e métodos da Filosofia tradicional, nunca questionou a sua natureza teórica, que ele próprio compartilhava. Ele também a concebia como um empreendimento especulativo, afastado de uma prática educativa, como uma **teoria da prática**. Sendo assim, o vínculo mais próximo que ele chegou a estabelecer entre Filosofia e Educação foi o de apresentar a primeira como a “teoria geral da

educação”, isto é, como a problematização **teórica** do processo de formação de hábitos intelectuais e morais, que constitui a Educação. Mas nunca acreditou que a filosofia pudesse desempenhar um papel importante nas escolas.

Num quarto momento Dewey propõe uma educação em e para a democracia. O termo democracia aqui tem o sentido já analisado de um modo de vida social (não o sentido de um sistema de instituições políticas em particular). Assim, trata-se de uma educação para a democracia porque todo processo educativo deve procurar dar aos estudantes as ferramentas que lhes permitam participar na geração e na sustentação da democracia, como uma forma de vida associada que otimiza a experiência humana. E uma educação na democracia pela importância de se respeitar a continuidade da experiência dos estudantes e porque se sabe que os fins democráticos requerem meios democráticos para sua realização. Esta afirmação tem por base uma crítica aos fins absolutos e a idéia de que não havendo fins absolutos, todo fim pode servir também de meio para outro fim. Em uma democracia assim entendida, a educação é um fator tão significativo na reconstrução da experiência que, embora não possa fazer tudo, o que se fizer sem ela estará mal feito ou terá de ser refeito.

Finalmente, num quinto momento, num universo social em mutação, as instituições educativas refletem e, ao mesmo tempo, participam ativamente da produção de uma ordem social. Ainda que não sejam os únicos agentes de mudança social, elas têm uma função necessária a cumprir como instâncias democratizantes da vida social. Posteriormente, Dewey irá relativizar essa importância ressaltando de uma ou outra maneira, que as escolas não podem, por si, ser agentes de mudanças radicais. As instituições educativas cumprem esta função quando possibilitam aos estudantes a compreensão dos fundamentos da ordem social e as causas que ensejam as mudanças que nelas se verificam.

Para isto, não devem doutriná-los, pois o doutrinamento é a negação da participação ativa dos estudantes na compreensão deliberativa dos meios e fins sociais.

Devem sim, garantir a sua indispensável participação no questionamento e na investigação livre e inteligente das instituições e práticas sociais. A democracia, tanto como sistema de instituições políticas quanto como modo de vida social, não é algo acabado ou estático nem como fim, nem como meio, e deve ser renovada no dia a dia através da permanente ponderação de seu significado e seus propósitos; toda comunidade que adota para si os valores democráticos reflete, delibera e problematiza a democracia. A função das instituições educativas é ser o cenário desta deliberação problematizadora e, assim, aliar-se aos movimentos que resultem no enriquecimento da vida pessoal e social.

3.2.3 Demais Pensadores

Um outro autor que desempenha uma influência significativa no pensamento e prática filosófica de Lipman é Charles Peirce, apesar de não ter utilizado explicitamente o termo, é considerado o mentor da idéia denotada pela expressão “comunidade de investigação e questionamento”. A caracterização que Peirce faz do processo de investigação e os valores dados à comunidade neste processo marcam o ideal investigativo da comunidade de investigadores. A investigação científica é entendida como o processo idôneo para se estabelecer ou fixar certas crenças. Toda investigação científica parte de uma dúvida ou de uma ausência de resposta pré-estabelecida e, apoiando-se na experiência, tenta firmar uma crença que substitua a dúvida inicial. Tal crença é novamente substituída por uma dúvida, que gera uma contra argumentação ou uma nova prova empírica que a questiona. Assim, ocorre um processo aberto de crença-dúvida-questionamento-investigação-crença, que permite o recriar, sem cessar, da investigação científica.

Nesse processo, a comunidade de investigação estabelecerá o critério de verdade e realidade. Ela estabelecerá através de um processo coletivo e ilimitado de interpretação a

confirmação ou refutação das crenças, levando em conta as suas condições no momento em que procede a análise. Tal processo ilimitado e progressivo é sustentado pelo conceito de falibilidade, ou seja, o fato de todo conhecimento ser falível, isto é, passível de confirmação ou retificação no seu confronto com a experiência. Assim, é necessário cultivar um processo de investigação sem limites nem obstáculos na fixação de crenças cada vez mais sólidas. Isto acaba significando que apesar da lógica – forma e informal – fornecer as regras obedecidas pela investigação e o questionamento filosófico, os saberes positivos surgidos dessa investigação são sempre provisórios, contestáveis, falíveis. É neste reconhecimento socrático-peirciano que reside, para Lipman, a maior fortaleza da Filosofia e nele se alicerça a importância que ele atribui à autocorreção como um dos pilares da dimensão crítica do pensar filosófico.

A prática filosófica entendida como diálogo coletivo sem fim requer, além do desejo de saber adquirido, a disposição dos co-investigadores na busca de caminhos de pensamento coletivo regrados por uma comunidade que vai dar sentidos a eles.

Esta priorização do coletivo, do social, sobre o individual faz com que Lipman recorra a outros pensadores, tais como George H. Mead e L. Vygotsky. O ponto básico de reunião é a afirmação de que o social é prioritário e constitutivo de cada indivíduo. A convergência de pensamentos de autores como Peirce, Mead, Vygotsky e do próprio Lipman é que: para entendermos uma pessoa é preciso primeiro, entender os processos sociais dos quais essa pessoa participa.

Mead considerava todo processo mental como uma conversa entre uma pessoa e os outros, como o desenvolvimento dialógico, produto da interação entre o social internalizado e a voz individual que dialoga com esta comunidade internalizada. Assim, toda atividade intelectual não pressupõe nada além da linguagem e a capacidade de adotar as atitudes dos demais para dialogar com a própria atitude. Vygotsky também compartilhava

dessa idéia acerca da prioridade do social; para ele, toda função psicológica é uma função social internalizada pelo indivíduo: o intersíquico é prévio e condição de sua possibilidade.

Levada ao campo educativo significa dizer que as crianças não se tornam seres sociais ao irem à escola, mas devem ser sociais para poder freqüentá-la com o objetivo de participar do processo de aprendizagem que nela se desenrola. Logo, a pessoa é por natureza um ser social, pois ela não existe sem os outros e a educação deve reconhecer este caráter da pessoa e constituir-se numa prática dialógica, um intercâmbio de idéias e experiências.

Tais pressupostos reforçam a idéia da comunidade de investigação e questionamento, enquanto local propício para o exercício da prática filosófica, pois se uma pessoa age de acordo com o diálogo que estabelece com seu meio social será preciso propiciar um contexto de cooperação, respeito e solidariedade, se o que se pretende é educar nestes valores. Lipman tem reconhecido nas suas novelas tal caráter, oferecendo uma narrativa onde as práticas pedagógicas se baseiam no diálogo e os personagens refletem, a cada passo, o modo em que o seu pensar e agir está ligado ao contexto social ao qual pertencem.

Ann Margaret Sharp, colaboradora direta de Lipman, para a conformação deste ideal, tem desenvolvido uma série de práticas psicossociais que deverão ser cultivadas numa comunidade de questionamento e investigação filosófica. Entre as mais significativas estão: o escutar com atenção aos outros membros da comunidade; apoiar outros participantes ampliando e corroborando a sua perspectiva; submeter os pontos de vista dos outros participantes à investigação crítica; dar razões para apoiar os pontos de vista dos demais, mesmo quando se discorda deles; colocar o ego em perspectiva; responder aos outros; instigar as outras pessoas da comunidade a exprimirem seus pontos de vista; cuidar não apenas dos procedimentos lógicos, mas do crescimento dos outros membros da comunidade; estar aberto a mudar os próprios pontos de vista e as prioridades em relação com os pontos de vista dos outros integrantes da comunidade; desenvolver a confiança mútua; cultivar práticas de

cooperação e solidariedade na construção comunitária do saber e reconhecer a dependência mútua.

Lipman também fará uma apropriação de determinadas idéias de Justus Buchler que, durante a década de cinqüenta, formulará um tipo de metafísica radical de juízo onde amplia o conceito tradicional que entende o ato de julgar como uma atividade discursiva, e estende-a a toda esfera humana – todos os âmbitos da vida humana ou das relações humanas, qualquer instância do dizer, fazer ou produzir, geram juízos.

Ao afirmar tal caráter universal do juízo, Buchler quer significar que todo ser humano, em cada uma das suas palavras, ações e obras, tem de adotar sempre uma postura, uma posição, um lugar perante o mundo.²¹ Ao agir, ou ao falar, a pessoa sempre discrimina alternativas pronuncia uma visão do mundo e põe valores em jogo. Toda ação humana exprime uma perspectiva e, com isso, revela um juízo. Uma perspectiva é não só o produto da pessoa individual que a expressa, mas o resultado complexo de três processos: a história individual, a natureza e a comunicação social.²²

Buchler distinguiu três modos de julgar, correspondente ao fazer, ao produzir e ao dizer que denomina respectivamente, juízo ativo, mostrativo e assertivo.²³ Os juízos cumprem uma função assertiva quando afirmam algo em relação ao verdadeiro ou falso no dizer; uma função ativa, quando expressam algo sobre o bom ou o mal em uma ação; e mostrativa, quando dão forma ou arranjo a materiais de qualquer tipo em termos do belo e o não-belo.

A insistência e a importância que Lipman tem dado ao juízo em toda sua obra, explica-se pela influência que estas idéias de Buchler têm sobre ele. Lipman tem salientado, diversas vezes, que um dos propósitos principais da comunidade de investigação e questionamento é potencializar e melhorar a capacidade de julgar e os juízos das crianças e,

²¹ BUCHLER apud KOHAN. “Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman”. São Paulo: Vozes, 2000. p. 108. (livro I).

²² Ibid, p. 108.

²³ Ibid., p. 108.

que, toda investigação tem como produto um juízo, e melhorá-los, é uma das tarefas da educação filosófica. Com este propósito tem distinguido o pensar normal ou cotidiano do bom pensar ou o pensar de ordem superior. O primeiro, o pensar normal, é acrítico e mecânico e, a ele, são alheias noções como criatividade ou responsabilidade; o outro, o pensar de ordem superior, é complexo e inventivo e põem em ação três aspectos ou modos de pensar: a criticidade, a criatividade e o cuidado. Somente estes três aspectos juntos revelam um pensar complexo ou de ordem superior.

No seu aspecto crítico, o pensar superior é governado por regras, é inquisitivo e deliberativo. Leva a emitir juízos metódicos, é autocorretivo e, portanto falibilista e, por fim, é sensível ao contexto holístico e pluralista. No seu aspecto criativo põe em ação critérios, embora não necessariamente se norteie por eles, procura produzir juízos expressivos e transcender a si mesmo. É expressivo, inovador e independente, é dialético (no sentido hegeliano) e é governado pelo contexto; é também pluralista fazendo questão das variedades e da diferença e ressalta os valores do adequado e do íntegro muito mais do que do bom e do correto. E, por fim, no seu aspecto do cuidado exprime aquilo que uma pessoa considera importante e valioso. Da mesma forma emprega valores no próprio pensar e reconhece por sua vez, outros quatro modos possíveis: o pensar valorativo, o ativo, o normativo e o afetivo.

Lipman nos adverte para que não sejam confundidos o modo valorativo do pensar com o avaliatório, pois o modo de pensar avaliatório implica em se perguntar quanto ao valor daquilo constituído em objeto de pensar, leva adiante uma análise e é, portanto uma forma de criticidade e não do cuidado. Já o modo valorativo de pensar consiste em empregar valores no próprio pensar e é, portanto, uma forma do cuidar muito mais do que analisar. Quanto aos outros modos ou dimensões possíveis do cuidado, o pensar ativo reflete o pensar que se oculta em nossas ações; a nossa conduta “fala” por nós, mostra do que cuidamos e por que o fazemos, e o pensar afetivo rompe com a dicotomia “razão/emoção”, concebendo as emoções

como formas do pensar ou do emitir juízos. Por sua parte, o pensar normativo põe em ação a dimensão ideal, o dever ser, o caráter prescritivo do pensar.

A distinção que Lipman propõe entre três modos, formas ou dimensões do pensar de ordem superior é paralela à classificação funcional dos juízos oferecida pelo filósofo pragmatista Justus Buchler (1951), que amplia o conceito tradicional do julgar, restringindo-o a um âmbito lingüístico. Para ele, todos os âmbitos da vida humana - toda instância do dizer, fazer ou produzir produzem juízos, conforme explicado anteriormente.

Lipman considera que o modo crítico do pensar corresponde à função assertiva do julgar; o modo criativo do pensar à função expressiva do julgar; e o modo do cuidado à função ativa do julgar. Da mesma forma que as funções do julgar estão presentes em todo juízo em diferente proporção, assim também em todo pensar de ordem superior existe uma composição diversificada de criticidade, criatividade e cuidado. Tanto as funções do julgar quanto os modos do pensar são apenas formas diferentes que têm uma presença relativamente distinta em cada caso. Cada pensamento e cada julgamento são um microcosmo que expressa uma pluralidade de formas complementares.

Somente a título de breve comentário, no Brasil alguns seguidores de Lipman procuram destacar semelhanças entre as suas e as propostas de Paulo Freire. Ocupando um espaço importante nesta comparação, a idéia do diálogo, pois para ambos, é o sustento epistemológico do processo educacional. Também para os dois, o diálogo é uma exigência existencial que requer humildade, abertura para a contribuição dos outros, cuidados por eles e confiança neles. Outras palavras muito significativas para os dois são: pensamento crítico, curiosidade e criatividade. Pode-se falar também da crítica à educação existente; Freire a denomina de educação bancária e Lipman de educação tradicional.

Porém, na relação existente entre estes pensadores e suas teorias, existem divergências na maneira na qual um e outro compreendem determinadas coisas. Podemos

citar, por exemplo, com relação à palavra diálogo: Lipman a vê como a melhor forma de diálogo aquela que está regrada pela lógica clássica, dos princípios de identidade, do terceiro excluído e da não contradição. Já, para Freire, o melhor diálogo é aquele que reconhece as contradições e as supera, aquele que procura a humanização do homem e o conduz pela mudança radical do mundo. A expressão “pensamento crítico” também expressa idéias diferentes. Para Lipman é uma forma de pensar sensível ao contexto, autocorretivo, que segue critérios e que tem como produto os julgamentos; para Freire, o pensamento só será crítico, só será verdadeiro na medida em que lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, aquele que vai propor uma transformação da sociedade.

Poderíamos dizer que o programa de Filosofia de Lipman é reformista – ele procura aprimorar as instituições democráticas existentes, a prática alfabetizadora de Paulo Freire, ao contrário, tem pretensões revolucionárias. Convém lembrar também que um deles trabalhou especialmente com adultos e, o outro, com crianças; um adota manuais para professores e novelas infantis que servem como modelo para iniciar as suas indagações; o outro, serve-se da linguagem cotidiana para, a partir deste vocabulário, iniciar o processo de alfabetização. Para Freire é condição essencial de um educador progressista reconhecer o caráter ideológico da educação dominante e lutar pelos legítimos interesses humanos, ou seja, por um mundo mais justo, e aponta a formação do professor sustentada no princípio da reflexão crítica constante sobre sua prática, frente à ênfase colocada por Lipman na incorporação de ferramentas ou habilidades de pensamento.

Diante do exposto, novamente podemos concluir que existem semelhanças significativas; não se pode impedir, porém, o reconhecimento de importantes diferenças teóricas, metodológicas e práticas, advindas basicamente de uma leitura diferente da realidade contemporânea, da função e do papel da educação, a partir de pressupostos ideológicos e filosóficos.

3.2 Construindo o saber filosófico

Lipman adotou a distinção deweyana entre pensar e conhecer, e a importância de priorizar o pensar e o julgar na educação. Para ele, uma educação que não reconheça a importância do pensar como fundamento de todo processo educativo é superficial e estéril. Por ser a Filosofia a disciplina que por excelência se ocupa do pensar, seu aporte à educação é vital e múltiplo. Num sentido, ela auxilia a pensar em e, através das outras disciplinas, refletindo sobre seus pressupostos e implicações e proporcionando-lhes as ferramentas de pensamento que elas precisam. A investigação filosófica baseada no pensamento problematizador, criterioso e heurístico que contribui para a transformação do modo de vida das pessoas que a praticam, dentro e fora das escolas, torna-se ainda, muito mais significativa. A Filosofia pode fazer de cada estudante um investigador de espírito crítico e razoável; e isso considera Lipman, nenhuma outra disciplina está em condições de proporcionar.

Desta forma, a prática da Filosofia é, para Lipman, a base de uma educação para o pensar. E, segundo ele, as formas do pensar que desenvolve a investigação filosófica e a contribuição da Filosofia para o Pensar baseiam-se numa estrutura triádica que corresponde aos seguintes antecedentes históricos²⁴:

Idéias regulativas (Platão)	Verdade	Beleza	Bem
Ramos da Filosofia (Aristóteles)	Teoria do conhecimento	Estética	Ética
Formas de investigação (Aristóteles)	Teórica	Produtiva	Prática
Modos de julgar (Buchler)	Dizer	Produzir	Fazer
Objetivos cognitivos (Bloom)	Analítico	Sintético	Avaliativo
Modos de pensar (Lipman)	Criticidade	Criatividade	Cuidado

²⁴ LIPMAN apud KOHAN, 2000, p. 54.

Assim, ao apresentar sua teoria de Filosofia para Crianças, Lipman fornece na sua fundamentação uma proposta claramente normativa, ou seja, nos diz como deveria ser uma educação desse tipo. Ele também nos aponta alguns ideais que desempenham um papel chave neste intento, entre eles: **Filosofia, investigação e educação democrática**, enfatizando as influências mais significativas na história da Filosofia que recebeu. Enfatiza uma distinção entre Filosofia e filosofar, entre a Filosofia como sistema ou teoria e como prática, como fazer, e é esta última que ele tenta levar às crianças, ou seja, trata-se de fazer com que elas pratiquem, façam, exerçam e a vivenciem. Ele faz uma reconstrução da história da Filosofia para que assim a mesma pudesse ser vivenciada pelas crianças, partindo do entendimento de que não se pode filosofar sem Filosofia, sem o contato com aquilo que ela própria tem produzido de melhor nos últimos vinte e cinco séculos.

Essa distinção estabelecida por Lipman entre Filosofia como sistema ou teoria e como prática, remonta, pelo menos, a Kant para quem não era possível ensiná-la, mas se podia ensinar a filosofar. Em tal sentido, a Filosofia não pode ser ensinada, porque enquanto idéia de uma ciência possível, é sempre inacabada e, portanto, não pode ser aprendida nem apreendida. Logo, ele afirma a possibilidade do exercício autônomo de uma razão filosofante acima da existência de um sistema acabado de conhecimento filosófico. Segundo Lipman, enquanto modo de investigação, a Filosofia pode ser avaliada pela contribuição que traz ao aperfeiçoar a própria investigação, tanto na consideração dos seus métodos como na deliberação que ela oferece, sobre o que é considerado, por Lipman, como os temas controversos fundantes da experiência humana. Enquanto aliada da democracia, ela deve ser também uma prática cooperativa e deliberativa que contribua para a consolidação de tais hábitos democráticos.

O ideal de investigação proposto por Lipman é fundamental para a compreensão dos ideais de Filosofia e Educação Democrática, na medida em que considera que todos estes

são ou deveriam ser, formas de investigação. Ele concebe como investigação toda prática autocrítica e autocorretiva que tem como propósito obter um saber compreensivo que seja capaz de produzir juízos mais apurados, acerca do que a nossa experiência do mundo tem de problemática. Nesta caracterização percebemos o caráter prescritivo de seu discurso. Ao falar de Filosofia, Educação e Democracia ela não fala das formas existentes, e sim, de uma normatividade para elas. A prática será considerada “boa” a partir de um ponto de vista filosófico, educacional ou democrático, pela aplicação de um critério pragmático, na medida em que ela contribui para uma sociedade melhor. O critério para determinar a “bondade” de uma sociedade também é pragmático: promover o crescimento dos seus membros e o enriquecimento de sua experiência pessoal e coletiva.

Assim, o programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman é de normatividade sócio-política. Não se educa apenas para o pensar, mas para o pensar de ordem superior, e não só se educa para o pensar de ordem superior, educa-se para uma cidadania democrática. Em outras palavras, há, segundo Lipman, ganhos sociais significativos que justificam esta aventura filosófica com crianças.

Se quisermos democratizar nossas sociedades, diz Lipman, é preciso educar nossas crianças na Filosofia e na Democracia. Igualmente afirma que tal prática deverá ser realizada com as crianças – e aqui Lipman parece mais pragmatista do que nunca – porque com os adultos talvez seja tarde demais. Porque uma socialização pouco democrática e pouco filosófica já os terá feito estragos, por isso, a única esperança, segundo Lipman, está nas crianças. Ele afirma que se conseguirmos que elas pratiquem a Filosofia em comunidades de investigação deliberativas, então haverá muito mais chances de que elas sejam pessoas razoáveis e democráticas e, a partir dessa prática filosófica e democrática, lutem para que as instituições e práticas sociais sejam mais igualitárias e menos autoritárias.

Desse modo, para que nossas crianças sejam democráticas, precisamos nos envolver em diálogos filosóficos com elas, porque os mesmos são parte insubstituível da deliberação democrática. Lembremos que, para Lipman, a democracia é uma investigação, e nenhuma prática aprimora os métodos da investigação e o pensar dos investigadores tanto quanto a Filosofia. Por isso, é preciso considerar as crianças como pessoas racionais, ao negar-lhes a racionalidade, fechamos a elas as portas da Filosofia. Dessa forma, estaríamos enclausurando a possibilidade de qualquer reforma educacional seriamente democratizante: sem a prática da Filosofia, as crianças não poderiam ser cidadãos críticos, reflexivos e atenciosos, e a democracia não pode crescer onde há cidadãos acrílicos, não reflexivos e pouco atenciosos. Por isso, diria Lipman, se a democracia é desejável, a Filosofia é necessária.

Lipman propõe a criação de uma comunidade de investigação como novo paradigma em educação: as aulas deveriam deixar de ser o que são para converter-se em comunidades de investigação filosófica. Conceito este que deriva de uma longa tradição pragmatista, na qual nomes como o de Charles S. Peirce, William James, George H. Mead, John Dewey e Justus Buchler o influenciaram bastante.²⁵ Como já visto anteriormente, os termos comunidade e investigação, ocupam lugar importante na Filosofia de Peirce e os elementos da comunidade e investigação proposta por Lipman remontam a ele. Um destes elementos é a dinâmica que segue o próprio processo de conhecimento. Dentro da visão pierciana de ciência ela não é um mecanismo de produção de verdades, mas um caminho que produzirá crenças cada vez mais confiáveis e sólidas, mas não verdadeiras. Neste processo de investigação, é a própria comunidade que estabelecerá os critérios de verdade e realidade na fixação de crenças cada vez mais sólidas e confiáveis. Não havendo portanto, critério de validade nem questões a serem validadas fora da própria comunidade que dá sentido a uns e a

²⁵ Esses autores já foram abordados anteriormente.

outros. Pierce afirma que sem comunidade não há verdade, nem realidade, nem indivíduos, logo a comunidade é a condição de possibilidade do ser e do conhecer.

Lipman também se apropria do conceito pierciano de falibilismo, ou seja, da idéia de que um conceito pode ser falseado na sua confrontação com a experiência, bem como da idéia de uma comunidade de sentido e significação de um espaço de busca, sendo a Filosofia uma investigação sem limites determinados. Sendo assim, é muito importante corrigir-se a nós mesmos, porque nunca podemos estar completamente certos da verdade das nossas crenças, pois sabemos que elas nunca são verdadeiras e nem podem sê-lo, porque a verdade é algo que está no horizonte e não em nossa possessão. O ideal de comunidade de investigação é o ponto de partida e de chegada do diálogo filosófico; o marco de sentido da tarefa de cada investigador. Dentro da perspectiva de Lipman, a prática filosófica é entendida como diálogo coletivo infinito sobre a dimensão contestável da existência humana. Isto requer não apenas o desejo de saber, (a *philo-sophia*) por parte dos co-investigadores e o seu questionamento sobre o saber adquirido, mas também a disposição de buscar caminhos de pensamento onde a própria comunidade, e não apenas os indivíduos, seja doadora de sentido a esse caminho. A comunidade, na qual ocorre o diálogo coletivo, é de fundamental importância, pois sem a comunidade não existiriam signos e, portanto, não haveria possibilidade de interpretação.

Dentro desta lógica, deste ponto de vista, Lipman vai buscar solidez em outros pensadores que corroborem tais idéias. A afirmação de que os seres humanos são antes de tudo seres sociais, como revela a evolução da linguagem na pessoa – ela é primeiramente intersíquica para só depois ser intrapsíquica (VYGOTSKY, 1987) – assim, também a mente e a pessoa humana vão se constituindo como tais, em um processo onde o social é fundante e o individual emerge de um processo dialógico com o social internalizado (George H. Mead, 1934). A mente é considerada como uma forma de conduta inteligente que surge da interação entre o indivíduo e a comunidade, pois segundo Lipman, uma pessoa é um diálogo entre as

normas, os valores e as crenças sociais que internaliza e a forma em que se posiciona frente a este marco internalizado.

Partindo-se desses pressupostos, Lipman nos afirma que fora de um contexto social não existem indivíduos, logo, se não houver um marco de razoabilidade não haverá indivíduos razoáveis; sem um marco democrático, não haverá indivíduos democráticos; sem um marco social tolerante não haverá indivíduos tolerantes. Portanto, a comunidade de investigação se constitui num ideal cognitivo, social e político que norteia a prática da Filosofia nas escolas. A comunidade de investigação filosófica, segundo esta visão, propiciará a constituição de bons pensadores e bons cidadãos, dentro dos marcos que a mesma apresentar. Convém salientar que tanto para Lipman quanto para Pierce trata-se de comunidades ideais. Pierce, não nos descreve como a ciência investiga de fato, mas como ela deveria investigar, e o mesmo acontece com a comunidade de investigação filosófica de Lipman, ou seja, ele não descreve como ocorrem as comunidades de investigação, mas prescreve como tais comunidades deveriam acontecer.

Lipman procura aproximar o ideal do real e, certamente, sabe que nem sempre a prática corresponde ao modelo, assim ele propõe quinze critérios mínimos para avaliar se numa sala de aula acontece uma investigação filosófica propriamente dita. Estes critérios são (apud KOHAN, 2000, p. 36-38):

- 1) Estabelecimento de um estado mental apropriado à prática da filosofia;
- 2) Identificar-se com os atos mentais que realizam as personagens das novelas;
- 3) Identificar-se com o conteúdo das proposições propostas pelas personagens das novelas;
- 4) Identificar-se com outras crianças da sala quando elas realizam certos atos mentais ou investigativos;
- 5) A partir da repetição conjunta de atos mentais e atos de fala, adquirem-se algumas habilidades de investigação;

6) As crianças mergulham nos textos procurando observações problemáticas ou eventos intrigantes e oferecem intervenções desconexas desses pontos;

7) As crianças relacionam pensamentos e observações conectadas entre si;

8) A professora coloca as perguntas das crianças no quadro e as enumera;

9) Através do voto democrático das crianças as perguntas se tornam uma agenda para a discussão;

10) Cada criança do grupo internaliza o pensamento distribuído no grupo;

11) Os estudantes fazem mais perguntas exploratórias e comentários mais aguçados sobre a temática;

12) À semelhança das personagens das novelas, os atos do pensar das crianças se tornam cada vez mais críticos, criativos e atenciosos;

13) Com o desenvolvimento das discussões, surgem áreas de desacordo e posteriormente controvérsias. Os estudantes reconhecem que dialogam e não apenas conversam, sendo o diálogo uma investigação progressiva e o desenvolvimento de um produto, o juízo;

14) Os estudantes esperam, no começo, uma conclusão racional; mas através da deliberação, aceitam um compromisso razoável, o que significa que ninguém tem que sacrificar sua integridade e que todos estão igualmente dispostos a colaborar para chegar a um ponto justo;

15) Sendo as comunidades diferentes, cada comunidade encontra sua maneira de desenvolver o pensar de ordem superior, o raciocínio, a deliberação razoável e o juízo, bem como de preparar seus participantes para uma democracia guiada pela investigação.

Convém salientar que se trata de critérios também ideais, pois dificilmente uma comunidade de investigação consegue preencher a todos eles e são também concepções questionáveis da investigação, da Filosofia e da criança e que também são ideais, de forma que, dificilmente, uma comunidade de investigação preencha todos eles.

Lipman propõe à comunidade de investigação como um espaço onde o diálogo genuíno²⁶ possa acontecer, através de um processo deliberativo, baseado no respeito, no mútuo reconhecimento, na consideração das razões que sustentam as idéias propostas, em suma, numa disposição para uma busca comum raciocinada que enriqueça a experiência compartilhada. Uma outra característica fundamental é que ele deve estar disciplinado pela lógica (entendida aqui como a analítica do raciocínio), significando que é preciso dominar certas ferramentas lógicas para que se possa fazer parte desse diálogo e, por outro lado, que os movimentos seguidos pela investigação são movimentos lógicos, o que faz com que Lipman caracterize a lógica como a metodologia da investigação. Assim, ele atribui à aprendizagem das ferramentas lógicas como condição para a prática da Filosofia.

Lipman propõe uma diferença entre o diálogo e a conversação, apesar de existirem algumas semelhanças. O diálogo, assim como a conversação, ele é recíproco, mas existe uma diferença fundamental; na conversação não existe um propósito principal ou finalidade fora dela mesma e, não pode ser guiada, manipulada ou dirigida em múltiplas direções porque só responde às suas próprias necessidades. Numa comunidade de investigação, ao contrário, não pode haver tal liberdade, pois a lógica guia o diálogo, o conduz. O mesmo é uma forma de investigação e enquanto tal deve segui-la até onde esta a indique. Sendo a lógica a metodologia por excelência de investigação, será ela própria que acabará direcionando o diálogo filosófico.

Para Lipman a Filosofia, numa sociedade democrática, tem como principal função educacional aprimorar a forma e o conteúdo da investigação. Considera que a Democracia e a Filosofia são formas de investigação mutuamente cooperativas. A Filosofia aperfeiçoa os métodos de investigação e compreensão dos conceitos centrais, comuns e controversos da

²⁶ Essa concepção está influenciada pelo que Martin Buber denomina de diálogo genuíno, em oposição ao diálogo técnico e ao monólogo. Segundo Buber o diálogo genuíno é aquele em que cada um dos participantes considera os outros participantes como seres únicos, estabelecendo com eles relações mutuamente significativas e ativas.

existência humana, que ela mesma problematiza. Desta forma subsidia o modo cooperativo e deliberativo como são tratadas as diferenças, numa sociedade democrática. A Democracia contribui com a Filosofia oferecendo o marco que desenvolve a investigação filosófica, pautando de forma distributiva cooperativa e tolerante as relações sociais nas quais ocorre.

É bom reconhecer que este programa de desenvolvimento do pensar de ordem superior não está livre de valores. Poderia se pensar que ele é apenas formal, uma metodologia que simplesmente passa ferramentas ou instrumentos, como as das três dimensões do pensar distinguidas. Segundo essa possibilidade, apenas estaríamos frente a uma educação para aprimorar a **qualidade** do pensar das crianças, sem que estivesse determinado o **conteúdo** desse pensar. Mas essa possibilidade não dá conta da lógica interna do pensar, pois não existe pensar vazio ou neutro, pois este é sempre o encontro de alguém com algo. A partir do que o marco conceitual permite a essa pessoa distinguir e desconsiderar, e no caso do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, as crianças que desenvolverem este pensamento de ordem superior estarão sendo razoáveis, tolerantes, respeitosas; em suma, democráticas – segundo a visão de Lipman. Em última instância, um pensador de ordem superior é, para Lipman, um cidadão cabalmente democrático.

Ainda que simplificadora esta apresentação resume os principais delineamentos da aposta de Lipman, quais sejam: a prática da Filosofia na escola se justifica, em última instância, pelos seus efeitos democratizantes, a saber: praticar a Filosofia é formar na democracia; as crianças são a esperança da educação; há razões sócio-políticas para se considerar as crianças racionais, pois se lhes negarmos a racionalidade estamos fechando a possibilidade de qualquer reforma educacional democratizante. Sem a prática da Filosofia as crianças não podem ser cidadãos críticos, reflexivos e atenciosos e, sem isso, não pode haver democracia, conseqüentemente, isso trará benefícios; a Educação é uma forma de

investigação que segue a Filosofia no seu método e a Democracia no seu meio e fim; sem a prática da Filosofia na escola há poucas chances de uma reforma educacional significativa.

Talvez como estratégia para aproximá-la ainda mais da filosofia, Lipman (1998, p. 12-13) tenha enfatizado nos seus últimos escritos o caráter deliberativo da democracia. Assim, como uma pessoa não pode ser considerada razoável se não tem capacidade de autocrítica, uma sociedade não pode ser considerada democrática se não predomina nela uma investigação pública deliberativa. Para que esta última aconteça é preciso que haja uma série de mecanismos, sendo representativos deles: a) explicitar razões implícitas; b) mostrar a importância da experiência de vida; c) dialogar, procurando aplicar princípios universais a casos práticos particulares; d) articular conceitos e relações vagas e abstratas; e) levar em consideração as perspectivas e atitudes dos outros. Afinal, qual é a disciplina que pode ensinar estes mecanismos e aplicá-los? Lipman não tem dúvidas: a Filosofia. Por isso, se a Democracia é uma forma de deliberação pública, a prática da Filosofia é a melhor preparação para essa deliberação democrática.

3.3 A prática metodológica da filosofia estudada

Para levar a Filosofia às crianças, Lipman elaborou uma série de romances, ou novelas filosóficas como ele mesmo prefere chamá-los, com o intuito de reconstruir a história dos problemas que os filósofos vêm discutindo desde o tempo dos gregos, ou seja, durante mais de vinte e cinco séculos, numa tentativa de reconstruir a história da Filosofia Ocidental. Assim em suas novelas filosóficas aparecem idéias dos pré-socráticos, dos sofistas, de Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Santo Tomas de Aquino, Descartes, Spinoza, Locke, Hume, Leibniz, Hobbes, Kant Mill, Hegel, Marx, Nietzsche, Sartre, Merleau-Ponty, Wittgenstein, e muitos outros. Lipman tentou reconstruir imparcial e objetivamente, as posturas mais significativas a respeito dos problemas apresentados ao longo da história da Filosofia. Apesar

de alguns o terem influenciado, no que diz respeito à metodologia que sustenta os manuais de discussão filosófica, nenhum filósofo é merecedor de destaque especial. Portanto, na trama dos romances quanto nas temáticas e posturas expressas nos manuais ninguém é merecedor de privilégios.

No ano de 1969, Lipman criou o primeiro material para concretizar sua idéia: escreveu um romance para adolescentes que intitulou “Harry Stottlemeir’s Discovery”, que tem basicamente a forma do diálogo nas salas de aula e fora delas. Os personagens que compõem o romance são apresentados como modelos de crianças intelectualmente inquietas, judiciosas, preocupadas em conhecer e fundamentalmente, interessadas em envolver-se num diálogo construtivo a respeito dos problemas que as inquietam. O cenário predominante é o das salas de aula de uma escola qualquer e a espinha dorsal do romance constitui-se de um conjunto de regras e princípios do pensar que as próprias crianças vão descobrindo através do diálogo. Tal romance atinge questões de lógica e teoria do conhecimento que são consideradas por Lipman, como a espinha dorsal do seu programa. Anos depois, Lipman percebeu a necessidade de criar um instrumento adicional que permitisse uma melhor prática filosófica nas salas de aula, criando um manual de apoio para os professores – contendo basicamente exercícios e planos de discussão -, e começou a experimentar em oficinas de treinamento.

“Harry Stottlemeir’s Discovery” acabou sendo o primeiro romance de um currículo que Lipman estendeu em nível Infantil, Fundamental e Médio do ensino. Primeiro escreveu alguns romances para aplicar essas ferramentas da lógica em questões éticas, literárias, artísticas, políticas e sociais e, depois escreveu mais alguns romances para preparar os mais pequeninos para esse contato com a lógica e as outras áreas da Filosofia. Embora os romances estejam permeados de questões filosóficas diversas à lógica do pensar ainda que, superficialmente, permeia a todos.

Nos anos 80, com uma equipe de colaboradores escreveu manuais que acompanharam cada um desses romances. Nos anos 90, dois de seus colaboradores mais imediatos, Ann Margaret Sharp e Ronald Reed, escreveram respectivamente *Hospital de Bonecas* (novela e manual) e *Rebecca* (novela e manual), para crianças de três e quatro anos com o que ficou conformado um amplo e prolixo material para trabalhar em todas as fases da escola (dos três aos dezessete anos).²⁷ Os romances apresentam, em todos os casos, personagens-modelo da mesma idade das crianças que o lêem. Cada romance apresenta uma espinha dorsal de habilidades cognitivas que se aplicam a inúmeros problemas filosóficos, tais como: a verdade; o bem; a beleza; a justiça; a liberdade, que voltam sob diferentes roupagens nos romances.

Os volumosos manuais de apoio para professores que acompanham os romances são os instrumentos chaves do professor, procurando traçar uma ponte entre a filosofia dos filósofos, as inquietações e as possibilidades filosóficas das crianças. Eles visam oferecer modelos claros, práticos e específicos para fazer filosofia, nos moldes de Lipman; há professores sem formação acadêmica em Filosofia, recuperando-lhes a tradição filosófica e oferecendo-lhes possibilidades para irem além dessa tradição. Os manuais contêm um enorme número de perguntas que os filósofos tem feito através da história da disciplina, a propósito das questões colocadas e discutidas nos romances. Organizados em atividades (exercícios e planos de discussão), estes manuais não fornecem respostas às perguntas que propõem e a maioria delas não pede uma resposta definida e têm réplica incerta e controversa.

Os exercícios procuram fortalecer o desenvolvimento e a prática de certas habilidades cognitivas, e os procedimentos mais habituais de uma investigação filosófica e os planos de diálogo e discussão, diferentemente, visam recriar a prática de filosofia na sala de

²⁷ Alie dos Santos, professora em Portugal, produziu “Alice é meu nome”, para trabalhar questões de lógica e teoria do conhecimento com jovens e adultos; Gilbert Talbot escreveu, no Canadá, uma adaptação de Ari, intitulada “Félix e Sofia”; Phil Cam publicou, na Austrália, três tomos de histórias breves que tem por título

aula, a formação de conceitos filosóficos nos alunos e se compõem geralmente de perguntas que lidam com um único conceito, problema ou relação. Eles podem ser cumulativos ou não, e as perguntas geralmente vão do mais simples ao mais complexo, do mais claro ao mais obscuro, de situações particulares a universais. Os planos de ensino podem ser mais ou menos abertos, segundo encaminhem o aluno para uma ou algumas interpretações de um conceito ou o abram de forma menos diretiva. Nem todos os planos contêm perguntas, eles podem apenas colocar um problema, que se espera, provocará um debate.

A partir dos conhecimentos de lógica incorporados em “Harry Stottlemeier’s Discovery” – “A descoberta de Ari dos Teles” – é que fazem sentidos os demais programas, a saber: “Luísa” – centrada na indagação ética; “Satie” - centrada na indagação estética; “Marcos” que trata de questões referentes à Filosofia Social e Política, que foram escritos subsequentemente depois entre 1973 e 1981. Estes três programas (ou novelas) destinam-se a jovens de 13 a 18 anos. Os programas para as crianças menores foram concebidos posteriormente por Lipman.

Os programas elaborados para as crianças menores são: “Pimpa”, para ser trabalhado com crianças de 08 a 10 anos, no qual se reflete acerca da linguagem e insiste-se em raciocínios de tipo analógico; “Issao e Guga”, para crianças de 06 a 08 anos, que apresenta questões referentes à filosofia da natureza; e “Elfi”, para crianças de 05 a 06 anos, onde se coloca a atenção em aprender a formular boas perguntas, em fazer comparações em dar boas razões, etc. Até o começo dos anos de 1990, o currículo elaborado por Lipman e seus colaboradores, incluíam sete programas completos. A partir de então, em 1996, desenvolveu-se um programa continuador de “Pimpa”, “Nous”, para dar conta de uma demanda crescente sobre formação ética, já no Ensino Fundamental; e um programa denominado “Marty e Eddie”, para adolescentes, sobre a dimensão ética de problemas como AIDS. Existem ainda

“Histórias para Pensar”, assim em diversas partes do mundo se produzem materiais para completar o currículo criado por Lipman.

programas complementares e, os já citados anteriormente, “Rebecca” e “Hospital de Bonecas”.

O currículo, que é constituído por diversos programas (com uma novela e um manual cada programa), foi desenvolvido progressivamente nos últimos trinta anos e abarca hoje os três primeiros níveis de escolaridade, desde a Pré-Escola até o Ensino Médio. A estrutura curricular se desenvolve em forma de espiral, significando que, embora cada programa tenha temas específicos ou acentuados, os mesmos vão se recuperando e reforçando-se no decorrer dos programas, segundo o desenvolvimento cognitivo das crianças. No Brasil, encontram-se traduzidos os programas “Issao e Guga”, “Pimpa”, “Ari e Luiza” e também “Rebecca”, com os quais se abrange desde a Pré-Escola até o fim do Ensino Fundamental.

Todos os romances apresentam a lógica do pensar presente, ainda que de forma mais tímida vindo a ser a espinha dorsal do programa porque, para Lipman, a Filosofia é, antes de qualquer coisa, um pensar sobre o pensar e para praticá-la adequadamente é preciso conhecer a lógica deste pensar. Esse contato que as crianças têm com a história da Filosofia, aparece sem nomes próprios e não tem como objetivo qualquer aprendizado de teorias ou doutrinas. Procura apenas enriquecer a reflexão e o diálogo das crianças sobre questões que as inquietam. Lipman pretendeu reconstruir imparcial e objetivamente, com os limites de seu conhecimento, as posturas mais significativas a respeito dos problemas apresentados ao longo da história da Filosofia. Os seus manuais e romances se propõem a reconstruir a história dos problemas que os filósofos vem discutindo desde o tempo dos gregos, ou seja, durante mais de vinte e cinco séculos.

Segundo Lipman a prática da Filosofia é o instrumento para desenvolver algumas habilidades de raciocínio a partir de questões essenciais ao ser humano, questões estas que constituem os temas perenes da Filosofia ao longo de sua história, e o contato com as novelas

e manuais coloca crianças e professores em diálogo com as propostas dos filósofos. O desenvolvimento de habilidades facilitadas pelos romances e manuais irá propiciar um pensar complexo que, segundo Lipman, pode ser categorizado em quatro tipos de habilidades: raciocínio, questionamento e investigação, formação de conceitos e tradução. Todos os romances recriam o que Lipman considera o núcleo da prática filosófica: uma comunidade de questionamento e investigação.

Não poderíamos deixar, mesmo que brevemente, de salientar o papel do professor dentro dessa metodologia de trabalho utilizada pelo programa de Lipman. Nessa visão o professor deverá ter a função de conduzir a discussão, procurando reconhecer os padrões lógicos de suas narrativas e a dimensão de seus interesses. Deve ter habilidade para discussões e encorajar sempre o educando a pensar por si, mas alertá-lo quando seu raciocínio fugir da lógica. As discussões deverão sempre desenvolver uma atitude crítica, reflexiva e autocorretiva que, naturalmente, será introjetada e se tornará parte integrante do comportamento do aluno. Assim, segundo esse ideal, com o decorrer do tempo, os educandos perceberão que são capazes de descobrir coisas novas, ângulos diferentes sobre uma mesma questão e, também, descobrir novas idéias; descobrirão que a Filosofia é um pensar sobre o pensar, uma longa atividade de busca e escavação; aprenderão a enfrentar a realidade; descobrirão que a existência humana é sempre uma atividade de busca, um dilema e não é algo feito, mas por se fazer no risco da incerteza.

4 CRÍTICAS

Pretendo, a partir deste momento, desenvolver uma crítica ao modelo construído por Matthew Lipman, porém esclareço que tal crítica encontrará ressonância na professora Marilena Chauí. A professora Marilena num ensaio intitulado “O trabalho da Crítica do Pensamento” nos afirma que:

[...] Normalmente se imagina que a crítica permite opor um pensamento verdadeiro a um pensamento falso. Na verdade, a crítica não é isso. Não é um conjunto de conteúdos verdadeiros que se oporia a um conjunto de conteúdos falsos. A crítica é um trabalho intelectual com a finalidade de explicitar o conteúdo de um pensamento qualquer, de um discurso qualquer, para encontrar o que está sendo silenciado por esse pensamento ou por esse discurso. O que interessa para a crítica não é o que está explicitamente pensado, explicitamente dito, mas exatamente aquilo que não está sendo dito e que, muitas vezes, nem sequer está sendo pensado de maneira consciente. Ou seja, a tarefa da crítica é fazer falar o silêncio, colocar em movimento um pensamento que possa desvendar todo o silêncio contido em outros pensamentos, em outros discursos (CHAUÍ, 1995).

A professora Chauí, vai nos afirmar ainda que, a finalidade de tornar explícito o que está implícito, ou fazer falar o silêncio é dupla. Num primeiro momento pode revelar a ideologia, que segundo Chauí, “é aquele tipo de discurso, aquele tipo de pensamento que contém um silêncio que, se for dito, destrói a coerência, a lógica da ideologia”. A professora afirma ainda que quando a crítica começa a desmanchar o discurso e este se mostra insustentável, destrói-se à medida que vai sendo explicitado, o pensamento crítico encontrou a ideologia.

Mas, pode-se encontrar outra coisa ao fazer falar o silêncio, ao explicitar-se o que está implícito, e é exatamente neste segundo momento que pretendo apoiar a minha crítica. A professora Chauí (1995) afirma que se pode,

encontrar, descobrir um pensamento ainda mais rico do que havíamos imaginado, ainda mais coerente do que havíamos imaginado, ainda mais importante do que havíamos imaginado, capaz de nos dar pistas para pensar, caminhos novos, justamente porque pudemos perceber muito mais do que o que parecia à primeira vista estar contido nele. Nesse caso, a crítica encontrou um pensamento verdadeiro e, mais do que um pensamento verdadeiro, encontrou uma obra de pensamento propriamente dita (CHAUI, 1995).

O que pretendo ao elaborar tal crítica é exatamente isto. É encontrar uma “obra de pensamento”. Ao fazer a distinção entre a primeira e a segunda, a professora Marilena nos diz que,

o que diferencia uma obra de pensamento de uma ideologia é o fato de que, na obra de pensamento, a descoberta de tudo o que estava silenciosamente contido nela, de tudo aquilo que nela pedia interpretação, de tudo aquilo que nela pedia revelação, explicitação, desdobramento, é aquilo que faz, no caso de uma ideologia, a destruição do próprio pensamento (CHAUI, 1995).

Dessa maneira a tarefa da crítica não é trazer verdades para se opor à falsidade, mas realizar um trabalho interpretativo com relação a pensamentos e discursos dados, para explicitar o implícito ou fazer falar seu silêncio, de tal modo que a abertura de um novo campo de pensamento, através da crítica, revela a descoberta de uma obra de pensamento, enquanto a destruição da coerência e da lógica do que foi explicitado revela que descobrimos uma ideologia.

Logo, a crítica é uma forma de trabalhar e não um conjunto de conteúdos verdadeiros. É uma forma de um trabalho intelectual que é o trabalho filosófico por excelência. É com e através da Filosofia que conseguimos a realização da crítica e, obviamente, tem-se medo desta, pois se ela não traz conteúdos prévios, mas é a descoberta de conteúdos escondidos. Desta forma, então, ela é muito perigosa, e é compactuando desta visão

da professora Chauí que pretendo traçar algumas linhas no sentido de elucidar, jogar luzes sobre o programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.

Como já visto, a proposta educacional desenvolvida por Lipman também chamada de Filosofia para Crianças, tal qual foi tratada aqui, não está imune a críticas e considerações de diversas ordens. Porém, é conveniente salientar que esse programa é o intento mais rigoroso e sistemático de levar a Filosofia às crianças e possui um valor inquestionável, pois abriu caminhos antes não trilhados, sendo, portanto, pioneiro, abrindo horizontes. Além disso, ele afirma uma prática renovadora frente aos modos de entender a Filosofia em nossas escolas e universidades. Ele é também extremamente criativo e fértil.

O programa possui, como foi citado, uma série de limitações e por ser um projeto filosófico é que me propus a não somente ressaltar suas qualidades, mas também questionar seus possíveis problemas, problematizar seus pressupostos e implicações. Sei que tal tarefa precisaria de uma fundamentação mais rigorosa e um tratamento detalhado, porém creio que tais considerações auxiliarão futuras reflexões.

Pretendo, abordar alguns aspectos do programa no sentido de polemizá-lo e, para tanto, dividirei a minha análise em dois momentos. No primeiro momento me utilizarei, em grande parte dessa análise, de uma palestra ministrada pelo professor René José Trentin Silveira, que aborda alguns aspectos interessantes.²⁸ Neste primeiro momento as ponderações feitas pelo professor René, dizem respeito a uma abordagem mais macrossociológica.

Num segundo momento, para tornar a minha crítica um pouco mais consistente e profunda, utilizarei algumas reflexões oferecidas pelo professor Walter Omar Kohan. A perspectiva e considerações feitas pelo professor Walter Kohan, oferece um enfoque levando

²⁸ A palestra foi ministrada no Educador 2000: VII Congresso Internacional de Educação, realizada de 24 a 27 de maio de 2000 no Palácio das Convenções no Anhembi em São Paulo. O professor René é titular do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

em consideração a questão nacional. Tal análise se divide em três partes, ou momentos: os desafios teóricos, os desafios metodológicos e os desafios político-institucionais.

4.1 Do professor René

Como já visto, Filosofia para Crianças é uma proposta pedagógica concreta e recente, elaborada pelo filósofo norte-americano Mathew Lipman, para ser desenvolvida paralelamente ao currículo escolar, com o objetivo de compensar as supostas deficiências da educação convencional quanto ao desenvolvimento da racionalidade das crianças. Por racionalidade entenda-se, nesse caso, a capacidade de “pensar bem”, coerentemente, logicamente, atingindo o que Lipman (1995b, p. 77) denomina de “pensar excelente”, ou “pensar de ordem superior”.

O programa desenvolvido por Lipman possui uma abrangência considerável, encontrando-se presente nos cinco continentes e sendo estudado em mais de 30 idiomas. Sua proposta é a primeira expressão sistemática dessa possibilidade, ou seja, a possibilidade de levar a Filosofia para crianças, e portanto, deve ser encarada como uma tentativa dentre outras, que por ventura surjam, merecendo ser compreendida e problematizada nos seus fundamentos, metodologia e prática. Porém, não podemos negar sua importância singular e, ao tecermos tais comentários e críticas, o fazemos com intuito de aperfeiçoá-lo e melhorá-lo.

O caminho iniciado com o trabalho de Lipman é algo extremamente rico e possibilita diversas abordagens, porém, precisa ser mais bem analisado. Conforme o professor René o objetivo mais explícito do programa é, desenvolver nas crianças a racionalidade, tal qual já abordada, mediante o cultivo e o fortalecimento de suas “habilidades de pensamento” ou “habilidades cognitivas”, consideradas como pré-requisitos para o “pensar bem”; mas existe um outro objetivo menos explícito de natureza política.

Com efeito, um dos fatores que contribuíram para despertar em Lipman o interesse pelo ensino da Filosofia às Crianças e aos Jovens foi o seu espanto diante da revolta estudantil de 1968, episódio que ele interpretou com as seguintes palavras: “parecia que o irracionalismo estava difundido”.

Naquela época entendi, ressalta, que os jovens, usando meios irracionais, chegariam a fins irracionais, pois destruíam coisas, faziam críticas, mas sem propostas alternativas. Ficou claro que não tinham dominado o método de Investigação para transformar o mundo (LIPMAN, 1990).

Portanto, era melhor que não tentassem transformá-lo, pelo menos não sem antes aprenderem a usar adequadamente suas habilidades de raciocínio, isto é, de desenvolverem satisfatoriamente sua racionalidade, a fim de evitarem dar a esta transformação um sentido “irracional”.

Como, no entanto, a educação convencional não se mostrava eficaz na promoção desse desenvolvimento, era importante criar um programa paralelo de ensino, voltado prioritariamente para esse objetivo. Esta missão confiada à Filosofia para Crianças: habituar, desde muito cedo, os futuros cidadãos a adotar condutas “racionais”, modelando, assim, o seu comportamento e, contendo-lhes o ímpeto destrutivo.

Em resumo, o objetivo da Filosofia para Crianças consistiria, basicamente, em aprimorar e fortalecer a racionalidade dos alunos, com vistas a melhorar, ao mesmo tempo, seu desempenho cognitivo (por meio da aquisição de um “pensar excelente” ou “pensar de ordem superior”) e seu desempenho social mediante comportamentos “racionais”. E, para atingir-se tal objetivo, a metodologia empregada é a do diálogo investigativo, ou diálogo filosófico, entre os alunos, abordando os mais diversos temas filosóficos extraídos dos romances ou novelas filosóficas como são chamadas, elaboradas especialmente para este fim.

Os temas podem ser os mais diversos, abrangendo desde as áreas clássicas da Filosofia como: a Lógica, a Ética, a Estética, a Metafísica, a Epistemologia, a Filosofia Social

e a Filosofia das Ciências até aspectos do cotidiano das crianças, pelos quais elas manifestam interesse. Porém, estes conteúdos, não são apresentados às crianças de forma sistematizada e rigorosa, como fazem os livros didáticos e os manuais de Filosofia; antes, encontram-se aleatoriamente distribuídos pelas novelas, como se fossem brinquedos espalhados, esperando para serem percebidos pelas crianças durante a leitura (LIPMAN, 1990, p. 22).

Tem-se, portanto uma abordagem bastante superficial deste conteúdo, o que, no entanto, para Lipman, não representa nenhum problema, pois, em sua concepção, o mais importante não é propriamente o conteúdo do diálogo, mas o processo mesmo da discussão por meio do qual os alunos podem exercitar-se no emprego dos procedimentos lógicos e, conseqüentemente, aprimorar suas habilidades cognitivas. Daí, a necessidade fundamental de que a sala de aula seja convertida numa “comunidade de investigação”, na qual todos tenham total liberdade para expor suas opiniões, questionar ou discordar das posições dos colegas, exigir argumentos mais convincentes, enfim, debater os temas abordados, independentemente de chegarem ou não a uma conclusão consensual. O pressuposto, neste caso, de que o desenvolvimento dessas habilidades está diretamente relacionado à aquisição de capacidades linguísticas. Nas palavras de Lipman (1990, p. 41); “A discussão [...], aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer”.⁵

O professor René aborda três aspectos a partir dos quais tenta fazer uma crítica ao modelo de Lipman, são eles: a noção de Filosofia como atitude de vida, da qual decorre a tese assumida por Lipman, de que o mais importante não é “aprender”, mas “fazer” filosofia; a questão do sujeito do filosofar e a maneira como aparece em Lipman, a idéia de que todos os homens são filósofos, pois todos podem praticar a Filosofia inclusive as crianças; e, finalmente, a dimensão política subjacente ao programa que, segundo ele, o classifica como um instrumento de hegemonia da classe dominante.

O primeiro aspecto abordado é: “A filosofia como atitude de vida: Aprender ou fazer Filosofia?”

Segundo Lipman, ele inspira-se no modelo socrático e estabelece uma distinção entre “aprender” Filosofia e “fazer” filosofia.

O paradigma do fazer filosofia é a figura ativa e solitária de Sócrates. Para ele não se tratava de uma aquisição nem de uma profissão, mas de um modo de vida. O que Sócrates nos exemplifica não é uma filosofia conhecida nem aplicada, mas *praticada*. Ele nos desafia a reconhecer que como obra, como forma de vida, a filosofia é algo a que qualquer um de nós pode dedicar-se (LIPMAN, 1990, p. 28).

Este “fazer” filosofia, para ele, consiste basicamente em pensar de acordo com as regras da lógica formal, praticando, assim, um “pensamento excelente” ou “de ordem superior”. Como este pensamento se desenvolve por meio da linguagem, Lipman considera que o melhor caminho para o aprendizado do filosofar é o “diálogo filosófico”, isto é, o diálogo logicamente disciplinado e praticado no seio da comunidade de investigação.

De acordo com esta visão o contato dos estudantes com a história da Filosofia e com a linguagem filosófica, isto é, com os conteúdos programáticos específicos da disciplina Filosofia, torna-se perfeitamente dispensável. No entanto duas questões se fazem necessárias: 1º) se esse “fazer” filosofia proposto por Lipman é, de fato, Filosofia, o que exige alguma reflexão sobre em que consiste, afinal, o filosofar? 2) Se é possível fazer filosofia sem aprendê-la?

Para respondermos a primeira questão retomaremos o sentido etimológico da palavra “Filosofia”, que vem do grego: *philo* = amigo ou amante; *sophos* = saber, -sabedoria. Neste sentido, pode-se dizer que filosofar é amar, desejar, buscar o saber, o conhecimento, a sabedoria. E este objeto de desejo da Filosofia, não se trata, certamente, daquele saber típico do senso comum, que se baseia na opinião (em grego: *dóxa*), e que, em geral, expressa-se pela fórmula “eu acho que”. Se fosse a esse saber que a Filosofia almejasse o termo adequado para designar a sua busca seria *filodoxia* e não filosofia.

O filosofar, é o desejo de ir além da opinião, de superar o senso comum, alcançando um saber (sophia) que seja bem fundamentado, consistente, passível de demonstração racional e que possa ser considerado verdadeiro, independentemente de opiniões particulares. Ele tem início com a dúvida, a inquietação, o questionamento do “saber” instituído das opiniões correntes, o que gera uma disposição para a investigação, para a pesquisa, para a busca de um saber qualitativamente diferente, capaz, de responder mais satisfatoriamente às indagações que deram origem à investigação.

Esta busca do saber, da verdade, a Filosofia a realiza por meio da reflexão. Como frisa Saviani (1987a, p. 24), uma reflexão, para ser filosófica, deve ser ao mesmo tempo radical, isto é, examinar em profundidade o problema em questão; rigorosa, ou seja, deve ser sistemática, coerente e seguir procedimentos metodológicos bem definidos; e de conjunto, significando que deve considerar o problema em pauta não de forma isolada, mas numa perspectiva de totalidade, levando em conta o contexto mais amplo em que ele está inserido e os diversos fatores que o determinam.

O “fazer” filosofia proposto por Lipman é diferente da abordagem apresentada. Existe uma atitude de investigação como característica do filosofar apresentado no programa de Lipman, mas a forma como esta investigação se realiza, é bastante diferente da que foi exposta acima. Na verdade, frisa o professor René, nenhuma das características atribuídas por Saviani à reflexão filosófica é contemplada pela comunidade de investigação.

Em primeiro lugar, não há preocupação em ir até as raízes dos assuntos analisados, visto que as discussões giram em torno das opiniões dos próprios alunos, sem que ocorra algum aprofundamento significativo. A própria condição do professor que aplica o programa, que, na maioria das vezes, não é formado em Filosofia, dificulta a possibilidade deste aprofundamento. Em segundo lugar, também não há preocupação em sistematizar e fundamentar as conclusões, uma vez que o mais importante não é o conteúdo, nem as

respostas a que cheguem os alunos para suas indagações, mas o processo mesmo da discussão, isto é, o diálogo, propriamente, dito por meio do qual acreditamos que ocorra o desenvolvimento do pensar. Finalmente, não há nenhuma preocupação em que os temas debatidos sejam compreendidos numa perspectiva de totalidade, visto que os mesmos aparecem espalhados aleatoriamente pelas histórias, sem qualquer ligação com o contexto histórico e filosófico de que foram extraídos.

Além disso, é preciso considerar, que uma reflexão com as características propostas por Saviani exige o emprego de instrumentos teóricos e metodológicos adequados (teorias, conceitos, categorias analíticas etc.), elaborados pelos filósofos ao longo da história e que se expressam numa terminologia própria. Em outros termos, exige o contato com os conteúdos específicos da Filosofia, ou seja, a história da Filosofia e a linguagem filosófica. Sem isso, a discussão não conseguirá ultrapassar os limites do senso comum e não poderá ser chamada de filosófica, visto que a Filosofia supõe, necessariamente, a superação do senso comum.

Não se pode ter acesso a esses conteúdos de forma espontânea, ou por meio de conversas informais, superficiais e abstratas, mesmo que em uma comunidade de investigação por mais logicamente disciplinada que venha a ser tal comunidade. O único caminho para se chegar até eles é por meio do contato (direto ou, pelo menos, indireto) com a obra dos filósofos, o que exige dedicação, estudo, leitura atenta e cuidadosa, disciplina intelectual, trabalho muitas vezes árduo e paciente, em suma, exige a aprendizagem de conteúdos específicos. Assim, ao contrário do que pensa Lipman, o “fazer” filosofia supõe, também, necessariamente, um “aprender” filosofia. Conseqüentemente, ao renunciar a essa aprendizagem, descaracteriza a sua proposta pedagógica como filosófica.

O segundo aspecto abordado pelo professor René diz respeito ao seguinte: “Sujeito do Filosofar, indagando se todos os homens são filósofos?”

Lipman parte do seguinte pressuposto: se filosofar é pensar, debater, enfim, investigar segundo os critérios da lógica formal, então, qualquer pessoa, de qualquer idade, inclusive crianças, desde que seja capaz de se envolver em uma atividade dessa natureza, estará filosofando.

Se filosofia é o que fazemos quando nossas conversas tomam a forma de investigação disciplinada por considerações lógicas e metacognitivas. não temos o direito de negar o termo “filosofia” àquelas conversas entre crianças que empregam essa mesmíssima forma (LIPMAN, 1990, p. 112).

É claro que Lipman (1990, p. 200-201) admite que os “filósofos profissionais” podem fazer isso melhor do que as outras pessoas, mas, “a diferença pareceria ser de grau em vez de gênero” e, além disso, seria “irrelevante”. Logo, pode-se afirmar que para ele, num certo sentido, todos são filósofos, pois todos são capazes de pensar logicamente.

O professor René lembra que Gramsci, muito antes de Lipman, já afirmara que “todos os homens são filósofos” e que, portanto, era preciso combater a crença preconceituosa e muito difundida de que a Filosofia é uma atividade intelectual extremamente difícil e, por isso, restrita a uma pequena parcela de especialistas: os “filósofos profissionais” (GRAMSCI, 1986, p. 11). Porém, ressalta que o sentido dado por Gramsci à expressão “todos os homens são filósofos” difere significativamente daquele que está contido na concepção filosófica de Lipman. E explica que, enquanto Gramsci distingue:

a) os filósofos “especializados”, “profissionais” dos “filósofos” (entre aspas) que são todos os homens;

b) a filosofia não espontânea, praticada pelos filósofos especialistas da “filosofia” (também entre aspas), espontânea, praticada por todos os homens.

E explica esta distinção nos seguintes termos, todos os homens, inclusive os que nunca tiveram acesso à escola, são capazes de pensar e de conhecer pelo menos dentro dos

limites do senso comum, pois mesmo neste nível de conhecimento os homens não deixam de fazer indagações, de questionar os seus saberes, as suas crenças, as suas verdades e as situações com que se deparam no seu dia a dia.

E Gramsci, afirma que este “filosofar” que se processa no âmbito do senso comum não é o mesmo do filosofar praticado pelos filósofos especialistas. A diferença é que o filósofo especialista não só “pensa” com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento [...]. Ele tem, no campo do pensamento, a mesma função que nos diversos campos científicos têm os especialistas (GRAMSCI, 1986, p. 34-35).

Lipman (1990, p. 200-201), por sua vez ao estabelecer uma distinção entre o filósofo especialista e o “filósofo” que todos são, afirma que a diferença é apenas de grau e não de gênero. Isso significa que, na realidade, ambos exercem a mesma espécie de atividade, embora o façam com intensidade diferente. Numa palavra, apesar da diferença de grau, ambos filosofam, e o fato de os não-especialistas filosofarem não tão bem quanto os especialistas, torna-se sem importância alguma.

Apesar da aparente semelhança, aparecem duas importantes diferenças entre as posições de Lipman e de Gramsci a esse respeito. A primeira é que, para Lipman, o filosofar caracteriza-se, basicamente pelo emprego adequado das regras e dos procedimentos lógicos. É quanto ao grau de domínio destes procedimentos que, a seu ver, o filósofo especialista se diferencia do não-especialista. Gramsci, por sua vez, acrescenta a este aspecto (o domínio da lógica), o conhecimento que o filósofo especialista possui de “toda a história do pensamento”, isto é, o domínio da história da Filosofia.

Estas diferenças são fundamentais, pois trazem consequências diretas para a concepção do ensino da Filosofia. Para Lipman os seus conteúdos são postos em segundo plano, priorizando-se a aquisição de habilidades lógicas. Para Gramsci, estes conteúdos

adquirem tanta importância quanto o domínio destas habilidades, o que nos remete a uma outra diferença. Enquanto no primeiro caso, não há necessidade de formação específica do professor, ou seja, ele não precisa ser formado em Filosofia, bastando-lhe um rápido treinamento para aplicar o material didático e a metodologia do programa; no segundo, há a necessidade de o professor possuir alguma formação filosófica.

A segunda diferença se refere aos objetivos de cada um dos autores ao efetuarem a distinção entre filósofos especialistas e não especialistas. Em Gramsci a intenção é destruir e superar os preconceitos e privilégios, de modo que todos os homens possam avançar de um filosofar espontâneo para um filosofar mais elaborado. Sendo que o objetivo de Gramsci é “possibilitar um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais”, ou seja, a preocupação dele é com o desenvolvimento do nível intelectual, moral e cultural das massas populares, instrumentalizando-as para a ação política.

Já, para o professor René, Lipman não possui tal preocupação em superar a distinção entre filósofos especialistas e não-especialista, pois para ele é irrelevante. O que importa é que todos sejam capazes de pensar e dialogar em conformidade com as regras da lógica formal. Logo, não há necessidade de estudar a história da Filosofia, a obra dos filósofos ou a linguagem filosófica. Por consequência, não existiria a necessidade de elevação cultural das massas, a não ser no que diz respeito ao domínio de procedimentos lógicos. Na distinção entre as duas posturas, advém a idéia de que enquanto Gramsci anseia por um progresso intelectual de massa, Lipman consente que certas conquistas culturais permaneçam restritas a um pequeno grupo de intelectuais, impedindo assim, o progresso das mesmas, configurando um caráter politicamente antidemocrático e elitista de sua concepção de ensino.

Finalmente o professor René aborda a dimensão política do programa de Filosofia para Crianças, colocando-o como um instrumento a serviço da hegemonia da classe dominante.

Inicia a problematização e a abordagem do tema entendendo que o principal argumento apresentado para justificar a inclusão do programa nas escolas, seja a possibilidade de por meio do mesmo reparar as supostas deficiências de raciocínio dos estudantes. Assim, o próprio Lipman reconhece que a Filosofia é apenas uma das formas, entre outras, de realizar essa reparação e de empreender uma “educação para o pensar” que leve ao “pensamento de ordem superior”.

E, continua, que na realidade o mais fundamental para se atingir este objetivo não é propriamente a Filosofia, mas a metodologia que ela, mas não exclusivamente ela, emprega: a comunidade de investigação. Mas apesar da filosofia ser um caso de paradigma, não é necessário empregá-la para promover o pensamento de ordem superior. Em cada disciplina, a abordagem da comunidade de investigação pode ser utilizada a fim de provocar o debate e a reflexão acerca do tema da disciplina (1990, p. 38).

Diante de tal afirmação surge o seguinte questionamento, se o que importa de fato é a metodologia da comunidade de investigação, por que propor a inclusão de um programa de Filosofia no currículo escolar se o problema da deficiência de raciocínio dos estudantes poderia ser solucionada no âmbito das disciplinas já existentes, desde que estas adotassem essa metodologia?

O próprio professor René responde: o objetivo de Lipman (1990, p. 50) não é “meramente reparador” dessas deficiências: o seu “propósito maior e mais importante” é instituir uma forma de pensamento que seja também “preventivo da irracionalidade”. Não basta que as crianças adquiram habilidades cognitivas; é preciso, mais que isso, que saibam e prefiram usá-las adequadamente, racionalmente, civilizadamente, o que equivale a dizer: usá-las de acordo com os padrões de aceitação social.

Novamente o professor René irá recorrer às próprias palavras de Lipman (1990, p. 50): “A educação envolve mais que apenas o desenvolvimento de habilidades. Podemos

adquirir uma habilidade, mas podemos empregá-la mal. Podemos, por exemplo, aprender a usar uma faca habilidosamente e, então, passarmos a utilizá-la anti-socialmente.”

Isto vem reforçar a necessidade de que essas habilidades sejam desenvolvidas no “contexto de uma disciplina humanística” capaz de evitar que “sejam mal empregadas”. E, a disciplina mais bem preparada para realizar esta tarefa, segundo Lipman (1990, p. 51), é a Filosofia pelo fato de estar comprometida com a investigação de assuntos problemáticos.

Assim, o programa de Filosofia para Crianças apresenta não apenas uma função curativa, mas também preventiva da irracionalidade, funcionando como uma espécie de vacina contra comportamentos anti-sociais provocados pelo mau uso dessas habilidades e favorecendo a aquisição de comportamentos característicos da “boa cidadania” (LIPMAN, 1990, p. 75).

Diante do exposto surge a necessidade de questionarmos o que entendemos, ou melhor, o que o programa, ou Lipman, entende por “boa cidadania” e o bom cidadão?

Tal pergunta, também é respondida utilizando-se das palavras do próprio Lipman (1990, p. 135): “é o indivíduo que sabe se comportar racionalmente, ou seja, que é capaz de refletir sobre seus atos, entendendo-se reflexão, nesse caso, como a competência no uso das habilidades de pensamento aplicadas ao convívio social”. Além disso, o bom cidadão é também aquele que internaliza a racionalidade da sociedade em que vive (suas leis, seus valores, seus princípios, seus padrões de comportamento e de pensamento) e a aplica em sua vivência social, da mesma forma como um jogador de futebol internaliza as regras do jogo.

O jogador internaliza as regras do jogo. que se tornam uma segunda natureza. Ele não se pergunta se aceita e obedece ou não às regras do Jogo (isto é, as leis da Instituição social de que participa) (LIPMAN, 1990, p. 76).

Bons cidadãos, portanto, assim como bons jogadores, são aqueles que aceitam e obedecem, sem questionar, as regras do jogo institucional, internalizando-as de modo que se tornem para eles como que uma “segunda natureza”.

A formação desta “boa cidadania” é tarefa das instituições sociais, especialmente a escola. Para cumpri-la a contento é preciso que essas instituições estejam organizadas racionalmente e que possam fornecer, aos indivíduos que delas participam, um ambiente propício à prática dos “procedimentos racionais” (LIPMAN, 1990, p. 79), os quais desejamos que eles, os indivíduos, internalizem. No caso da escola, a melhor maneira de fazer isso é convertendo a sala de aula numa comunidade de investigação por meio da qual as crianças possam se exercitar nas habilidades e nos comportamentos racionais, nas palavras de Lipman (1990, p. 79):

Em suma, as escolas devem preparar os estudantes para a cidadania fornecendo-lhes toda apresentação e participação possível nos diversos procedimentos racionais que caracterizam a sociedade adulta - na lei, na diplomacia, nas negociações trabalhistas na vida empresarial: onde quer que as pessoas intervenham, pesquisem, critiquem, examinem precedentes e tradições. Considerem alternativas e, em resumo, raciocinem juntas ao invés de apelar para a arbitrariedade e a violência. Somente por essa participação ativa na práxis democrática e institucional é que os jovens estarão preparados para exercitar a cidadania quando se tornarem adultos.

Portanto, em última instância, o que realmente justifica a inclusão da Filosofia para Crianças, no currículo escolar, é esta sua função política de guardiã das instituições sociais, ou melhor, da ordem social estabelecida, mediante o estímulo nos alunos de um padrão de comportamento socialmente aceitável com vistas a evitar que, futuramente, adotem atitudes destrutivas e “irracionais” em relação a esta ordem.

O professor René ressalta que esse processo de internalização de valores e comportamentos, para Lipman (1990, p. 67-68), não tem relação com “meras questões de ideologias conflitantes”, pois se trata da internalização das “bases racionais da civilização”, tidas como universais e necessárias. Estas devem ser preservadas dos “barbarismos” e “irracionalismos” que, freqüentemente, atraem aos jovens como “uma fonte fascinante de

emoções mórbidas”. Porém, é conveniente lembrarmos que a civilização mencionada é a “nossa civilização”, isto é, a civilização ocidental, burguesa, que tem suas bases teóricas na doutrina liberal e suas bases materiais no modo de produção capitalista, sendo esta a “civilização” que seu programa pretende preservar.

Assim, ao contrário do que afirma Lipman, a internalização pelos alunos dos valores dessa “civilização” é, sim, uma questão de ideologias em conflito na sociedade, visto que os modelos de comportamento tidos como corretos, como “civilizados” são sempre expressão do tipo de relações sociais que os homens estabelecem entre si, num determinado momento histórico, o que numa sociedade de classes tendem a ser os modelos da classe dominante.

Diante do exposto fica claro que o processo de internalização proposto possui uma clara dimensão ideológica, na medida em que generaliza para o conjunto da sociedade os interesses e o ponto de vista de uma classe em particular, contribuindo para a dissimulação e, conseqüentemente, para que se perpetue a dominação desta classe.

Em outros termos, podemos dizer que o Programa de Lipman, ao pretender a internalização pelos alunos de todas as classes sociais dos valores e padrões de comportamento que interessam à classe dominante, constitui-se num instrumento de hegemonia desta classe, pois:

A hegemonia se realiza quando a classe dirigente consegue silenciar o discurso crítico, levando os subalternos à não se auto perceberem como tais, mas a assumirem sua situação de classe como se fosse o produto de uma escolha livre, num processo de interiorização e aceitação coletiva da visão de mundo hegemônica como a única verdadeira (COELHO, 1989, p. 39).

Assim, para o professor René, o sentido politicamente conservador do Programa de Lipman não deixa a menor dúvida e, soma-se a isso, o fato de nos Estados Unidos, ele contar com o apoio do governo federal, do governo estadual de New Jersey e de organizações particulares como a Fundação Rockefeller.

4.2 De Walter Kohan

A partir desse momento passarei a tecer alguns comentários, que como já citado anteriormente, vão ao encontro das observações feitas pelo professor Walter O. Kohan. O Brasil, que aqui foi abordado de maneira especial, possui alguns desafios a serem superados e problematizados e estão, diretamente, ligados ao futuro do programa de Filosofia para Crianças. Os desafios aqui elencados pelo professor Walter Kohan, devem tentar ser respondidos pois, talvez, esteja em jogo o futuro das próximas políticas educacionais e o das novas gerações.

A proposta de Lipman é, certamente, a tentativa mais significativa e sistemática de aproximar a Filosofia das crianças. Por um lado, porque indo além de algumas concepções românticas e idealizadas, Lipman foi o primeiro filósofo a levar a sério uma fundamentação teórica que permite colocar a Filosofia como ferramenta-chave na educação das crianças. Por outro lado, porque Lipman levou tão a sério a idéia, que elaborou não apenas uma fundamentação teórica para ela, mas também deu origem a um dispositivo prático e institucional para viabilizá-la.

Hoje, os números mostram uma realidade surpreendente: milhares de professores estão sendo orientados em sua metodologia e centenas de milhares de crianças no mundo inteiro estão praticando seu programa. Seu currículo já foi traduzido, total ou parcialmente, para mais de vinte línguas e aplicado em mais de trinta países dos cinco continentes. Porém, estes números devem ser analisados com cuidado.

Vamos tentar compreender de forma qualitativa o trabalho. Sabemos que a aplicação do programa Filosofia para Crianças traz consigo alguns pressupostos e implicações que, não sendo considerados, geram, muitas vezes, um emprego técnico e pouco reflexivo da proposta. É imprescindível a problematização da própria prática num programa filosófico-educacional.

Sobre esse assunto, o professor Kohan apresenta as suas idéias no artigo “Desafios atuais para pensar a prática da Filosofia com Crianças no Brasil”. Tais desafios organizam-se em torno de alguns eixos norteadores, tal qual já foi salientado. A saber: desafios teóricos, metodológicos e político-institucionais.

4.2.1 Desafios teóricos propostos por Kohan

Esses desafios estão dados pela necessidade de pensar, basicamente, três perguntas: Por que Filosofia? O que é a Filosofia? Para que Filosofia para crianças?

1. Kohan concorda com Lipman que tanto a filosofia é uma dimensão insubstituível da educação, tanto quanto a educação é uma dimensão insubstituível da Filosofia - sem sua projeção educacional, a filosofia torna-se vazia; sem sua dimensão filosófica, a educação torna-se cega.

Tanto a Filosofia quanto a Educação, porém, são práticas históricas e sociais. Assim, faz-se necessário definir claramente a Filosofia que estamos praticando com crianças.

Nesse caminho, de um lado, é importante reconhecer o papel de Lipman ao resgatar, como poucos na história da disciplina, a dimensão prática do filosofar. De outro lado, segundo o pensamento de Kohan, Lipman concebe este filosofar de forma restrita e limitante, quanto às suas possibilidades transformadoras, entendendo que é preciso pensar o filosofar a partir de bases teóricas mais propícias a uma projeção transformadora.

2. Kohan não considera que a lógica seja a dimensão mais importante da Filosofia na escola, mas a Filosofia Política. Esta tem uma dimensão política substantiva nas escolas. Mas isso não quer dizer que filosofia e política caminhem juntas nem que a sua prática seja um instrumento de doutrinação ideológica. Significa, isso sim, que a Filosofia tem um compromisso com a transformação social. Não cabe a ela indicar os caminhos dessa

transformação, mas contribuir para elucidar e compreender a sociedade, bem como para pensar as condições de possibilidade de sua transformação.

Como reconhece Kohan, a filosofia e a política instituídas têm lógicas irreconciliáveis, já demonstrou Sócrates. A Filosofia pergunta, a política instituída afirma. A Filosofia é uma forma de poder incompatível com a tomada de poder político. A Filosofia luta, apenas, para colocar em questão as formas de poder excludentes, discriminatórias e destrutivas e para mostrar as possibilidade de sua superação.

3. A concepção de educação de Lipman, segundo Kohan, não parece dar conta da função social que as escolas cumprem atualmente nas sociedades neoliberais. Neste sentido, é preciso incorporar algumas análises vindas de tradições como o marxismo, o pós-estruturalismo e a teoria crítica, que contribuem para uma visão histórica mais aguda das instituições escolares. No Brasil especialmente, é necessário levar em consideração a evolução histórica específica do seu sistema educacional.

4. Kohan pergunta inúmeras vezes: “o que é uma criança?” Em nossos sistemas educacionais acreditamos saber muito mais do que o necessário para problematizar essa questão. A Psicologia do Desenvolvimento e a Psicopedagogia parecem já saber muito sobre as crianças.

Lipman oferece uma visão das crianças como seres curiosos e lúdicos, mas racionais e hábeis a ponto de se envolverem em diálogos filosóficos. Mas será que Lipman, continua Kohan, consegue vê-las fora do esquema de “adultos em miniatura?” Será que reconhece as diferença existentes entre elas? Afirma ainda que para fazer filosofia com crianças, importa reconhecê-las no que elas são, além do que virão a ser, adultos. Para isso é necessário ouvi-las, em particular, naquilo que elas “sabem” sobre si mesmas.

5. Kohan também diz que devemos explorar, adequadamente, a pergunta: para que estamos dispendo a filosofia para as crianças? Não se pode esquecer que ao dar-se a prática

da Filosofia destinada às crianças, há um “modelo” de ser humano, de adulto, pretendido pela Filosofia.

Porém, quem sabe a prática da Filosofia permita abrir espaços para ouvir-se a voz das próprias crianças? Quem sabe as crianças possam ajudar a aclarar o sentido de “praticar a Filosofia”.

4.2.2 Desafios metodológicos propostos por Kohan

O professor Kohan afirma que os desafios metodológicos estão dados pela necessidade de pensar, basicamente, três perguntas: O que é um bom professor? O que significa aprender? Como ensinar a filosofar?

1 – Em Filosofia e em Educação, Kohan não considera adequada, como sustentação para a prática pedagógica, a aplicação de “métodos” ou “programas”, nem a idéia de “modelo”. A prática da Filosofia, com crianças, requer uma relação filosófica, ativa e crítica, de professores e crianças, enquanto sujeitos legítimos do filosofar, sobre todas as dimensões dessa prática. Crianças e professores devem participar da criação ou eleição dos materiais de sua prática. Precisamos, afirma ainda Kohan, de uma proposta metodológica que afirme e facilite tal relação e diversifique as formas que adota o discurso filosófico nas escolas.

2 - A interlocução com a história da Filosofia é uma dimensão insubstituível da sua prática. A Filosofia deve, portanto, ser ampla e sensível às mais diversas tradições, inclusive às tradições latino-americanas. Esta interlocução com as tradições deve evitar os extremos da adoração reverente, que obstrui o pensamento e a cultura do manual que simplifica sua complexidade.

3 - A prática da Filosofia tem uma dimensão interdisciplinar na escola. Esta interdisciplinaridade não deve ser entendida de forma vertical e instrumental (do tipo, “a

literatura é um pretexto para a filosofia” ou “a filosofia oferece as ferramentas cognitivas às outras disciplinas”), mas horizontal, de maneira que respeite as especificidades e sentidos das diversas disciplinas.

4 - A prática da Filosofia é histórica e social. Portanto, seus problemas, modalidades e finalidades devem ser sensíveis à cultura na qual se integram. Mas essa prática também é transcultural, no sentido de atravessar diversas culturas através da história. Logo a sua prática na escola deve:

a) integrar-se às riquíssimas formas de expressão da cultura -música, literatura, teatro, cinema, artes plásticas, e outras - brasileira e latino-americana, e também ser sensível a problemas significativos dessa mesma cultura, como a mestiçagem, a exclusão, a posse da terra;

b) integrar-se às riquíssimas formas de expressões clássicas de diferentes culturas, como a música de Beethoven, os diálogos de Platão, as tragédias de Sófocles, as telas de Dali e muitas outras produções do gênero humano que atravessaram seu contexto de surgimento.

5 - É preciso avaliar, segundo Kohan, o trabalho filosófico com crianças. Mas os instrumentos disponíveis pelo programa de Lipman reduzem-se a um teste de raciocínio que se aplica apenas a um programa (Ari) e pressupõe uma concepção de Filosofia bastante tradicional. É preciso pensar formas de avaliar a sua prática.

4.2.3 Desafios político-institucionais propostos por Kohan

Estes desafios estão dados pela necessidade de pensar, basicamente, três perguntas: Qual o sentido de praticar Filosofia com crianças, nas escolas brasileiras? Qual o papel de Filosofia para crianças, no sistema educacional brasileiro? Quais as estratégias mais adequadas para tal função?

1 - É preciso definir claramente quais são os fins políticos do movimento Filosofia para Crianças. Não há possibilidades de indefinição. Num contexto de desmantelamento do sistema público de ensino, ou se afirma uma política que priorize o ensino público, ou se acompanha seu desmoronamento. Nesse sentido, a institucionalização do programa de Lipman no Brasil tem se dado mais a nível privado, por falta de uma política efetiva de inserção dessa Filosofia, na rede pública de ensino.

2 - Deve-se passar da divulgação e disseminação de qualquer programa ou proposta (como a de Lipman), para a efetiva crítica das possibilidades educacionais da Filosofia. Isto inclui a necessidade de que os educadores conheçam a Filosofia, com seus pensadores e suas idéias. Faz-se necessário também haver ter acesso aos estudos de Lipman e a propostas de outros autores.

3 - A prática da Filosofia rejeita qualquer forma de imposição de uma lógica não filosófica, venha ela do mercado, da política, do dogma ou de onde for.

4 - As universidades, e em especial as universidades públicas, com todos os seus defeitos e problemas, são espaços privilegiados para a discussão crítica das diversas propostas filosóficas e educacionais. As universidades brasileiras têm o desafio de acolher esta área recente de ensino, extensão e pesquisa – a Filosofia para Crianças, proposta de Lipman ou outras -, de forma a expandir esse campo do conhecimento.

Assim encerra-se aqui a apresentação do pensamento de Kohan. Com as considerações que foram apresentadas, a partir do pensamento de René José Trentin e de Walter Kohan, entendemos ter havido momentos de crítica à teoria de Lipman. Recordando a contribuição de Marilena Chauí, crítica é confrontar formas de pensamento.

Como ainda uma consideração crítica, venho apresentar o meu entendimento pessoal de que o programa de Lipman apresenta-se como imparcial no filosófico e neutro no ideológico; tal postura, como se sabe, é inviável.

Assim, faz-se necessário um estudo mais aprofundado do Programa de Lipman, visando identificar os princípios teóricos e políticos que o norteiam, cotejados com os princípios sobre educação que regem os organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO. Pode-se perguntar: em que medida o Programa de Lipman estaria a serviço da adequação do sistema de ensino às exigências do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial, impostas pelos países centrais?

Em termo de ciência, há indicações no sentido de que é necessário adequar o Programa de Lipman aos novos horizontes abertos pela Filosofia Pós-Estruturalista, Pós-Moderna ou pelo Neopragmatismo.

São, todavia, novos desafios, para novos autores ou mesmo para o autor que aqui apresentou suas idéias sob a forma de Dissertação, em novos (e futuros) momentos de sua vida acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de Filosofia para Crianças pertence como tal à Filosofia, e como campo filosófico é polêmico, controverso, espaçoso, inesgotável e aberto. Assim, temos a nossa frente uma extraordinária chance de educação, que quiçá, poderá tornar-se algo revolucionário e propiciar-nos um novo modelo de homem e de sociedade. As crianças são importantes, tanto pelo que são, quanto o que podem vir a ser. A educação deve garantir que elas possam ser adultas com um nível de criticidade e reflexibilidade, suficientes para poderem fazer leituras acerca da realidade de forma satisfatória.

A inserção da Filosofia nas séries iniciais – de 1ª à 4ª série e de 5ª à 8ª-série, abre uma perspectiva nova e extremamente interessante. Diante da realidade atual onde a sociedade está em acelerado processo de desenvolvimento, utilizando a tecnologia como suporte básico, a Filosofia permite um reencantamento do mundo a partir da possibilidade de vislumbrá-lo como algo indissociável, único.

Esse reencantamento do mundo vai ao encontro ao que Weber falava sobre o desencantamento do mundo. Weber possuía visão de que o avanço da racionalidade tinha também como consequência uma decadência geral da cultura clássica, em especial a alemã. Segundo Weber, o processo de evolução “limita cada vez mais o alcance das escolhas efetivas abertas aos homens”.

[...] A humanidade partiu de um universo habitado pelo sagrado, pelo mágico, excepcional e chegou a um mundo racionalizado, material, manipulado pela técnica e pela ciência. O mundo de deuses e mitos foi despovoado, sua magia substituída

pelo conhecimento científico e pelo desenvolvimento de formas de organização racionais e burocratizadas, e “os valores últimos e mais sublimes retiraram-se da vida pública, seja para o reino transcendental da vida mística, seja para a fraternidade das relações humanas diretas e pessoais”. Quais as conseqüências desta racionalização operada por meio da ciência e da Técnica? Acaso ela garantiria que os homens encontrarão o caminho para o verdadeiro deus ou para a felicidade? Para o autor, isso não passa de ilusão ou de otimismo ingênuo [...] (WEBER apud QUINTANEIRO, 2002, p. 132)

“Weber tomou do poeta Schiller uma frase que é usualmente traduzida como “desencanto do mundo”. Na verdade o alemão tem um significado mais preciso: a expulsão da magia das coisas. O mago Weber é o último dos mágicos, um próspero que deve enterrar sua equipe sob o céu pardo da racionalidade cotidiana. Era um homem não especializado; o mundo da razão é aquele em que os homens perdem suas naturezas múltiplas na divisão especializada do trabalho, dedicando-se a tarefas inequivocamente definidas. A vida de Weber foi uma luta contra tal destino – o destino do burocrata, do funcionário do governo, ou da grande empresa, ou dos grandes partidos políticos. Escreveu ele: “O que está em marcha é a ditadura dos burocratas, não do proletariado”. Esse fato não era de seu agrado (WEBER apud MACRAE, 1975, p. 90-91).

E continua:

Considerou opressiva e calculista a rotina sistemática de um mundo secularizado, e sufocante a ordem mecânica das coisas. Admirava o poder do estado que consubstanciava tudo isso e detestava o estado por consubstanciá-lo. Amava a liberdade – por ele entendida como a liberdade dos indivíduos educacionalmente privilegiados e economicamente seguros, ou seja, o produto precário de uma sociedade não igualitária, em seu movimento histórico. As pessoas estarão sempre em tenso conflito com os papéis sociais que a sociedade lhes solicita que desempenhe; e a liberdade é a conseqüência rara para alguns poucos, quando essa tensão é acidentalmente aliviada. Num universo de racionalidade, de burocracia e de massas, não se deve esperar, objetivamente, a sobrevivência dessa liberdade. Com efeito, deveríamos esperar, outrossim, que o desencanto se torne completo e que a secularização desloque todos os significados da fé e da esperança, ao mesmo tempo que a instituição administrativa da previdência social se encarrega de eliminar a caridade (WEBER apud MACRAE, 1975, p. 90-91).

As crianças e filósofos compartilham algumas disposições comuns, como a curiosidade, o espanto e o deslumbramento diante do mundo. A natureza das semelhanças e das diferenças, as comparações e analogias são interesses intelectuais comuns a eles. A atitude

de busca e descoberta também. A criança tem a natureza do filósofo e esta natureza, ao longo do tempo, tem sido sufocada exatamente pelas instituições educativas que já lhes entregam respostas, verdades prontas, lei, normas, regulamentos, caminhos que necessitam apenas serem decorados e introjetados. Assim, a natureza do filosofar que se manifesta na criança pequena com os seus “por quês?” é mutilada na infância, em vez de ser estimulado.

Há a necessidade de criarmos uma consciência unificadora, crítica, em contraposição à fragmentária existente hoje. As ciências fragmentaram o real, tornaram-no esquizofrênicos, e a criança ao chegar na escola, começa a receber as informações dissociadas, como se fossem compartimentos, como se o real pudesse ser analisado desfragmentando-o e, posteriormente, somando-se as partes. Essa possibilidade criada por Lipman poderá permitir a criança vislumbrar o real como um todo, fazendo com que não mais compreenda o saber como algo fragmentário, permitirá contextualizar as disciplinas em contrastes com o todo existente. Ela pode possibilitar para a criança a condição de ver a realidade como algo único, indissociável com uma perspectiva de poder transformá-lo.

A Filosofia se propõe determinar o sentido dos acontecimentos e a atitude a assumir diante deles. Ela pode favorecer a compreender o mundo como é, a procurar caminhos que possam afastar deste mundo os abismos e o perigo da intolerância, da destruição, garantindo a paz e o progresso. Parece-nos que temos desenvolvido a ciência e a tecnologia em muito, mas pouco a ética, a moral, as relações humanas. Temos que tentar novos caminhos a fim de tentar reverter tal quadro.

Deveria ser papel das instituições educativas ensinar nossos educandos a pensar e a refletir. Seu principal objetivo deveria ser o de oferecer a oportunidade para que os educandos pudessem criar uma consciência autônoma, frente a si próprio, aos outros e ao mundo em que vivem e, neste momento entra o papel da Filosofia. O programa de Filosofia para Crianças cultiva o desenvolvimento das habilidades de raciocínio através da discussão de

temas filosóficos, e propõe-se a ajudar àqueles não somente na aprendizagem do saber, como no inferir, comparar, relacionar, classificar, definir, deduzir, criticar, fazer analogias, mas também a desenvolver valores positivos e posicionar-se diante da vida.

Quando a criança chega à escola, nós deduzimos que, por já estar na fase que Piaget chama de “operações concretas” (6/7 anos), ela já desenvolveu a lógica e vamos, o tempo todo, trabalhar com essa inferência e nos decepcionar quando percebemos as dificuldades da criança, como por exemplo, em selecionar a idéia principal de um texto. Não há dúvidas que por detrás de muitas das dificuldades escolares, que já são apresentadas na infância, está a falta de habilidade de raciocínio. Porque esta é uma característica humana, não significa que não precise ser incentivada e exercitada. A Filosofia leva a discussão reflexiva, lógica e analógica das idéias. Na verdade é a única disciplina cujo objetivo é apenas o aprimoramento do pensar.

O fato do baixo nível, nas nossas escolas de nível médio, nas questões lógicas, no saber ler e escrever, no pensar crítico, na comunicação, enfim nas diversas disciplinas, tal qual foi constatado no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM –, realizado no mês de julho do ano de 2002, exige-nos no mínimo preocupação e reflexão.²⁹ O universo avaliado alcançou um total de 1,3 milhão de alunos e, destes, 74% foram reprovados porque não obtiveram nota 40 numa escala de zero a cem.

O fato de os alunos de maneira geral não conseguirem ter uma compreensão satisfatória de textos mais bem elaborados, de apresentarem dificuldades no campo da escrita, tal como foi constatado e citado anteriormente, o fato do hábito da leitura não ser algo comum entre os mesmos, irá refletir-se nas instituições de ensino superior e, neste ponto as

²⁹ O ENEM é um procedimento de avaliação do desempenho do participante ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício da cidadania. Entre os seus objetivos encontram-se - (Seção II e III, Item II, dos Objetivos): estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho; estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao Ensino Superior.

constatações de Lipman, quando de sua época como professor da Universidade do Colorado, na década de 60 nos EUA, fazem-se ouvir hoje, estando presentes e nos saltam aos olhos no momento atual.

Apesar do pouco tempo que tenho como professor universitário, e com um universo de certa forma limitado no qual atuo e tive contato, hoje constato que tal fato é extremamente preocupante. Os alunos das instituições de ensino superior, de maneira geral, - e aqui novamente os provões do MEC, que apesar de serem contestáveis por vários motivos, são um indicador que de certa maneira validam o que está sendo dito -, apresentam dificuldades, quando da sua relação com o saber em diversos sentidos.

Todo processo realizado por Lipman, desencadeou-se a partir do entendimento que os problemas apresentados pelos estudantes de graduação é reflexo do fato de não possuírem a devida formação no Ensino Médio e, por dedução, chega-se à idéia de que isso poderia estar de certa forma ligada a algum momento anterior do processo. Logo, as dificuldades são frutos do Ensino Fundamental, e isso o levou a deduzir que tal problema deve ser atacado, combatido, neste nível escolar. Lipman partia do pressuposto que se combatermos e propiciarmos à clientela desse nível escolar uma melhor qualidade cognitiva, certamente esse processo irá gerar uma cadeia de acontecimentos que minimizará as dificuldades encontradas.

Ao me referir, como ilustração, a minha adolescência e o meu contato com adolescentes, parto do entendimento que eu e meus alunos somos frutos do projeto MEC/USAID, e faço coro com a professora, Marilena Chauí que afirma claramente que:

[...] o mais drástico do curso secundário pós-reforma é que os alunos são cortados sistematicamente de uma relação significativa com a linguagem e com todas as vias expressivas, os jovens estudantes não sabem ler, ouvir e escrever. Durante o secundário a linguagem foi reduzida a dimensão meramente denotativa ou indicativa, de sorte que a relação entre as palavras e as coisas nunca passe pela mediação das significações (CHAUÍ, 1990).

Avançando a partir desse pensamento, acredito que a raiz do problema é anterior a este momento, ou seja, o problema encontra-se no nível Fundamental, onde as crianças são podadas na sua sede de conhecer, na sua inquietação, no seu pensar filosófico; este entendido como questionamento a respeito das verdades estabelecidas.

Acredito que se pudermos incentivar as crianças a desenvolverem seu potencial de criticidade, de curiosidade que já lhes é peculiar, essa inquietação que lhes é natural, a sua busca de resposta, a sua sede de saber, inocularemos o germe de uma nova maneira de se relacionarem com o real e a educação terá um novo sabor. Isto pode soar um pouco utópico e idealista, mas entendo como necessário. Acredito que a educação como se encontra hoje, apresenta a maioria das escolas, fazendo exatamente o oposto, ou seja, destruindo essa inquietação natural, essa ânsia de saber, tanto que se nota a olhos nus, que as crianças à medida que avançam no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, que progridem de série, tornam-se acomodadas e, de certa forma, apáticas e perdem aos poucos sua criatividade e sua sede de saber.

Reconhecendo na Filosofia a importância como disciplina formadora do raciocínio crítico e reflexivo, cremos na sua importância como fomentadora do raciocínio lógico e por conseqüência como construtora da criticidade nas crianças. Atuar com a Filosofia implica em fazer com que os alunos aprendam a decidir coerentemente sobre questões de interesse pessoal e social. Quanto mais cedo suas habilidades de raciocínio forem estimuladas, mais aptos estarão a lidar com o que enfrentarão no cotidiano de suas vidas futuras.

Acredito que as crianças que entrarem em contato com essa nova realidade, essa nova forma de trabalho, exigirão dos professores com os quais se depararão no futuro, - os que lhes ministrarão as demais disciplinas nos anos escolares vindouros -, uma postura diferente, uma nova forma de abordar o real.

A criança é o criador de um mundo que não existiria sem sua presença intuitiva. É preciso obrigá-la a um esforço especulativo que a faça superar as simples exigências de seus contatos cotidianos com o seu meio, para levá-la a constatar que sua própria existência está diretamente ligada a todas as outras. A existência é aquilo que é percebido. Confunde-se exatamente com a seqüência das impressões, das imagens, da descrição, da narração. Está inteiramente naquilo que é experimentado. Ao propiciar o desenvolvimento do raciocínio e possibilitar discussões filosóficas com os seus colegas em sala de aula, está se contribuindo para o aceleração da conscientização da criança. Com isso, a criança aprende a se conhecer melhor, entender suas razões de pensar e as divide com os colegas através de questionamentos e relatos pessoais.

É durante o início da idade escolar que as funções intelectuais superiores adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. Todas as funções mentais básicas tornam-se conscientes e deliberadas durante a idade e a fase escolar, exceto o próprio intelecto. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola a relação com o objeto é mediada desde o início por algum outro conceito. Nos conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, pois a sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere, nunca no próprio ato de pensamento.

Dentro dessa perspectiva vygotskiana o objetivo é levar a criança a tomar consciência dos próprios processos de abordagem do real e criar curiosidades para as regularidades (causalidades dos fenômenos da natureza e da sociedade) e propriedades físicas e psicológicas das coisas e pessoas.

O conhecimento não deve ser transmitido pelo professor através das aulas expositivas. Os conceitos devem ser discutidos com os colegas e com o professor, e buscados por meio de pesquisa. É no trabalho em grupo que ocorre o desequilíbrio conceitual por meio de contraste de vários pontos de vista. Assim ocorre a dialética no conhecimento individual. Esse processo leva a cognição ao aparecimento de funções intelectuais (SABINI, 1993, p. 158).

Os conceitos empregados pela criança no ato de pensar são determinados pelas suas lembranças de ações, de pessoas, de objetos. Há todo um universo de signos que a criança já possui previamente. Logo, o vocabulário utilizado em sala de aula deve obrigatoriamente partir do cotidiano real dos educandos, para aproximar-se dos conceitos científicos mediados por significados culturais.

A experiência prática mostra que o ensino de conceitos é impossível. Um professor que tentar fazer isto ocorrerá num verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vazio (VYGOTSKY, 1987, p. 71).

A Filosofia para Crianças pode se tornar um instrumento para ajudá-las a formular conceitos que tenham alguma razão de ser, levando-as a pensar crítica e criativamente. Pode lhes fornecer informações que as ajudem a reagir contra a ideologia dominante, contra a massificação das idéias, abrindo-lhes a possibilidade de se maravilhar com o mundo e o seu próprio pensamento. A Filosofia nos ensina a observação cuidadosa de um universo extraordinário, rico e variado, onde podemos apenas nos maravilhar. Fazer filosofia exige a capacidade de se refletir sobre o que se considera importante e maravilhar-se, espantar-se, e isto, crianças e filósofos possuem em comum. “A descoberta de que as crianças podem fazer filosofia - e que elas o fazem de maneira competente e com prazer - enfatiza, por outro lado, a necessidade de desenvolver filosofias da infância” (LIPMAN, 1990, p. 218).

Através dos diálogos e discussões as crianças aprendem a falar e a ouvir, a respeitar os outros como pessoas diferentes, a se corrigir e a admitir seus erros. Tornam-se capazes de expressar seus pontos de vistas com mais confiança. Através dessa interação com os seus aprendem a viver em comunidade e, melhor ainda, em uma comunidade de investigação e diálogo.

Ao pensarmos e trocarmos nossos pontos de vistas com nossos interlocutores, buscando o sentido das coisas, estamos realizando uma mudança qualitativa em nossas vidas.

Se a Filosofia tem por objetivo refletir, que é pensar sobre o que já foi pensado, vai-se à raiz dos problemas assumindo uma postura crítica e contextualizando o problema; se a mesma possui a função de exercer a interdisciplinaridade, para tornar coeso o saber, tornado esquizofrênico pelas ciências, pois esta ao analisar o real, o faz fragmentando-o e não estabelece as relações entre as partes; se ela impede a estagnação e confronta-se com o poder, está ligada à ética e à política e faz a crítica da ideologia; porém se busca a verdade e não a sua posse, então temos o dever, a obrigação, de possibilitarmos às futuras gerações o seu acesso a ela.

Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (1993), “a filosofia deve estar presente em todos os setores do conhecimento e da ação, como reflexão crítica a respeito deste conhecimento e deste agir. E afirma que a filosofia não só vê como é, mas como deveria ser. Julga o valor da ação, sai em busca do significado dela.”

A Filosofia para Crianças deve ser ousada e criativa, deve desenvolver o senso crítico e questionador das crianças, cultivar o desenvolvimento das habilidades de raciocínio. Deve ser um Programa de Educação para o Pensar, pois a Filosofia exige coragem. Ao filosofarmos enfrentamos as formas estagnadas de poder e aceitamos o desafio da mudança e, assim, remetemo-nos à crise, que segundo Gramsci, é quando o velho morreu e o novo não consegue nascer.

O filósofo e o educador possuem em comum uma preocupação de investigar, de buscar respostas para uma pergunta primordial: O que é o ato de educar? Tal questionamento pode ter enormes desdobramentos. Filosofia e Educação estão bastante próximas. A educação é de essência filosófica porque procura, tal como a Filosofia, desenvolver a universalidade no indivíduo e nas próprias sociedades.

A Filosofia é a expressão mais ampla que a comunidade humana tem de si mesma em cada época histórica. Assim, estudar filosofia significa compreender a condição humana

em sua globalidade. Significa mergulhar nos problemas que se colocam para o homem na história de sua construção social, e sua subjetividade inalienável. Não há como ter uma consciência cultural emancipatória sem o estudo da Filosofia.

Segundo César Nunes a Filosofia deve preparar a criança para uma apropriação subjetivamente crítica e significativa da formação escolar. O papel da escola é o de dar uma cultura filosófica para as crianças, criando hábitos intelectuais, estimulando o pensamento crítico e a curiosidade metódica.

A Filosofia nas séries iniciais deve ser um programa de educação para o pensar, devendo cultivar as condições ou os instrumentos do pensamento que são habilidades cognitivas (habilidades de investigação, de formação de conceitos de raciocínio de tradução).

No mundo atual, cada vez mais globalizado e interligado, as informações navegam com incrível velocidade. Nesta sociedade em que as pessoas tornam-se cada vez mais apáticas e alienadas é fundamental o resgate do pensamento filosófico. Tal mundo encontra-se em vertiginosa mutação e a Filosofia se faz cada vez mais necessária, pois é capaz de estabelecer a interdisciplinaridade das diversas formas de saber e promover o reencantamento do mundo.

Devemos propiciar às gerações vindouras a possibilidade de fazerem uma crítica à utilização social da ciência e da tecnologia, de poderem pensar sobre o nosso papel na sociedade e a nossa possibilidade de atuação na mesma.

Essa perspectiva de trabalhar Filosofia nas séries iniciais não pode ser confundida, ou deixar que se faça dela um modismo como tantos que já pousaram em terras nacionais. Infelizmente, em nosso país, desde que a Educação foi estabelecida de maneira mais ou menos formal, ela se inicia com tendências pedagógicas importadas e tal prática vem acontecendo até hoje. O nosso país tem, de certo modo, feito toda uma série de reformas e

projetos educacionais, que via de regra, nos são impostos e não possuem uma preocupação maior com a realidade nacional e as aspirações da sociedade brasileira.

A Filosofia para Crianças, tal como elaborada por Lipman, deve ser, antes de tudo, uma tentativa de mudança que implique a possibilidade de vislumbrarmos novas perspectivas. Significa acreditarmos no nosso autodesenvolvimento e não só no dos outros. Acreditarmos que a razão de ser da escola é estimular o pensamento e a criticidade, e não criar autômatos capazes de reproduzirem de forma perfeita e fiel tudo que lhes foi dado. Significa dar asas à imaginação, e à criança, por excelência, o faz de forma excepcional; logo, é tarefa das mais nobres e sérias.

[...] colocar a filosofia nas séries iniciais do 1º grau é um meio de causar um melhor pensamento, mais lógico, mais coerente, mais produtivo, mais bem sucedido - do que os tipos de pensamento que predominam nesse nível ou tentam prevalecer, se outras abordagens educacionais são empregadas (LIPMAN, 1990, p. 59).

Nesta perspectiva professores e alunos passam a fazer parte de uma comunidade de investigação, buscando a não acomodação. A reflexão filosófica em sala de aula precisa ser realista, deve voltar-se para o concreto, para o engajamento, para a lucidez crítica para o confronto com o real. Havemos de criar uma cumplicidade, os questionamentos e as discussões devem aflorar, devemos descobrir os significados para as indagações, a participação deve ser ativa e reflexiva formando um processo de descobrimentos.

Se não podemos fazer filosofia com as crianças, privamos sua educação do verdadeiro componente que pode fazer tal educação mais significativa. E se negarmos as crianças uma educação significativa, asseguramos que a ignorância, irresponsabilidade, e mediocridade que prevalecem atualmente entre os adultos continuarão a acontecer (LIPMAN, 1990, p. 223).

REFERÊNCIAS

- ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva história. 6. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1996.
- BONO, Ernesto. **É a ciência uma nova religião?** (ou os perigos do dogma científico). 5. ed. São Paulo: Civilização Brasileira.
- BUZZI, Arcângelo R. **Filosofia para principiantes**: a existência humana no mundo. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos**. 9. ed. São Paulo: Moderna.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey**: a utopia democrática. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- DURKHEIM, Émile. **Ética e sociologia da moral**. Landy Editora, 2003.
- ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- EUFRÁSIO, Mário A. **Estrutura urbana e ecologia humana**: a escola sociológica de Chicago (1915-1940). São Paulo: Editora 34, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GIANNOTTI, José Arthur. **Exercícios de filosofia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.
- GILES, Thomas Ransom. **O que é filosofar?** São Paulo: EPU, 1984.
- GONDIM, Linda Maria de Pontes (Org.). **Pesquisa em ciências sociais**: o projeto da dissertação de mestrado. Fortaleza: EUFC, 1999.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS. **Revista do ICHL**. Goiânia-Goiás, v. 2, n. 1, jan./jun. 1982.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. 3. ed. São Paulo: Imago.

JORNAL DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL. **Impresso Corujinha**. Florianópolis, ago. 2001.

JORNAL INFORMATIVO DO CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS. **FolhaPhi**. São Paulo, jul. 2001.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Mathews Lipman. Petrópolis: Vozes, 1998. (Série filosofia na escola).

_____. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (Orgs.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (Orgs.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999. (Série filosofia e crianças, v.3).

KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera (Orgs.). **Filosofia para criança na prática escolar**. Petrópolis: Vozes, 1998. (Série filosofia e crianças, v.2).

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LIPMAN, Mathew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação; v. 39).

_____. **Natasha**: diálogos vygotskianos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOLES, Abraham A. **As ciências do impreciso**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. São Paulo: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

MACRAE, Donald Gunn. **As idéias de Weber**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1975.

MATTHEWS, Gareth B. **A filosofia da infância**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MOLES, Abraham A. **As ciências do impreciso**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

NUNES, César Aparecido. **Aprendendo filosofia**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção Educar Aprendendo – Série Educando).

PIERUCCI, Antônio Flávio. **O desencantamento do mundo**: todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: USP, 2003.

PIOVESAN, Américo et al. **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Unijuí, 2002. (Coleção filosofia e ensino, 2).

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. **Reflexão. Revista quadrimestral do Instituto de Filosofia – PUCCAMP**. São Paulo, ano 7, n. 22, jan./abr. 1982.

_____. São Paulo, ano 5, p. 17, maio/ago. 1980.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SABINI, Maria Aparecida C. **Ensinar a pensar**. São Paulo: EPU, 1977.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SOUZA, Stella Maris Piazza. **Serviço social e universidade: resgate de lembranças**. Florianópolis: UFSC, 1994.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Filosofia para crianças e adolescentes, de 10 a 14 anos**. Petrópolis: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, Levy S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY, Levy S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WONSOVICS, Silvio. O que é filosofia no 1º? Centro Catarinense de Filosofia no 1º grau. **Informativo sobre o programa de filosofia para crianças**. Florianópolis, 1993.