

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título: Professores de Filosofia para Crianças: quem são eles? Uma análise
Crítico diagnóstica da construção da identidade profissional dos professores que
trabalham com o Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman..**

Autor: Marinês Barbosa de Oliveira
Orientador: Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Marinês Barbosa de Oliveira, e aprovada pela Comissão Julgadora.

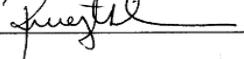
Data:

Assinatura:.....
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:







2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

D543p	<p>Dias, Marinês Barbosa de Oliveira</p> <p>Professores de Filosofia para Crianças – quem são eles ? Uma análise crítico diagnostica da construção da identidade profissional dos professores que trabalham com o Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman / Marinês Barbosa de Oliveira Dias. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.</p> <p>Orientador : Renê José Trentin Silveira.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Filosofia. 2. Educação. 3. Ensino de filosofia. 4. Formação de professores. 5. Filosofia e crianças I. Silveira, Renê José Trentin. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">10-169/BFE</p>
-------	--

Título em inglês : Faculty of Philosophy for children - who are they? An analysis critical diagnoses construction of professional identity of teachers working with the Program of Philosophy for Children Matthew Lipman

Keywords : Philosophy; Education; Teaching philosophy; Teacher training; Philosophy and children

Área de concentração : História, Filosofia e Educação

Titulação : Mestre em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira (Orientador)

Profª. Drª. Lídia Maria Rodrigo

Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Data da defesa: 31/07/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : marinesoliveiradias@gmail.com

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço a meus pais, Walter e Heloisa por terem, desde minha infância, alimentado meu gosto por descobertas com livros, poesias, museus, músicas, palavras e imagens que só fizeram aumentar minha curiosidade e vontade de aprender. Para eles, em toda sua simplicidade e sabedoria, ser uma criança “perguntadeira” era virtude.

Agradeço, imensamente, a meu companheiro nessa vida, Raul Marinho que, mais que marido, colega e pai do meu filho, é meu amigo, meu abrigo, meu amparo, meu pilar. Por vezes, demonstrou acreditar em mim, mais que eu mesma. Sem seu apoio nada de bom teria acontecido.

Agradeço, também, a meu filho Francisco que, desde que nasceu, só me viu em frente à livros, textos e computadores. Isso, quando eu podia estar presente. Então, peço-lhe desculpas por essa meia presença ou quase constante ausência e espero que ele saiba compreender e valorizar minhas escolhas, tanto quanto espero saber compreender e valorizar as que ele vier a fazer.

Agradeço, especialmente, à equipe do Centro Mineiro de Educação para o Pensar, nas pessoas de Nondeilde Ferraz, João Martins e Marisa Gentil, através de quem pude conhecer o Programa Filosofia para Crianças e aprender o sentido do “saber com sabor”. Obrigada pela acolhida, pela generosidade, pela competência e seriedade com que realizam seu trabalho.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Renê Trentin, pela paciência na condução do meu olhar. Quase sempre a luz ofusca nossos olhos na saída da caverna. É sempre bom ter quem nos segure a mão, sem forçar nossa saída, mas ao mesmo tempo, mostrando que a saída existe.

Por fim, agradeço à CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

“- E por que as escolas são tão ruins? Quis saber Ari.
- Por causa dos adultos! Eles dirigem a escola do jeito que querem. Se o aluno faz o que eles querem, tudo bem; se não, ele está perdido. Respondeu rapidamente Marcos.”

(LIPMAN, Matthew *A Descoberta de Ari dos Telles*, 1997:24)

“We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey! Teacher! Leave them kids alone!
All in all it's just another brick in the wall.
All in all you're just another brick in the wall.”

(WATERS, Rogers, *Another brick in the wall*, 1979)

RESUMO

A presente pesquisa visa a constituir-se uma análise delineadora da identidade profissional dos professores que trabalham com o Programa Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar, formulado pelo professor norte-americano Matthew Lipman. Nossa análise recairá sobre o papel atribuído ao professor dentro do Programa, conhecimentos, habilidades e competências que deve demonstrar para exercer seu papel, em contraposição aos pré-requisitos mínimos exigidos e ao modelo de formação/capacitação idealizado pelo próprio criador da proposta. Como fontes de consulta foram utilizadas as obras de Lipman, publicadas no Brasil, trabalhos de seus principais críticos e comentadores, bem como registros e anotações feitas a partir da observação dos cursos oferecidos pelo centro responsável pela formação desses professores em Minas Gerais. Nosso objetivo é verificar, à luz das concepções de Filosofia e de Educação subjacentes ao Programa, se existem contradições entre o papel que o professor deverá desempenhar em sala de aula e a formação/capacitação que lhe é oferecida para que ele chegue a ser quem é, profissionalmente. A partir da constatação da impossibilidade da equivalência entre “Professor de Filosofia para Crianças” e “Professor de Filosofia”, procuramos situar a questão específica, relativa aos professores que trabalham com o Programa, no debate mais amplo acerca da proletarianização técnica e ideológica sofrida pelo docente, para tentar conhecer o lugar ocupado por esses professores nesse processo.

ABSTRACT

This research aims at formulating an analysis that delineates the professional identity of the teachers who work within the programme Philosophy for Children – Education for Thought, created by the American professor Matthew Lipman. Our analysis will focus on the role attributed to the teachers inside the programme and on the knowledge, skills and competences that teachers should demonstrate in order to perform their role, in contraposition to the minimum requirements needed and to the model of education/training idealized by the very creator of the proposal. Sources used included works by Lipman published in Brazil, some papers written by his main critics and commentators, as well as records and notes taken from the observation of courses offered by the centre responsible for the education of these teachers in Minas Gerais. Our goal is to verify, in the light of the conceptions of Philosophy and Education inherent to the Programme, if there are contradictions between the role that teachers should perform in the classroom and the education/training that is offered to them so that they can reach who they are professionally. After noting the impossibility of equalling a ‘Philosophy Teacher for Children’ and a ‘Philosophy Teacher’, we sought to situate the specific question, related to the teachers who work with the programme, within a wider debate about the technical and ideological proletarianization undergone by teachers, in order to try to understand the place taken by these teachers in this process.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
FUNDAMENTOS, CONTEÚDOS E MÉTODO DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS – EDUCAÇÃO PARA O PENSAR	
DOS FUNDAMENTOS	
1 - As críticas de Lipman à Educação Tradicional	13
1.1 - Do paradigma tradicional ao paradigma reflexivo.....	16
1.2 - A descoberta do significado como pressuposto educacional	18
2 - A Educação para o Pensar.....	22
2.1 - O desenvolvimento das habilidades cognitivas.....	25
2.2 - O papel da Filosofia no desenvolvimento do pensamento.....	27
2.3 - A Lógica como instrumento do pensar bem.....	28
3 - O “neo-pragmatismo filosófico” de Matthew Lipman.....	32
DOS CONTEÚDOS	
1 - O currículo de Filosofia para Crianças.....	36
2 - Os conteúdos de Filosofia para Crianças.....	37
3 - O material didático de Filosofia para Crianças.....	43
DO MÉTODO	
1 - A comunidade de investigação: significado e origem do termo.....	50
2 - A Comunidade de Investigação filosófica.....	54
2.1 - O diálogo investigativo como método.....	55

3 - Os procedimentos da Comunidade de Investigação.....	57
4 - O caráter modelar da Comunidade de Investigação.....	60
CAPÍTULO II	
O PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
1 - O papel do professor de FpC na Comunidade de Investigação.....	67
2 - O objetivo do professor na Comunidade de Investigação.....	75
3 - O trabalho com FpC - Habilidades e critérios.....	85
4 - A concepção lipmaniana de professor.....	91
4.1 - A influência deweyana.....	92
4.2 - A influência humanista.....	93
5 - A formação do professor de FpC.....	95
5.1 - O modelo do IAPC.....	95
5.2 - O modelo do CBFC.....	99
CAPÍTULO III	
PROFESSOR DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS – CONTRADIÇÕES, AMBIGUIDADES E INCERTEZAS	
1 - Retomando alguns pressupostos.....	109
2 - Existe uma Filosofia Natural? Todos homens são filósofos?.....	111
2.1 - Freire: Da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.....	115
2.2 - Dewey: Da curiosidade orgânica à curiosidade intelectual.....	117
2.3 - Gramsci: Da Filosofia espontânea à Filosofia erudita.....	120

3 - A aula de Filosofia para Crianças é uma aula de Filosofia?.....	123
3.1 - A justificativa socrática.....	130
4 - É possível ensinar a filosofar sem ensinar Filosofia?.....	133
4.1 - A perspectiva kantiana.....	134
4.2 - A perspectiva hegeliana.....	138
5 - O professor de Filosofia para Crianças é um professor de Filosofia?.....	143
6 - Os professores de FpC no contexto da proletarização do trabalho docente.....	149
IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
BIBLIOGRAFIA	169
ANEXO I: FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO BRASIL – MAPEAMENTO.....	185
ANEXO II: AS HABILIDADES COGNITIVAS.....	203
ANEXO III: AS NOVELAS FILOSÓFICAS.....	207

INTRODUÇÃO

O programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar é uma proposta pedagógico-filosófica, desenvolvida nos anos de 1960, pelo filósofo e educador norte-americano Matthew Lipman¹ e seus colaboradores do *Institute for Advancement of Philosophy for Children* (IAPC)², como alternativa ao modelo tradicional de educação e àquilo que Lipman chama de seu “fracasso” e de “suas graves consequências” (LIPMAN 1994:19-25).

Filosofia para Crianças (FpC)³, chegou ao Brasil, em 1984, pelas mãos de Catherine Young Silva (1937-1993) que, ainda no mesmo ano, iniciou trabalhos de divulgação e implantação da proposta junto a escolas das redes privada e pública de São Paulo. Contando com o apoio dos professores Marcos Antônio Lorieri (PUC/SP), Ana Luiza Falcone e Sílvia Hamburger Mandel, em janeiro de 1985, foi criado o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), “entidade civil, sem fins lucrativos de caráter científico e cultural”, que passou a dedicar-se à tradução dos materiais, divulgação da proposta e formação de professores para o desenvolvimento do

¹ Para saber mais sobre quem é Matthew Lipman, consultar: *Estudo sobre a formação filosófica de Matthew Lipman: o proponente do Programa 'Filosofia para Crianças*, Leoni Maria Padilha Henning. (Tese de Doutorado), Universidade Estadual de Londrina/UDEL.

² O IAPC foi fundado oficialmente em 1972, por Lipman e Ann Margareth Sharp, junto à Universidade de MontClair, sua principal colaboradora. Site oficial: www.montclair.edu/cehs/academic/iapc

³ A partir desse ponto usarei a sigla FpC para designar Programa Filosofia para Crianças.

Programa nas escolas.⁴

Em 1985, Lipman esteve no Brasil e realizou uma série de palestras e conferências sobre o Filosofia para Crianças em diversas Universidades (PUC-SP, USP-SP, UNICAMP-SP, UFES-ES, UFRGS-RS e UFMA-MA). Em 1988, junto com Ann Margareth Sharp, sua colaboradora, e mais quinze representantes de centros de Filosofia para Crianças de países como Portugal, México, Espanha, Chile, Austrália e Canadá, ele retornou, para realizar o II Congresso Internacional de Filosofia para Crianças e participar do I Seminário Nacional de Filosofia, Desenvolvimento do Raciocínio e Educação: Uma Relação Possível, na Universidade Estadual de Maringá.

Ao longo da década de 90, instituições públicas e privadas incluíram Filosofia para Crianças como disciplina específica ou em forma de “projeto”, desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. A década de 90 foi importante para o FpC no Brasil, não somente pela expansão, em termos de número de escolas que implantaram a proposta e pela visibilidade que a discussão sobre ela trouxe, mas também pelo aparecimento de pesquisas acadêmicas a respeito do tema. Diversos professores, críticos ou simpatizantes da proposta de Lipman e que lecionavam em instituições de Ensino Superior, ofereceram disciplinas, organizaram grupos de estudo, linhas de pesquisa e promoveram projetos de extensão acerca de FpC, em várias

⁴ No ano de 2008, durante o processo de realização dessa pesquisa, fomos informados de que, por questões de ordem interna, o CBFC suspendeu suas atividades por tempo indeterminado. No entanto, alguns centros regionais continuam oferecendo cursos de habilitação.

regiões do Brasil.⁵

Meu primeiro contato com Filosofia para Crianças aconteceu em 1998, quando cursava o segundo período da Faculdade de Filosofia na Universidade Federal de Minas Gerais, através da divulgação de um curso de habilitação para professores, oferecido pelo Centro Mineiro de Educação para o Pensar (CMEP), entidade representativa da proposta em Minas Gerais. Curiosamente, na mesma semana, assisti pela TV a um documentário, produzido pela BBC (*British Broadcasting Company*), sobre o criador do Programa intitulado “Sócrates para Crianças”, dentro da série “Os transformadores”, a qual buscava homenagear oito grandes educadores do século XX. Assistir a esse documentário aumentou meu interesse pela proposta e então decidi fazer o curso.

Já durante a inscrição, causou-me estranheza a falta de pré-requisitos para ingressar no curso de habilitação. A rigor, o curso era oferecido “a pais, educadores e coordenadores pedagógicos”. Nenhuma referência era feita à formação em Filosofia, completa ou em curso. Logo no primeiro dia, percebi ser a única no grupo que cursava Filosofia na Universidade. A classe era composta, basicamente, por Pedagogas formadas e em formação.

Além desse fato, outros aspectos me chamaram bastante a atenção: os

⁵ Para saber mais detalhes da expansão de FpC, durante a década de 90, consultar: Notas para uma história do movimento Filosofia para crianças no Brasil. <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/histbrasil.html>, acessado em 16/06/2009 e para saber quais escolas atualmente trabalham com o Programa no Brasil, ver anexo I.

momentos dedicados à exposição e à análise do referencial teórico do Programa eram curtos e superficiais. Nenhuma obra de Lipman foi lida, mesmo que em parte. O material oferecido para o embasamento teórico era composto, principalmente, por textos de colaboradores do Programa que pareciam mais preocupados em divulgar e afirmar a proposta, do que em colocá-la sob análise. Além disso, também as atividades práticas modelares pareceram-me insuficientes para um entendimento adequado da proposta, uma vez que giravam em torno da apreensão da metodologia e não atingiam o nível de aprofundamento que eu esperara encontrar. A falta de intimidade com o vocabulário técnico da Filosofia e com a especificidade da abordagem das questões filosóficas faziam com que, inevitavelmente, as discussões não ultrapassassem muito o limite do senso comum.

Contudo, a possibilidade de praticar Filosofia com as crianças e a abertura educativa que essa proposta representava, deram-me a sensação de haver descoberto algo extremamente importante. Por esse motivo, procurei mais informações sobre o Programa, livros do próprio Lipman, além de oferecer-me como estagiária do CMEP, para poder aprender mais sobre a proposta, fazer os outros cursos que compunham a formação completa no Programa e aproveitar a experiência dos monitores da equipe.

Inicialmente, como estagiária e, mais tarde, como monitora, atuei em todos os cursos oferecidos pelo CMEP, na região Metropolitana de Belo Horizonte e no interior de Minas, de 1998 a 2002. Apresentei trabalhos, oficinas e *workshopping* em diversos eventos sobre o ensino de Filosofia que ocorreram no país, durante esse

período. Ao todo, trabalhei com o Programa Filosofia para Crianças em seus diversos níveis, desde a aplicação em sala de aula, até a elaboração de atividades, formação e coordenação de professores envolvidos com a proposta, durante 11 anos. No entanto, (ou, devido a isso?), não podia deixar de alimentar algumas críticas e objeções ao Programa. Minha primeira indagação era: por que motivo o acesso às novelas filosóficas e aos manuais dos professores era vinculado aos cursos de habilitação?

A justificativa, apoiada na ideia de que o acesso ao material didático por pessoas que desconhecessem a proposta e a maneira como efetivá-la, poderia comprometer a identidade do Programa, não me parecia justa nem suficiente, uma vez que os cursos oferecidos não davam conta de garantir a integridade da proposta. Por outro lado, os livros teóricos de Lipman e seus colaboradores, à disposição nas livrarias, representavam a fundamentação teórica do material didático, e uma dimensão sem a outra ficava incompleta.

A vinculação do material aos cursos acabava por limitar o acesso ao programa a uma minoria que podia arcar com os custos nada modestos da formação. Ficava, então, a impressão de que a FpC era um programa destinado às elites e, ao mesmo tempo, a postura protecionista demonstrada pelos dirigentes do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças impossibilitava o debate com a comunidade acadêmica, o que, sem dúvida, enriqueceria e muito, o trabalho em sala de aula.

Além do problema relativo à comercialização de uma proposta educativa que

se dizia aberta, democrática e a serviço da sociedade, sempre me incomodou o modelo de formação desenvolvido pelo CBFC e que, nós, em Minas Gerais, mesmo fazendo algumas adequações, repetíamos. Por que não era exigida a formação em Filosofia daqueles que pretendiam lecionar FpC? Não era possível que, em apenas 40 horas, uma pessoa que desconhecia a tradição e a História da Filosofia, bem como seu vocabulário técnico e a maneira específica de abordar as questões, pudesse ser “habilitada” a trabalhar com uma proposta educativa que, de acordo com minha percepção, não era nem simples, nem de fácil compreensão e assimilação.

Durante minha experiência como monitora, pude assistir às aulas de professores que haviam passado pelos cursos de habilitação e que, simplesmente, não tinham nada de “filosóficas”. Muitas dessas aulas se resumiam à análise literária dos textos que deveriam servir de pretexto para a investigação filosófica, outras não passavam de “contação” de casos e troca de opiniões e ideias e, outras ainda, se pareciam mais com aquelas antigas aulas de Educação Moral e Cívica, das quais nenhum de nós, tenho certeza, sente saudades. Em algumas ocasiões, pude presenciar a semente do que poderia dar oportunidade a uma discussão filosófica, ser abafada pela falta de percepção dessa possibilidade pelo professor, em classe.

Com certeza, eu não era a única a perceber esses problemas com o Programa; muitas pessoas que simpatizavam com a proposta, também levantavam objeções contra alguns de seus aspectos teóricos ou práticos. No entanto, essa crítica interna, ou seja, a crítica feita por pessoas que estavam diretamente envolvidas com a

proposta, tinha suas limitações. Na maioria dos casos, elas se limitavam a destacar problemas inerentes ao Programa, como a estrutura dos materiais e sua utilização, a apreensão do passo-a-passo da metodologia, ou como efetivar a proposta com públicos muito heterogêneos; quase nunca, entretanto, se atreviam a colocar o próprio Programa como um todo, em perspectiva de análise. Aliás, entre os praticantes de FpC, havia quase um consenso de que a FpC era bom em si mesmo e que não carecia de investigação e problematização.

No entanto, a volta da Filosofia aos currículos escolares, proporcionada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), trouxe para os cursos de habilitação em FpC um novo público: estudantes e professores de Filosofia que, pressionados pelo mercado, acabavam por procurar alternativas metodológicas para o trabalho com a Filosofia para ajudá-los a melhorar sua atuação nas salas de aula. A presença de pessoas com formação em Filosofia nos cursos de habilitação exigiu dos monitores um cuidado maior na elaboração e condução das atividades. As discussões ficaram mais profundas e os aspectos teóricos da proposta eram mais questionados e problematizados.

Além das demandas que surgiram dentro dos cursos, ocorreu um novo fenômeno. Os professores e os estudantes de Filosofia que participavam dos cursos de habilitação, das oficinas e palestras sobre o Programa, acabaram por levar suas descobertas e inquietações para serem discutidas com a comunidade acadêmica. O fato propiciou a criação, paulatina, de grupos de estudo e linhas de pesquisa dentro das

universidades, especialmente preocupados com as questões relativas à FpC. Nesses ambientes, tanto pessoas diretamente envolvidas com a proposta quanto aquelas que mantinham um certo distanciamento dela, puderam interagir e propiciar o nascimento de uma “consciência crítica externa”, mais profunda e radical, a qual colocava sob análise o programa Lipman como um todo, em seus fundamentos pedagógicos, filosóficos e políticos. Surgiram daí pesquisas acadêmicas, dissertações e teses que buscavam compreender o Programa em suas várias dimensões.

Nessa época, eu já me encontrava numa zona de fronteira entre a “paixão acrílica” pela proposta e o amadurecimento de uma postura mais distanciada, desconfiada e, por que não dizer, filosófica em relação a ela. Durante as reuniões com a equipe do CMEP, para a elaboração de cursos, sempre insistia no fortalecimento das discussões teóricas e na apresentação dos fundamentos filosóficos e pedagógicos que sustentavam a metodologia. Também procurava inserir no currículo, momentos dedicados à História da Filosofia ou a estudos sobre os temas filosóficos que estavam implícitos nas novelas. No entanto, tais iniciativas não eram muito bem recebidas pela equipe, uma vez que, segundo ela, “dificultariam o entendimento do curso e poderiam comprometer a satisfação da clientela” (!?), mais preocupada em conhecer práticas, fórmulas e métodos para aplicar e repetir em suas salas de aula, do que compreenderem os fundamentos que dariam sentido a essa mesma prática.

Resolvi, então, desafiar-me a não apenas compreender o que eu já via como contradição – a não exigência de formação específica em Filosofia para aqueles que

iriam lecionar Filosofia para Crianças – mas também a apresentar sugestões no sentido de contribuir para a melhoria na formação desses profissionais, o que acreditava eu, contribuiria também para a melhoria do trabalho desenvolvido por eles. Originalmente, pensava desenvolver meu trabalho em torno da questão acerca do perfil do professor de FpC, mediante uma pesquisa empírica, procurando delinear esse perfil a partir da observação e análise crítica da prática desses professores em sala de aula. Pensava em confrontar a formação recebida e o trabalho realizado por eles, fazendo um levantamento das necessidades e propondo possibilidades de aperfeiçoamento dessa formação. No entanto, ao reler as obras do Lipman para o levantamento da bibliografia básica de minha pesquisa, percebi que os problemas relativos à formação dos professores de FpC se encontravam no próprio papel atribuído a ele, dentro da proposta, na concepção lipmaniana de professor e na maneira como Lipman propunha que estes profissionais fossem “formados”.

A constatação desses problemas motivou-me a empreender uma pesquisa de cunho bibliográfico com o objetivo de desenhar o perfil dos professores que trabalham com o FpC no Brasil, a partir do papel delegado a eles pelo próprio criador do Programa, bem como as habilidades exigidas daqueles profissionais, e também os processos de formação/capacitação pelos quais passa para chegar a ser quem é na sala de aula.

No primeiro capítulo intitulado FUNDAMENTOS, CONTEÚDOS E MÉTODO DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS – EDUCAÇÃO PARA O PENSAR, proponho-me a apresentar, de forma assumidamente modesta, uma vez que existem

excelentes trabalhos sobre o tema, os pressupostos teóricos e metodológicos da proposta de Matthew Lipman. Devido à necessidade de recorte para garantir a operacionalização desse trabalho, optei por enfatizar os aspectos que reforçam a relação entre FpC e as teses pragmatistas, principalmente a Filosofia da Educação de John Dewey. Como fonte de consulta, utilizei as obras mesmas de Matthew Lipman publicadas no Brasil e também trabalhos de seus principais críticos, comentadores e colaboradores.

O capítulo II recebe o título de O PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS – EDUCAÇÃO PARA O PENSAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES e tem como principal objetivo verificar qual é o papel desempenhado pelo professor no Programa Filosofia para Crianças, bem como conhecimentos, habilidades e competências exigidos para que possa realizar seu trabalho. Posteriormente, apresento o objetivo a ser alcançado por ele na Comunidade de Investigação e, por último analisarei o modelo de formação, proposto por Lipman e implementado pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.

O terceiro capítulo, denominado PROFESSORES DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: AMBIGUIDADES, CONTRADIÇÕES E INCERTEZAS tem por objetivo expor as descobertas feitas durante essa pesquisa, aprofundando e explicitando os problemas e as contradições encontrados. Procurei situar a questão específica acerca da identidade profissional dos professores do Programa Filosofia para Crianças, no debate mais amplo a respeito da proletarianização do professor e da relação do conceito de autonomia com o papel que é delegado ao professor na proposta lipmaniana.

Finalmente, na conclusão, dediquei-me a dar uma resposta para a pergunta que intitula minha pesquisa e lhe deu origem: Professores de Filosofia para Crianças – quem são eles?”. Tal resposta resulta das contradições, ambiguidades e limitações percebidas no conceito de professor defendido por Lipman que, ao contrário de valorizar o ofício docente reforçando seus saberes e habilidades específicos, acaba por contribuir para sua desqualificação, transformando-o em um semi-profissional sem identidade.

Acredito que mais importante que prender-se à falsa antinomia do “contra” ou a “favor” de Filosofia para Crianças, é assumir uma postura “mais filosófica” diante da proposta, reconhecendo-a como uma realidade em nosso contexto educativo e fazendo da crítica um elemento estimulador do debate e não castrador do movimento. Nas palavras de Kohan:

Criticar não é colocar os pontos negativos de uma proposta. Criticar é não pressupor evidência alguma, é mostrar que o que parece normal e natural, é contingente e histórico e precisa ser compreendido e discutido em seus fundamentos. A crítica, assim entendida, é uma dimensão insubstituível de toda prática que se diz filosófica, além de ser indispensável para qualquer transformação (KOHAN e LEAL, 1999:274).

Esperamos pois, que este trabalho contribua para o aprofundamento da discussão acerca da formação de professores para o trabalho com a Filosofia em todos os níveis, tendo em vista a importância e especificidade do trabalho educativo, tanto na formação do educando como indivíduo singular, quanto na superação das armadilhas ideológicas responsáveis pela manutenção das contradições que sustentam a sociedade.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS, CONTEÚDO E MÉTODO DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS – EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

Este capítulo tem como objetivo apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos do Programa Filosofia para Crianças, bem como evidenciar suas principais influências à luz das obras do criador da proposta, Matthew Lipman⁶ e de seus principais comentadores, críticos e colaboradores.

DOS FUNDAMENTOS

1 - As críticas de Matthew Lipman à educação tradicional

Segundo Matthew Lipman, a tarefa fundamental da educação institucionalizada é preparar os cidadãos para uma sociedade verdadeiramente democrática. Essa preparação teria como princípio norteador ajustar os sujeitos, por meio do desenvolvimento da racionalidade, à sociedade na qual se encontram inseridos. A função da educação seria a de produzir pessoas “razoáveis e justas”, ou seja, adaptadas à vida em sociedade e, de acordo com o autor, o processo que não for capaz disso “não merece ser chamado de educativo” (LIPMAN,1990:45).

Partindo dessa visão da relação entre educação e sociedade, Lipman responsabiliza o sistema oficial de educação institucionalizada, pelos problemas sociais

⁶ Ressaltamos aqui que utilizamos como fonte de consulta as traduções para o Português das obras referidas.

que observa, e acusa o modelo tradicional de educação – a seu ver, pautado na irracionalidade e na lógica da transmissão de conteúdos prontos – de ser incapaz de formar cidadãos razoáveis e racionais, condição primordial para a manutenção de uma sociedade democrática (LIPMAN, 1990:34).

De acordo com o autor:

Se examinarmos nosso sistema educacional com essa franqueza, é absolutamente previsível que seremos obrigados a concluir não apenas que é imperfeito, mas que suas imperfeições são muito mais responsáveis do que gostaríamos de admitir pelas graves circunstâncias em que o mundo se encontra atualmente. Se lamentamos nossos líderes e nossos eleitores por serem egoístas e não esclarecidos, devemos nos lembrar que eles são produtos de nosso sistema educacional. Se protestamos, como um fator atenuante, que eles são também produtos de lares e famílias, devemos lembrar que os pais e avós dessas famílias são igualmente produtos do mesmíssimo processo de educação. Como educadores, temos uma enorme responsabilidade pela irracionalidade da população mundial (LIPMAN, 1990:33).

A “irracionalidade” à qual o autor se refere pode ser atestada, segundo ele, por dois sintomas: o primeiro, de caráter pedagógico-cognitivo, qual seja, a constatação das deficiências de raciocínio e de aprendizagem que observou em seus alunos e o outro, de caráter político-social, relacionado à sua preocupação quanto ao comportamento rebelde e contestador, demonstrado pela juventude, durante as revoltas estudantis, ocorridas em maio de 1968 (SILVEIRA,2001:16). Lipman demonstra especial preocupação com esse comportamento “irracional” dos estudantes, diante dos quais a ordem e a estrutura da sociedade democrática poderiam ser abaladas, porque idealiza uma sociedade harmônica, assentada na crença na capacidade humana de

julgar e agir racionalmente e na sua inclinação natural para o diálogo e o entendimento.⁷

As críticas tecidas por Lipman à educação tradicional e suas “desastradas consequências”, ficam limitadas às instituições de ensino, à sua didática e a seus professores, ignorando o fato de que essas instituições, os elementos e pessoas que as compõem fazem parte de uma estrutura social historicamente construída, não apenas determinada pela escola, mas também determinante dela. Em nenhum momento, a proposta lipmaniana parece propor uma problematização da ordem e da estrutura dessa sociedade, sugerindo que são boas e justas em si mesmas, e que, por isso, não precisam ser questionadas. Os problemas sociais teriam como origem, não o modo pelo qual a sociedade está organizada e os pressupostos subjacentes a essa organização, mas sim à incapacidade dos cidadãos de acatarem as regras e de se adaptarem aos limites impostos, absolutamente necessários à vida em sociedade.

O autor acredita firmemente no poder da educação para promover o aperfeiçoamento social. Segundo ele, a escola é, “mais que qualquer outra instituição, aquela que fabrica a sociedade do futuro” (1991:19), por isso, o conhecimento – no sentido de educação – teria um papel não só importante, mas determinante na

⁷ Cabe notar, porém, que tais revoltas, caracterizadas por Lipman como “manifestação de comportamentos irracionais”, são consideradas um dos acontecimentos revolucionários mais importantes do século XX. Tal movimento, não se deveu a uma camada restrita da população, como trabalhadores ou minorias, mas a uma insurreição popular que superou barreiras étnicas, culturais, de idade e de classe e que ganharam uma dimensão ainda maior com a ampliação das revoltas para a classe trabalhadora. (<http://www.ler-qi.org/spip.php?article273>, acessado em 11/02/2008).

construção de tal sociedade. A escola seria, nesse contexto, a instituição que, por excelência, prepararia as pessoas nos princípios da racionalidade e razoabilidade, e cuja função seria formar cidadãos capazes de adaptação, consenso e obediência às normas e aos padrões da vida democrática.

Esse caráter “conservador” é típico, segundo Saviani, das teorias “não críticas da educação”, entre as quais Filosofia para Crianças, devido a seus pressupostos, se inscreve. De maneira geral, podemos dizer que, para essas teorias, a educação não passa de um fenômeno, cuja finalidade, nas próprias palavras de Saviani (2002:20), “é reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social”. Logo, mesmo quando possuem uma aparência crítica, original e progressista, como é o caso do Programa de Lipman, elas ainda são estritamente conservadoras.

1.1 - Do paradigma Tradicional ao paradigma Reflexivo

Segundo Lipman (1990:37), se a escola atual “fracassa em sua missão de educar as novas gerações”⁸, é porque ainda está presa aos valores transmitidos pelas gerações passadas e está organizada a partir do que ele chama de “paradigma padrão

⁸ A acusação de “fracasso” do sistema educacional tradicional em educar as novas gerações” feita por Lipman é altamente contestável. Com efeito, uma vez que o conceito de educação implícito nas práticas tradicionais é a iniciação da criança na cultura e sua socialização, temos que admitir logicamente que o sistema tradicional cumpre sim a tarefa a que se propõe. As finalidades educacionais do sistema tradicional podem não ser as mesmas propostas por Lipman (como de fato, não são). No entanto, também têm seu valor na medida que é importante e absolutamente necessário para o funcionamento da sociedade que seus membros tenham acesso aos conhecimentos e técnicas acumulados, dos quais nem todos precisam ser discutidos, questionados ou recriados. Em muitas ocasiões, a assimilação e a memorização de conhecimentos é de fundamental importância (como na apreensão dos postulados matemáticos, por exemplo).

da prática normal” (1995:25), assentado na ideia da prática educativa como transmissão de conhecimentos já elaborados. Essa transmissão é feita pelo professor, que detém o saber, ao aluno, que daquele saber necessita. De acordo com esse paradigma, o conhecimento e o próprio mundo são compreendidos como dados, inquestionáveis e acabados, sendo tratados de forma fragmentada, por cada disciplina do currículo escolar. A ação pedagógica tem sua preocupação central na absorção de informações que são repassadas, ou seja, a retenção de “dados sobre assuntos específicos” (2001:29), não em “problemas a serem investigados” e, segundo Lipman (2001:31), quando os problemas não são explorados em primeiro lugar, “nenhum interesse ou motivação é criado, e aquilo que continuamos chamando de educação é uma charada e um simulacro”.

Lipman (2001:29) contrapõe o modelo tradicional de educação ao seu modelo de “educação reflexiva”, no qual a prática educativa é identificada como uma “investigação reflexiva e autocorretiva” e não como “mera retenção de informações e dados”. O paradigma reflexivo da prática crítica apoia-se na ideia de educação como “investigação problematizadora” sobre os conteúdos de cada disciplina, sendo o conhecimento sobre o mundo entendido como “complexo”, “problemático” e “controverso”, o que estimula educadores e educandos a pensarem sobre o próprio conhecimento e, conseqüentemente, sobre suas compreensões de mundo. As disciplinas estão organizadas de forma a permitirem um maior questionamento e exploração, uma vez que não são entendidas como áreas de conhecimento completas em si mesmas, mas como áreas de “estudo sobre problemas específicos” (1995:31).

O que Lipman sugere, ao propor essa mudança de paradigma na educação, é a reestruturação de todo o sistema educacional e não apenas uma reforma deste ou daquele aspecto, em separado. Não só os currículos, mas toda a organização escolar deveria sofrer uma reforma radical, no sentido de se tornar mais “racional”, uma vez que, em seu ponto de vista,

Não é realístico esperar que uma criança educada em meio a instituições irracionais comporte-se racionalmente. A irracionalidade das instituições deve ser evitada. Perdoá-las por isso é permitir que sejam tomadas como a desculpa das crianças que se criam em tais instituições e que adotam a sua irracionalidade (LIPMAN, 1990: 35-36).

Segundo Tonieto (2003), as diferenças entre os dois paradigmas, o tradicional e o reflexivo, dizem respeito não somente a um nível estrutural e organizacional do processo educativo, mas a mudanças nas concepções que norteiam a prática educativa, ou seja, as diferenças residem nas condições sob as quais deve ocorrer o processo educativo, quais as metas a serem atingidas, o que deve ser feito e como isso deve ser feito.

1.2 - A descoberta do significado como pressuposto educacional

A essência do ato educativo, segundo a concepção lipmaniana, não está em propiciar o acúmulo de informações ou a instrução, mas em criar as condições para que os indivíduos possam produzir “experiências mais significativas” e “agir mais eficazmente sobre o mundo”. Por “experiências significativas” devemos compreender aquelas experiências que não são apenas vivenciadas, mas que, uma vez pensadas e

compreendidas em suas causas e consequências, tornam o indivíduo capaz de agir mais eficazmente no futuro. Para Dewey, a experiência significativa é algo diferente de uma simples atividade, pois esta,

[...] na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam (DEWEY, 1959:152).

Dewey (1959) distingue duas espécies de experiências: uma, redundando na ação inconsequente, que repousa unicamente no método de tentativas e erros; a outra, baseando-se na descoberta minuciosa das relações entre nossos atos e o que acontece em consequência deles. Naquela, ficamos à mercê das circunstâncias; nesta, surge o elemento intelectual, o pensamento e, à medida que este surge, aumenta o valor da experiência. Nessa perspectiva, o valor da experiência será medido pela percepção intelectual (consciência) que o sujeito tem da relação entre a ação (tentativa) e a reação (consequência), ou seja, do seu significado.

De acordo com Lipman, (1994:32), esses significados ou sentidos não podem ser dados, ou informados por outrem, eles apenas podem ser *descobertos*. A descoberta do significado ou do sentido é entendida por ele como a busca de razões “válidas e plausíveis”, não meramente lógicas – no sentido formal do termo – mas de acordo com uma “certa percepção” que a criança tem do mundo. Essa percepção depende de sua personalidade e vivência e, por isso, o significado atribuído a cada coisa constitui um fenômeno essencialmente subjetivo e está relacionado a contextos

específicos.⁹ O autor salienta, ainda, o fato de os seres humanos produzirem ou criarem novas relações e, portanto, novas significações ou novos sentidos para a realidade e, por conseguinte, para suas próprias vidas, visto fazerem parte do processar constante da realidade.

Para Lipman, portanto, uma atividade é realmente educativa, na medida em que considera as capacidades e os interesses dos indivíduos e propicia às crianças, meios pelos quais possam ir descobrindo, por si mesmas, os significados inerentes aos processos vivenciados por elas. O filósofo admite não ser essa uma tarefa fácil, uma vez que a realidade é complexa nas suas relações e inter-relações. Mas, segundo ele, a única forma de apreender o seu sentido é estar apreendendo as relações que a constituem. E, uma vez que tais relações são dinâmicas, isto é, estão sempre se refazendo e se modificando, o nosso pensamento precisa estar atento e ser competente o suficiente para apreendê-las, nesse seu dinamismo.

Ora, de acordo com Lipman, a escola organizada, segundo o modelo do “paradigma-padrão” é uma escola que oferece a seus alunos poucos incentivos ao desenvolvimento do pensamento, aliena as capacidades intelectuais das crianças e não favorece a busca pelo significado. A maneira pela qual as disciplinas são organizadas, a forma como o material didático é elaborado e o tipo de metodologia aplicada não

⁹ Lipman rejeita a noção de verdade única e intrínseca aos fenômenos e objetos, para ele o que existe é uma pluralidade de valores e significados que variam segundo a época, o lugar e circunstâncias (DANIEL, 2000:46).

contribuem para o desenvolvimento da autonomia de pensamento dos estudantes nem, conseqüentemente, para o aumento da qualidade de suas experiências. Segundo o autor:

Ou a escola age como a mãe pássaro que põe pedaços de comida na boca dos filhotes, oferecendo às crianças todas as respostas para que elas as memorizem, ou então ela faz o jogo do “avestruz”, entendendo o pensamento lógico e razoável como uma faculdade que se desenvolve por si mesma e que, portanto, não necessita de nenhuma aprendizagem específica (LIPMAN *et al*, 1994:10).

Sendo assim, conclui Lipman (1994:32): “se podemos afirmar que a relação entre educação e significado é uma relação necessária, a relação entre escola e educação é apenas contingente”. O que está implícito na argumentação do filósofo é a necessidade de se instituir nas escolas a cultura da “aprendizagem significativa”, uma vez que, segundo ele, o modelo tradicional de educação não opera nesse sentido. Em suas palavras,

Alguma coisa tem que ser feita para que as crianças possam, por si mesmas, captar os significados. Elas não captarão esses significados simplesmente apreendendo os conteúdos do conhecimento adulto. Elas precisam ser ensinadas a pensar e, em particular, a pensar por si mesmas (LIPMAN *et al*, 1994:32).

Assim, a escola que pretende realmente oferecer educação, no sentido defendido por Lipman, deve investir em atividades capazes de consolidar as potencialidades cognitivas das crianças, para que elas possam apreender o significado de suas experiências. Partindo dessa premissa, Lipman transforma a experiência em ponto de partida da ação educativa, e delega à escola a responsabilidade de organizar

as condições pedagógicas de modo a possibilitar ao aluno apreender o sentido de suas experiências e torná-las significativas para sua vida.

2 – A Educação para o pensar

O paradigma reflexivo da prática crítica, proposto por Lipman, como alternativa ao paradigma padrão, apoia-se em uma epistemologia normativa, na medida em que não se preocupa em descrever os processos pelos quais o conhecimento é adquirido, mas propõe uma maneira, ou um método de aquisição excelente do conhecimento. Uma vez que a descoberta do significado é um ato essencialmente intelectual, para o filósofo "o fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal atividade das escolas e não somente uma consequência casual" (LIPMAN,1995:11). Por trás dessa afirmativa, reside a crença de que o pensamento representa uma faculdade passível de aperfeiçoamento e, então, a tarefa a ser cumprida pela escola será a de ajudar crianças e jovens, que pensam, a se transformarem em crianças e jovens que "pensam bem".

Na perspectiva lipmaniana, "pensar bem" significa produzir pensamentos que representam adequadamente a realidade, que possam explicá-la suficientemente, que possam justificar tais explicações, que possam oferecer novas informações quando devidamente articuladas entre si, que possam ser um indicativo ou orientadores mais seguros do agir humano (LIPMAN, 1994:35). Enquanto o pensar rotineiro se define pela aceitação passiva dos fatos, o julgamento apressado e afirmação injustificada, o

“pensar bem” caracteriza-se por três aspectos indissociáveis: a autonomia, o senso crítico e a razoabilidade.

O ato de pensar bem é autônomo, na medida em que é fruto de uma criação pessoal, consciente e livre. É crítico, porque vai além do entendimento das palavras que compõem um discurso e é capaz de uma compreensão global do significado e do contexto, bem como de um posicionamento consciente, frente às ideias que fundamentam tal discurso. Além de autônomo e crítico, o conceito de “pensar bem”, como Lipman nos propõe, exige um certo grau de razoabilidade. A capacidade de julgar torna-se a ligação entre o pensamento e a ação e guia o indivíduo, não para um ideal de racionalidade, mas para aquilo que é razoável, isto é, “imbuído de senso comum e de medida”.

A tal forma de pensar “conceitualmente rica”, “coerentemente organizada” e “persistentemente investigativa”, ele chama de Pensamento de Ordem Superior (LIPMAN, 1995:37). Esta expressão, segundo o próprio autor – assim como outras utilizadas em seu Programa – é contagiada pela inexatidão, uma vez que diferentes observadores atribuem propriedades diferentes que levam a essa forma qualitativamente superior de pensar¹⁰ (LIPMAN *et al*, 1994: 39).

¹⁰ De acordo com Dewey (1959:20), o ato de pensar bem ou, para usar o termo deweyano o “pensar reflexivo”, se diferencia da forma de pensar rotineira, na medida em que não é espontâneo nem inconsequente, mas antes visa a uma conclusão e nos impele a indagação, pois [...] examinar até que ponto uma coisa pode ser considerada garantia para acreditarmos em outra, é, por conseguinte, o fator central de todo o ato de pensar reflexivo ou nitidamente intelectual. Além disso, prossegue Dewey (*id.*), uma vez que o pensamento se origina de alguma perplexidade, confusão ou dúvida, para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o

O Pensamento de Ordem Superior seria o resultado da fusão do pensamento crítico com o pensamento criativo (1995:279). O pensamento crítico exige raciocínio e criatividade, do mesmo modo como o pensamento criativo exige habilidade, talento e criticidade. Não existe a possibilidade de haver um pensamento crítico sem um julgamento criativo e vice-versa, ou seja, a inter-relação entre ambos se justifica, na medida em que o pensamento crítico dará os critérios e conceitos que orientarão os julgamentos, enquanto o pensamento criativo incorporará valores e significados àqueles julgamentos: o primeiro orientado pelo cognitivo e o segundo pelo o afetivo. Podemos dizer, então, que ambos têm como objetivo fazer julgamentos, levando em consideração os megacritérios:

Como o pensar crítico possui uma preocupação primordial pela verdade, apresenta um interesse genuíno em evitar o erro e a falsidade. Compreende, deste modo, seu controle como autocorretivo, ao passo que o pensar criativo mais preocupado com a invenção e a totalidade, se controla através do objetivo de ir além de si mesmo, se transcendendo, assim como através do objetivo de alcançar a integridade (LIPMAN *et al*, 1994:169).

Lipman (1994:38), afirma que “tão importante quanto a questão do que é o Pensamento de Ordem Superior é a questão de como ensiná-lo” uma vez que, diferentemente do “pensamento normal”, o Pensamento de Ordem Superior requer uma aprendizagem ou, pelo menos um esforço (DANIEL, 2000:159); deve, pois, ser “ensinado”, “produzido”, “construído”, “estimulado” por meio de procedimentos

estímulo para uma investigação perfeita, na "qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões justificativas" (*ibid.*). Segundo Dewey, pensamento reflexivo é pois, “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente um assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (*ibid.*).

adequados, diretamente em sala de aula. Para atender a essa necessidade, o Programa Filosofia para Crianças é apresentado como uma proposta de “educação para o pensar.”

2.1 - O desenvolvimento das habilidades cognitivas

A função da educação, segundo Lipman, seria a de promover a transição das formas inferiores de pensamento, para as formas superiores dele. Isto não significa que, apenas trabalhando os conteúdos das várias disciplinas, automaticamente, o pensar dos alunos vai sendo desenvolvido e fortalecido. O autor (1990:18) afirma que, além da oferta dos conteúdos, é preciso oferecer atividades voltadas, intencionalmente, ao cultivo do "pensar bem". Estas atividades devem estar apoiadas no desenvolvimento das habilidades cognitivas, ou habilidades de pensamento, isto é, nas condições que, se desenvolvidas adequadamente, “auxiliariam a pessoa a ser capaz de articular uma variedade de informações, utilizando um grande número de recursos cognitivos de modo significativo, superando atos mecânicos de assimilação e repetição” (1995:57).

Entende-se por habilidades cognitivas, as modalidades estruturais da inteligência, operações de que o sujeito se utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas, tais como: observar, representar, imaginar, reconstruir, comparar, classificar, ordenar, memorizar, interpretar, inferir, criticar, supor, levantar hipóteses, escolher, decidir, identificar, planejar, dentre outras tantas. Todos nós contamos com um repertório básico de habilidades cognitivas responsáveis pela estruturação do pensamento. Assim, somos capazes de, mesmo sem nos

apercebermos, trabalhar com uma série de atos mentais que dão um mínimo de coerência, coesão e entendimento aos nossos raciocínios. Ora, o Pensamento de Ordem Superior exige habilidades também superiores, e se estas habilidades cognitivas não forem adequadamente estimuladas por um processo educacional propício, não se desenvolverão para além de seu repertório básico.

Lipman (1991: 57-59) aponta algumas características e formas de emprego do repertório básico das habilidades que as tornam de “ordem superior”. Dentre as referidas características e formas, destacam-se a sua complexidade de uso, a coordenação e sequência entre elas, quando do seu emprego, e formas de sua aplicação expandidas e acumulativas. As habilidades cognitivas também são utilizadas de uma maneira “superior”, quando forem articuladas naquilo que ele chama de “mega-habilidades” (1991:57), isto é, grupos compostos por habilidades que concorrem interligadamente, para que aconteçam as operações chamadas por nós de raciocínio, investigação, formação de conceitos e tradução¹¹.

Segundo o autor em questão, esses grupos de habilidades cognitivas funcionam de maneira interligada e não hierárquica, constituindo nosso processo de pensar, sendo estimuladas e desenvolvidas no nosso processo de falar. É nesse último que se opera o nosso processo de pensar. Sem linguagem, para Lipman, não há pensamento. Por isso, como veremos adiante, a importância que ele atribui à conversa organizada, isto é, ao “diálogo investigativo” que deve ser promovido na sala de aula.

¹¹ Ver anexo II.

2.2 - O papel da Filosofia no desenvolvimento do pensamento

Lipman (1990:165) salienta que, embora as habilidades cognitivas possam ser trabalhadas em cada uma e em todas as disciplinas do currículo escolar, o programa de habilidades de pensamento deve ser desenvolvido, preferencialmente, no contexto de uma disciplina humanística, comprometida com o fomento da investigação ética e criteriosa. Essa disciplina, segundo ele, só pode ser a Filosofia.

O autor acredita que a Filosofia, desde sua origem, se preocupa com o “desenvolvimento das habilidades de raciocínio, com o esclarecimento de conceitos, com a análise dos significados, e com o cultivo de atitudes que levam as pessoas a questionar, investigar, buscar os significados e a verdade” (LIPMAN, 1990:164). Ele não estabelece uma relação de sinônimos entre a Filosofia e o “pensar bem”, mas sim uma relação causal, na qual este é resultado daquela. Ainda, segundo o filósofo, o pensamento é uma atividade psíquica que reage a estímulos. A Filosofia, por sua vez estimula o pensamento na medida em que gera questionamentos, dúvidas e provoca autocrítica e autocorreção, bem como exige padrões de racionalidade e logicidade. Esse estímulo reforça um grande número de habilidades de pensamento como classificar, definir, fazer inferências e formular questões pertinentes. Vai estimular a apresentar razões e a construir analogias, fazer comparações, evidenciar contrastes e chegar a conclusões válidas. Por esses motivos, segundo ele, a Filosofia oferece aos estudantes:

a familiarização com o processo de raciocínio, sua escrupulosa abordagem da análise conceitual e o comprometimento na investigação cognitiva autocorretiva.” Além disso, a Filosofia fornece uma insistência no desenvolvimento de uma posição crítica, no exame do problemático e do estabelecido e na racionalidade do argumento, explicação e diálogo (*ibid.*:165).

O pensamento crítico incentivado pela Filosofia gera o questionamento, a autocorreção e a razoabilidade na maneira de entender as demais disciplinas, assim como busca normas e padrões de logicidade e racionalidade, provocando a problematização de assuntos que, quando tomados por outra abordagem, parecem certos e inquestionáveis (LIPMAN, 1990:51). É próprio da Filosofia lidar com pontos controversos, desordenados e tão genéricos acerca de um assunto, que nenhuma disciplina específica parece instrumentalizada o bastante para fazê-lo. Todavia, segundo Lipman (1990:111), existe algo ainda “mais significativo” que a Filosofia pode oferecer, no sentido de promover a excelência do pensamento: a sua subdisciplina Lógica.

2.3 - A Lógica como instrumento do pensar bem

Em Filosofia para Crianças, lógica tem três significados: lógica formal, lógica das boas razões e agir racionalmente (LIPMAN,1995:179). Cada um desses significados desempenha um papel na educação do pensamento da criança. A lógica formal apresenta as regras a partir das quais podemos estruturar nossos pensamentos, de forma que o resultado fique claro, coerente e consistente. O uso das regras da lógica formal pode estimular também o pensamento crítico, ao incentivar a criança a ser mais cuidadosa em relação àquilo que fala e ouve. Por outro lado, a lógica das boas

razões mostra a elas como o pensamento organizado pode ser aplicado em situações reais e cotidianas. Ao contrário da lógica formal, essa lógica não tem regras específicas, mas sim repousa, basicamente, num “senso intuitivo”, “ligado ao contexto”.

O principal propósito da abordagem lógica das boas razões é avaliar os próprios pensamentos e os pensamentos alheios, em relação às ações ou aos acontecimentos. Nesse sentido, a lógica assim compreendida, está imbuída de um senso prático e pragmático. Lipman preconiza que “quanto mais cedo as crianças forem incentivadas a pensar de maneira organizada, criteriosa e reflexiva, mais oportunidade terão de desenvolver habilidades de raciocínio que as levarão a não só entenderem melhor as disciplinas, como a aprimorarem sua própria compreensão de mundo” (1990:114).

Ainda segundo o autor, há duas vantagens principais no estudo da Lógica: uma de caráter psicológico e pessoal e outra de caráter intersubjetivo e social. Primeiro, o indivíduo com conhecimento de Lógica tem mais facilidade em organizar e apresentar suas ideias. Segundo, a Lógica facilita a análise das ideias apresentadas por outros, o que favorece as relações interpessoais. Por ser uma disciplina normativa em vez de descritiva, a Lógica oferece critérios por meio dos quais podemos distinguir um pensamento bom de um mau pensamento (LIPMAN *et al*, 1994:34), podendo, ainda, ajudar a desenvolver uma espécie de “autoconsciência” (*ibid*:180). Assim como regem e organizam a estrutura das frases, podem proporcionar um meio para examinar e perceber o próprio pensamento de um modo estruturado e claro, ou seja, podem levar

as crianças a pensarem sobre o seu pensar de um modo organizado e criterioso. Mas Lipman alerta que, esse pensar ainda não pode ser chamado filosófico. O pensar filosófico somente é alcançado, segundo ele, “quando o pensamento crítico se torna consciente das limitações de seus próprios padrões críticos” (LIPMAN, 1980:182).¹²

Desse modo, o propósito do ensino de Lógica, em Filosofia para Crianças é fornecer a elas os meios para prestarem atenção a seus pensamentos e ao modo como eles são estruturados. Ao conhecer as regras, a partir das quais os pensamentos são organizados, supõe-se que as crianças sintam motivação para aplicá-las em seus raciocínios e Lipman acredita que o cultivo dessa habilidade seja essencial na formação da autonomia de pensar e de agir dos alunos. Lipman defende a ideia de que as crianças submetidas a atividades que “elevam qualitativamente sua capacidade de pensar”, automaticamente se tornam mais tolerantes, criteriosas, críticas e se transformam em pessoas cujas ações serão mais razoáveis e positivas para a vida em sociedade. De acordo com o entendimento desse filósofo, a percepção das relações lógicas entre os componentes da experiência, leva o indivíduo a ser mais racional ou “razoável” nas suas ações (1991:21), ou seja, ao pensarem sobre os seus pensamentos e ao descobrirem como seus pensamentos e reflexões podem funcionar em suas vidas, as crianças passem a aplicar a mesma coerência em suas ações (se - então, causa-consequência).

¹² (grifos da autora).

Sendo assim, segundo a posição lipmaniana, o objetivo de se ensinar as crianças a pensarem melhor, através das regras da lógica não tem um valor em si mesmo. O objetivo último de se pensar bem é agir bem, ou, em outras palavras, agir racionalmente.

É importante salientar que a crença de que o desenvolvimento do “Pensar de Ordem Superior” levaria de forma necessária a comportamentos razoáveis, tolerantes, respeitosos e democráticos é merecedora de questionamento. Em que medida instrumentalizar a criança com as regras da Lógica é garantia de que ocorrerão, por correspondência, efeitos positivos em sua conduta moral? O caráter normativo que a Lógica tem em relação ao raciocínio implica, necessariamente um efeito formativo do caráter?

Sobre isso, recorreremos a Aristóteles, na busca de argumentos que fortaleçam a derrubada da tese lipmaniana de correspondência automática entre o “pensar bem”, entendido como reforço lógico-intelectual e o “agir bem”, entendido como ação moralmente boa. Diz o filósofo:

Embora os argumentos tenham força de estimular a encorajar os jovens dotados de um espírito generoso, assim como de tornar um caráter bem formado e verdadeiramente amante da nobreza moral permeável à virtude, eles são incapazes de incitar a maioria dos homens a uma vida nobre e honesta (...) Temo que o raciocínio e o ensino não tenham a mesma força para todos os homens, mas é necessário cultivar previamente, por meio de hábitos, a alma do ouvinte (...) Isso porque o homem que vive sob o domínio da paixão não é capaz de ouvir argumentos que busquem dissuadi-lo de seu vício, e nem chegaria a compreendê-los (ARISTÓTELES, 1979, 1179B).

Assim, podemos argumentar que a confiança demonstrada por Lipman na correspondência pensar bem/ agir bem, é demasiadamente otimista uma vez que sua ideia de “pensar bem” é respaldada na instrumentalização lógico-argumentativa, como se pudesse garantir que aquilo que é logicamente demonstrável como sendo o melhor a ser feito será, necessária e automaticamente, convertido em ação boa. Além disso, a própria experiência nos mostra que nem sempre há uma correspondência entre as convicções lógicas e a conduta moral, isso porque o ser humano é um ser intrínseca e extrinsecamente complexo.

3 - O neo-pragmatismo-filosófico de Matthew Lipman

Os pressupostos educacionais que sustentam a proposta de Lipman derivam da tradição pragmatista clássica¹³, representada nos Estados Unidos por pensadores como Charles S. Peirce, G.H. Meas, J.Royce, J. Buchler e John Dewey, além de receberem forte influência de pensadores de outras tradições, como por exemplo, L. Vygostsky e C. Rogers. Lipman também buscou inspiração na pedagogia platônica, na teoria do conhecimento de Aristóteles, bem como no método socrático para elaborar sua proposta educacional. No entanto, a influência específica e particular da Filosofia da Educação, de John Dewey sobre os fundamentos de Filosofia para Crianças, pode ser percebida tanto nos conceitos fundamentais do Programa, como nos aspectos mais

¹³ Essa influência é amplamente demonstrada pela pesquisadora canadense Marie-France Daniel, doutora em Filosofia da Educação e professora da Universidade de Montreal (Quebec) em sua tese *La philosophie et les enfants* (Montreal: Logiques, 1992), publicada no Brasil, em 2000 com o título *A Filosofia e as Crianças*. As influências de Dewey sobre o pensamento de Lipman também foram analisadas na tese de doutorado de Marco Antônio Lorieri: *John Dewey: Conhecimento e Educação*.

específicos da metodologia por ele defendida. Nas palavras do próprio Lipman:

A contribuição de John Dewey é preciso reconhecer, minimiza a de todos os outros, sobretudo devido às suas colocações em Filosofia da Educação. Sem dúvida foi Dewey quem previu, nos tempos modernos, que a Filosofia tinha que ser definida como o cultivo do pensamento, ao invés de transmissão de conhecimento, que não poderia haver diferença entre o método pelo qual os professores eram ensinados e o método pelo qual seria esperado que eles ensinassem; que a lógica de uma disciplina não devia ser confundida com a sequência das descobertas que constituíram sua compreensão; que a reflexão do estudante é melhor estimulada pela experiência viva que por um texto desidratado, formalmente organizado; que nada melhor que a discussão disciplinada para aguçar e aperfeiçoar o raciocínio e que as habilidades de raciocínio são essenciais para ler e escrever com sucesso; e que a alternativa para não doutrinar os estudantes está em ajudá-los a refletir efetivamente sobre os valores que constantemente são impostos a eles (LIPMAN,1990:20).

Com efeito, derivam das teses deweyanas a concepção de educação defendida por Lipman, a posição central da experiência, o desenvolvimento do pensamento reflexivo como objetivo educacional, a educação centrada na criança, a preocupação com uma formação *na e para* a democracia. Para ambos os pensadores, uma atividade é realmente educativa na medida em que considera as capacidades e os interesses dos indivíduos e propicia às crianças meios pelos quais possam ir descobrindo, por si mesmas, as relações intrínsecas ou os significados inerentes aos processos por elas vivenciados. No entanto, o pensamento de Lipman apresenta algumas divergências e alguns ineditismos em relação à doutrina pragmatista clássica e conserva sua especificidade e originalidade, enquanto proposta educacional, principalmente no que se refere ao papel de destaque atribuído à Filosofia, nos processos educacionais e ao lugar a ser ocupado por ela nos currículos.

Sendo assim, a especificidade do pragmatismo de Lipman encontra-se, segundo Daniel (2000:269), justamente no “fato filosófico”, ou seja, uma vez que a ciência é eleita paradigma de toda a educação, segundo autores caros a Lipman como Peirce e Dewey, na proposta lipmaniana, a Filosofia ganha lugar de destaque no currículo escolar, com o objetivo principal de formar pessoas mais “racionais”. Em *A Filosofia vai à escola* (1990:28), o autor afirma, categoricamente:

Nem mesmo Dewey, tranquilamente o mais perspicaz de todos os filósofos da educação, pode persuadir-se a defender a Filosofia como uma matéria da escola primária, mas isto porque já se havia comprometido a reconstruir a educação de acordo com as linhas da investigação científica.

Com efeito, mesmo que Dewey considere a Filosofia a disciplina que, por excelência, cultiva o pensar e problematiza a experiência e, por isso, defenda a sua relação com a educação, ele a concebe como nada mais que “uma teoria geral da educação” (1979), não lhe reservando qualquer lugar especial na prática educativa – lugar este ocupado pelas ciências. Lipman, por sua vez, acredita que a Filosofia deve ser o núcleo dos currículos, desde os primeiros anos do ensino fundamental. Segundo seu pensamento, “a Filosofia é uma disciplina que leva em consideração formas alternativas de fazer (*making*), dizer (*saying*) e agir (*doing*)” (1995:10) e tem, desde sua origem, uma relação de correspondência com a educação. Ainda segundo ele, as principais áreas da Filosofia que podem contribuir para o fortalecimento da educação são a epistemologia, a metafísica, a ética, a estética e a lógica. Acredita ele que muito da fragilidade da educação moderna se deve ao fato de terem sido eliminados dos

currículos os assuntos tratados por essas áreas (1990:112):

A reforma da educação tem de ter a investigação filosófica compartilhada na sala de aula como um modelo heurístico. Sem a orientação de um paradigma como esse, continuaremos a ser arrastados e o currículo continuará a ser uma mixórdia (LIPMAN, 1990:34).

Com efeito, a Filosofia por ele proposta em seu Programa é apresentada como uma *práxis* ou um meio pelo qual se pode obter um aprimoramento do pensar e, conseqüentemente, do conjunto da experiência. Ao conferir à Filosofia um lugar central em sua proposta educativa, esta é apresentada como uma “metodologia”, um “meio”, uma “ferramenta” que tem como finalidade o aprimoramento do pensamento e não a aquisição ou a memorização de informações.

À partir dessas constatações, Daniel conclui que o pragmatismo de Lipman se realiza na medida em que a Filosofia entra em jogo. Por isso, a denominação sugerida, isto é, “pragmatismo filosófico”, é mais específica e, assim sendo, mais representativa da essência do Programa Filosofia para Crianças (DANIEL, 2000:273).

DOS CONTEÚDOS

1 - O currículo de Filosofia para Crianças

O objetivo de Filosofia para Crianças é ajudar as crianças a desenvolverem formas superiores de pensamento, por meio do desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. De acordo com Lipman, este desenvolvimento é impossível num currículo que não apresente oportunidades concretas para que tais habilidades sejam trabalhadas, exploradas e desenvolvidas. O “bem pensar” depende, segundo ele, de certa forma, das experiências de cada pessoa e de como essas experiências foram vivenciadas por ela. Por isso, as deficiências cognitivas – que pessoas de qualquer idade apresentam – podem ter como causa a falta de experiência em teorizações e abstrações, indispensáveis às capacidades de raciocínio.

Tendo em conta essas considerações, Lipman afirma que a organização do currículo deve funcionar “paradigmaticamente para os alunos que procuram descobrir como devem pensar” (*Ibid.*) e deve corresponder aos estágios do desenvolvimento cognitivo já existentes, derivados de descrições do comportamento de crianças em contextos não educacionais (1990:169).

O currículo de FpC é organizado de forma sequencial e apresenta três estágios de desenvolvimento de habilidades, sendo o primeiro dedicado à prática da habilidade cognitiva, com o mínimo de explicação, correspondendo ao nível Pré-escolar (5-6 anos). Este primeiro estágio deve servir de “trampolim para as crianças mergulharem na discussão de ideias” (MANDEL,1996:7), por isso, as atividades devem

ir além da simples “contação de casos”, ou de perguntas sobre o que o personagem disse ou fez. As crianças devem ser incentivadas a refletir sobre o que as pessoas deveriam fazer ou dizer em uma situação semelhante à vivenciada pelos personagens, e quais as consequências advindas dessa ação. A ênfase, portanto, está na aquisição da linguagem e no desenvolvimento da imaginação, da percepção do eu e do distanciamento em relação ao outro e ao mundo.

O segundo estágio do currículo de FpC corresponde ao 1º e 2º ciclos, e apresenta, além da preocupação com o desenvolvimento da linguagem falada, lida e pensada, a compreensão do sistema de regras, normas e critérios subjacentes a essa linguagem, correspondendo, de certo modo, ao estágio formal do desenvolvimento da criança. A ênfase portanto, está no desenvolvimento da linguagem, com especial atenção às formas de raciocínio implícitas na conversação cotidiana das crianças.

No 3º estágio do currículo, pretende-se mostrar aos alunos como aplicar aos problemas da vida do adolescente e do adulto, as habilidades que eles, tendo passado pelos outros dois estágios anteriores, podem então usar e entender. Há, também, uma preocupação em intensificar a consciência perceptiva de si mesmo, do outro e do mundo e compartilhar as perspectivas comuns através do diálogo.

2 - Os conteúdos de Filosofia para Crianças

O currículo de FpC propõe uma gradação das dificuldades, mas não uma hierarquização dos assuntos ou temas a serem estudados e muito menos uma

distinção entre as capacidades de compreensão, abstração e reflexão das crianças de diferentes idades.¹⁴ Desse modo, são propostos um número significativo de “problemas filosóficos” de diversas áreas, para serem explorados pelas crianças de todas as séries escolares, procurando reforçar sua capacidade para raciocinar, quer sobre relações, quer sobre conceitos, quer sobre conflitos éticos ou problemas estéticos.

Ao ser indagado acerca do interesse das crianças pelos temas filosóficos, Lipman afirma que tais temas se encontram implícitos nas conversas rotineiras entre elas, e que a curiosidade infantil nada mais é que a comprovação da capacidade que as crianças têm de se espantar, se maravilhar e ficar intrigadas com o caráter problemático do mundo (1990:35). Sendo assim, Lipman afirma que os conteúdos a serem trabalhados com as crianças, são os conteúdos clássicos da Filosofia. Segundo ele,

A Filosofia possui uma vasta literatura clássica que pode ser traduzida em linguagem comum e sequenciada de acordo com os níveis escolares. Seus conceitos são intrinsecamente mais interessantes para as crianças para lidarem mais efetivamente com os conceitos de outras áreas, como ciências (LIPMAN, 1990:61).

Nesse sentido, o que se busca é a compreensão dos problemas que estão

¹⁴ Ao defender o ensino de Filosofia desde as séries iniciais da formação escolar Lipman, discorda mais uma vez de Dewey. Este pensador não acredita que a criança se interesse por assuntos complexos como as coisas do pensamento e, devido a isso, elabora um currículo progressivo da aprendizagem reservando o estudo das matérias mais complexas e teóricas para as crianças mais velhas. O currículo progressivo ou gradual sugerido por Dewey (1897/1972) descreve três etapas de aprendizado: na primeira, a aprendizagem se efetua na ação prática, ligada aos sentidos, às habilidades manuais e aos jogos. Segundo Dewey, tais atividades são primordiais para introduzir a criança na vida social bem como promover a familiarização consigo mesma. Na segunda etapa, a experiência se torna mais indireta e altruísta, as informações podem ser mais abstratas e políticas. Seria o momento para a aprendizagem de literatura, geografia e história. Somente na terceira e última etapa do currículo progressivo de Dewey é que há um aprofundamento das informações e uma maior complexidade e especialização do conhecimento, sendo, então, o momento propício para a aprendizagem da lógica.

inerentes aos conteúdos e não os conteúdos em si mesmos. O ponto central no trabalho com FpC reside, então, na maneira pela qual os conteúdos são tratados, pois, segundo Lipman, “se tratados como contendo problemas que dizem respeito à produção do conhecimento e à experiência humana, eles serão, potencialmente, provocadores da investigação” (LIPMAN, 1990:114-116).

Lipman também busca esclarecer que o objetivo de seu Programa não é fazer com que as crianças “aprendam” Filosofia, mas sim que “façam” Filosofia. E, defendendo a tese de que “fazer” Filosofia é, antes de tudo, pensar e discutir aprofundada e cuidadosamente sobre questões que nos espantam e intrigam, considera as crianças naturalmente aptas a essa prática. No entanto, ele mesmo adverte que:

Isso não quer dizer que a Filosofia tenha que ser apresentada no 1º e 2º graus como tem sido tradicionalmente ensinada na universidade. A Filosofia ainda é Filosofia quando, despida de sua terminologia técnica e de sua história de sistemas de pensamento, retém sua ênfase na discussão lógica das ideias que são importantes tanto para os alunos quanto para os professores. Continua a ser Filosofia quando consiste em investigação intelectual cooperativa e autocorretiva, não importando se os estudantes em questão são do jardim de infância ou da universidade. Quando a Filosofia é adicionada ao currículo produz uma educação genuinamente reflexiva motivando os alunos a conversarem uns com os outros se maneira disciplinada sobre assuntos essenciais e a pensarem objetivamente sobre o seu próprio pensar (LIPMAN *et al*, 1994:18).

Não se trata, então, de levar às crianças a Filosofia no sentido acadêmico, mas sim de buscar na Filosofia os instrumentos necessários, no sentido de construir uma educação que ensine a pensar de forma excelente. Eis um dos pontos que causam mais polêmica na proposta lipmaniana: ao afirmar que: “A Filosofia ainda é Filosofia quando despida de sua terminologia técnica e de sua história de sistemas de

pensamento, retém sua ênfase na discussão lógica das ideias”, Lipman é acusado de estar retirando dessa área do conhecimento aspectos responsáveis por sua especificidade: sua terminologia técnica e sua história e reduzindo essa disciplina a uma de suas subdivisões: a Lógica.

Com efeito, o desenvolvimento do pensamento lógico-argumentativo na criança é o fundamento da abordagem lipmaniana e constitui a espinha dorsal do currículo de FpC. Uma vez que, segundo o paradigma reflexivo, proposto por ele, a ênfase da educação deve estar na “instrumentalização do pensamento” e não na “instrução” ou no “acúmulo de informação”, é absolutamente coerente que o currículo de FpC esteja focado na subdisciplina da Filosofia que se preocupa, fundamentalmente, com os aspectos formais do pensamento, ou seja, a Lógica. No entanto, é o próprio Lipman quem adverte que:

Aqui precisamos ter muito cuidado. Uma coisa é dizer que o debate e a argumentação podem ser artifícios disciplinares úteis na preparação daqueles que se engajam no raciocínio filosófico; outra coisa, completamente diferente, é supor que a filosofia é redutível à argumentação (LIPMAN, 1990:30).

Com efeito, é preciso lembrar que o conteúdo da Filosofia não se restringe aos aspectos normativos do pensamento. Ele (conteúdo) vai além da forma pela qual as ideias são expressas e alcançam a essência mesma dessas ideias, e comportam elementos históricos e conceituais específicos que conferem “corpo” e “identidade” a essa disciplina. Além da aplicação rigorosa das regras da Lógica, uma atividade para ser chamada de “filosófica”, segundo Silveira (2002:118):

[...] requer o emprego de instrumentos teórico metodológicos adequados (conceitos, teorias, categorias analíticas etc...) elaborados pelos filósofos ao longo da história, em resposta às necessidades suscitadas pelas circunstâncias em que viveram, e que se expressam em uma terminologia própria. Dizendo de outra maneira, exige o contato com os conteúdos específicos de Filosofia, ou seja, a História da Filosofia e a linguagem filosófica.

Assim, podemos afirmar que a Filosofia possui conteúdos específicos que lhe conferem identidade, história e corpo teórico que a distingue das demais áreas do saber; portanto, por mais “logicamente disciplinada” que possa ser uma atividade, ela não poderá ser chamada de “filosófica” sem levar em consideração a mediação de tais conteúdos e da terminologia filosófica.

Todavia, Lipman, afirma que os conteúdos de seu Programa são “abertos”, uma vez que, de acordo com a metodologia por ele sugerida, são as crianças que escolhem os temas ou assuntos a serem investigados durante as aulas, a partir das “iscas filosóficas” implícitas nas histórias, tais quais “brinquedos perdidos” (LIPMAN,1990:103). No entanto, tais iscas estão inseridas em um universo limitado e pré-determinado pelo material didático utilizado como pretexto para tais investigações. Assim, os conteúdos a serem investigados não são livremente escolhidos a partir dos interesses das crianças nem, tampouco, elaborados pelo professor, mas sim, são previamente selecionados e organizados por um especialista ou especialistas que criaram o material didático que rege as aulas, ou seja, o próprio Lipman e sua equipe.

Sobre essa questão, Paulo Freire (1992:112) alerta-nos quanto ao perigo de se cair na tentação ingênua de absolutização dos conteúdos, isto é, em sua

magicalização, o que poderia levar a “considerá-los neutros ou a tratá-los neutramente”. Os conteúdos, para quem os entende magicamente, têm em si uma tal força, uma tal importância que, ao “depositá-los” nos educandos, sua força opera nestes a mudança esperada (...).

Freire (1975:102), em absoluto, admite que a definição dos conteúdos diga respeito apenas a uma questão técnica e, portanto, seja competência do especialista, mas de educador e educando, mediatizados pela realidade histórica: “é na realidade mediatizada que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (*ibid*). O problema fundamental, afirma Freire, “é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de quem estará o seu ensino, contra quem, a favor de quem, contra quem”.

Portanto, não é possível “democratizar a escola”, oferecer uma educação *na* e *para* a democracia, como afirma Lipman sem, no entanto, democratizar a escolha dos conteúdos e sem democratizar o seu ensino. Um modelo de educação no qual o professor, ou o especialista transfigurado no material didático – como é o caso de FpC – é quem determina o que pode ser importante discutir, e no qual os alunos só podem receber e transitar por entre esses conteúdos previamente selecionados, ainda que de forma abrangente, corre o sério risco de se fazer bancário, no sentido freireano, mesmo que sutilmente bancário. Digo “sutilmente”, pois há uma ilusão de neutralidade na elaboração do currículo de Filosofia para Crianças. Neutralidade essa que só pode mesmo ser ilusória, uma vez que os processos de escolha, elaboração e seleção de conteúdos educacionais carregam as marcas de quem os escolheu, elaborou e selecionou. E esse “quem” é sempre histórica, econômica, política e socialmente

situado. Nas palavras de Brandão (1983):

Mesmo quando há quem diga que tudo ali é neutro e que foi escolhido ao acaso, ou por critério de pura pedagogia, todos nós sabemos que quem dá a palavra, dá o tema, quem dá o tema, dirige o pensamento, quem dirige o pensamento pode ter o poder de guiar a consciência (BRANDÃO, 1983:22).

3 - O material didático de Filosofia para Crianças

Lipman defende a ideia de racionalização do currículo e da simplificação do material didático, com o objetivo de aproximá-los do interesse das crianças, uma vez que, segundo sua análise, o modelo tradicional de educação se apoia em materiais didáticos intimidadores, desestimulantes e “estranhos” às crianças que dele farão uso (1990:60). O livro didático tradicional é organizado, segundo ele, em sua forma e conteúdo, representando muito mais a “lógica dos adultos que os interesses das crianças”. Esses materiais apresentam os conteúdos das disciplinas em forma de teorias e postulados, escritos quase sempre de maneira descontextualizada, em uma linguagem formal e acadêmica, cujo conteúdo deve ser compreendido e memorizado e não investigado e reconstruído.

Lipman defende que a acareação entre a criança e o livro didático deve proporcionar empatia, de forma a estimular a reflexão e a investigação. “Deve haver desafio intelectual, mas apresentado de modo a ser emocionalmente estimulante” (1990:89). Isso significa que o livro didático tem de apresentar continuidade afetiva bem como cognitiva. Devido a essa exigência, o material didático de FpC é composto por

histórias ou, como prefere Lipman, por “novelas filosóficas”¹⁵, escritas em uma linguagem simples, a mais próxima possível da linguagem utilizada pelas crianças.

Cada novela filosófica que compõe o material didático de FpC tem como temática central uma área da Filosofia como Lógica, Ética, Filosofia da Linguagem, Filosofia da Natureza, porém, implícitos no texto encontram-se temas ou questões relativas às outras diversas áreas da Filosofia que se entrecruzam, como Antropologia Filosófica, ou a Metafísica, por exemplo. Cada “novela filosófica” tem o desenvolvimento do pensamento lógico como eixo norteador. Enquanto algumas (*Elfie, Issao e Guga e Pimpa*), preparam as crianças para a aprendizagem que virá de forma explícita em *A Descoberta de Ari dos Telles*, outras (*Luísa, Suki e Mark*), são voltadas para a aplicação dessas regras em campos específicos da Filosofia como Ética, Estética e Política.

Lipman admite a relação aproximada de suas novelas com os diálogos de Platão:

Certamente eu digo cautelosamente, eu utilizei os trabalhos iniciais de Platão como um modelo. Algumas vezes eu tentei parafrasear partes, o modo como Mickey, [em Suki], parafraseia o último grande discurso de Trasímaco na República. Ou algumas vezes eu tentei entrelaçar a construção de habilidades e a formação de conceitos, do modo como Sócrates faz, digamos, no Eutífron (LIPMAN, 1997: 115).

As histórias são escritas em forma de diálogos entre crianças, seus pais, amigos e professores, simulando situações rotineiras com as quais as crianças-leitoras

¹⁵ Para conhecer a sinopse das novelas filosóficas ver anexo III.

poderão identificar-se. As personagens das novelas representam modelos de crianças investigadoras, curiosas e que têm uma postura de maravilhamento, encantamento e crítica em relação ao mundo e seus fenômenos. Elas debatem entre si, procurando esclarecer suas dúvidas e questionamentos e fornecem para as crianças-leitoras um modelo a ser seguido: o modelo da Comunidade de Investigação. Assim, as novelas filosóficas possuem dois papéis bem definidos na metodologia de FpC: pretexto para a discussão, a partir do levantamento das “iscas filosóficas” embutidas na trama e modelo de procedimento de investigação dialógica, representado no comportamento das próprias personagens. O autor assim explica a necessidade de se apresentar um protótipo da metodologia a ser seguida nas histórias que serão lidas pelas crianças:

Para estimular o discurso, comecei a explicar, é preciso haver uma comunidade discursiva. Mas a classe comum não sabe como se converter em uma comunidade desse tipo, então primeiro temos que traçar um quadro para ela – não, esse não é o jeito certo de dizer -, primeiro temos que mostrar-lhe um modelo de Comunidade de Investigação fictícia e confiar em que eles, mais ou menos instintivamente, comecem a imitar o modelo (LIPMAN,1997:34).

Lipman (1990:39), afirma que não pretende substituir os textos filosóficos clássicos por suas novelas filosóficas, do que o acusam alguns de seus críticos. O que ele pretende é, segundo ele, tornar a Filosofia acessível àqueles que, mesmo se sentindo atraídos pelos temas filosóficos – uma vez que estes reportam ao conjunto da problemática humana –, não estejam preparados, do ponto de vista linguístico instrumental, para lidar com eles em seu contexto literário de origem.

Muitos estudantes que nunca lerão um trabalho original de Filosofia podem, contudo, gostar de ler, discutir e escrever sobre *Pimpa* e *A Descoberta de Ari dos Telles*; mas muitos outros que tenham lido essas novelas filosóficas para crianças ficarão tentados a investigar Platão e Aristóteles por si próprios (1990:40).

E, prossegue ele:

Exatamente como as histórias infantis baseadas nos trabalhos de Homero, que nós lemos há muito tempo atrás, prepararam-nos para a emoção quase *déjà-vu* do encontro efetivo com a *Ilíada* e a *Odisséia* (*ibid*).

O autor denomina essas novelas de “literatura de transição” (1990:61), cuja vantagem reside no fato de serem “aprazíveis”, “instigantes”, “contextualizadoras” e, devido a essas características, “pavimentariam o caminho” para os textos filosóficos originais a serem lidos, por alguns, no futuro.

Daniel (2000:50-51), no entanto, chama a atenção para o caráter artificial dessas novelas, ao apresentarem crianças curiosas, críticas, observadoras e grandemente entusiasmadas para discutir assuntos complexos e abstratos. Com efeito, a visão lipmaniana da infância parece, em alguns aspectos, por demais idealizada, chegando, até mesmo, a ir de encontro com algumas teorias do desenvolvimento. A criança para Lipman é naturalmente inclinada a investigar os significados intrínsecos dos fenômenos e as diversas relações entre eles (1990:218). Ora, com certeza concordamos que muitas crianças são curiosas, perguntadeiras e inclinadas à investigação e à descoberta. No entanto, não podemos afirmar que todas as crianças sejam assim, nem que isso seja inteiramente natural e, menos ainda que isto que elas fazem, quando o fazem, possa ser chamado de Filosofia.

Diante da proposta desse autor, é preciso perguntar de quais crianças ele está falando. Ou, em outras palavras, se as novelas filosóficas devem despertar nas crianças- leitoras um senso de identificação com as crianças-personagens, para quais crianças essas novelas são escritas? É bom lembrar que o pensamento crítico, o interesse e a curiosidade, embora próprios dos seres humanos, não existem em estado natural, mas sim, constituem processos que se desenvolvem pela educação formal e informal e estão diretamente relacionados com as condições sócio-econômicas e culturais em que vivem os indivíduos. E, como o próprio Lipman admite, a educação que as crianças costumam receber tanto em casa, como nas escolas, “não prima por incentivar essas características” (1995:22-23). Então, as situações descritas nas novelas, envolvendo crianças naturalmente inclinadas a discussões profundas e a crença na espontânea adesão das crianças-leitoras a esse comportamento, parece um tanto quanto simplista, universalista e idealista.

Nessa perspectiva, afirma Paulo Freire que, do ponto de vista de uma pedagogia crítica, uma proposta pedagógica construída com base na ideia de uma essência humana universal é, no mínimo, alienada e alienante, justamente por ignorar o fato de o ser humano, e entre eles as crianças, serem historicamente situados, ou seja, um conjunto de situações objetivas econômicas, políticas, religiosas que constitui a “essência” mesma desta sociedade, comunidade ou grupo humano no qual está inserido e ao qual será dirigida tal ou qual proposta pedagógica. Sendo assim,

Não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um Programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural;” ainda que feita com a melhor das intenções. Mas invasão cultural, sempre (FREIRE,1975:102).

Segundo Silveira, (1998:101), essa preocupação exagerada com a simplificação na apresentação dos temas e conteúdos nas novelas aponta para duas questões que merecem ser questionadas. Em primeiro lugar, sugere haver uma subestimação da capacidade intelectual das crianças, o que parece contrariar a visão otimista que o próprio Lipman tem, em relação à prontidão cognitiva das crianças; depois, chama a atenção para o caráter político-conservador dessa opção pela simplificação, o que denotaria, a seu ver uma vulgarização do saber e, em última instância, da própria Filosofia (SILVEIRA 1998:101-102).

Cada novela filosófica é acompanhada por um manual direcionado ao professor, contendo um grande número de atividades relacionadas aos temas, problemas e conceitos que se encontram no livro-texto. Por ser direcionado a professores sem formação em Filosofia – como será demonstrado no próximo capítulo – os manuais contêm breves considerações sobre as bases teóricas da proposta e sobre a especificidade filosófica das questões ou temas abordados.

As atividades presentes no manual do professor são de dois tipos: planos de discussão, usados para explorar e esclarecer conceitos e exercícios, empregados para reforçar habilidades cognitivas. Entretanto, há um entrelaçamento dessas funções: as

habilidades cognitivas, cultivadas pelos exercícios ajudam na formação de conceitos, e o esclarecimento dos conceitos, obtidos mediante os planos de discussão, colabora para a formação de uma estrutura de compreensão que pode dar sentido à construção das habilidades cognitivas.

Na organização geral do manual, há um esforço para apresentar, primeiramente, às crianças, as habilidades de raciocínio mais elementares; as habilidades de ordem mais elaborada estariam na metade do livro e as habilidades ainda mais complexas, na última parte dele. Isso não quer dizer que as atividades devam ser trabalhadas rigorosamente na ordem em que são apresentadas, nem, tampouco, que devam ser executadas ou respondidas pelos alunos, na íntegra. Segundo Lipman e outros (1994:79), o Manual do Professor não é um receituário a ser seguido linha por linha. É, sim, um “arsenal de sugestões que o professor deve estudar antes de iniciar cada episódio com a classe”, devendo ser paulatinamente abandonado, assim que o professor se sentir seguro o bastante para elaborar seus próprios exercícios e planos de discussão. Seria exatamente “como aprender uma língua, quando, depois de certo tempo paramos de procurar palavras no dicionário”. Seu objetivo é apresentar sugestões de atividades sobre os diversos temas e habilidades presentes nas novelas, e não oferecer uma receita pronta ou um passo-a-passo que dispense a organização e planejamento do professor (LIPMAN, 1990:114).

No entanto, como poderemos constatar ao longo desta pesquisa, a maneira como os professores que trabalham com a proposta são “capacitados”, não parece

corroborar essa afirmativa, uma vez que os cursos de capacitação são quase totalmente voltados para a aplicação modelar da metodologia, dos exercícios e das atividades propostas no manual, não havendo qualquer incentivo para que o professor seja o protagonista no seu planejamento.

DO MÉTODO

1 - A Comunidade de Investigação: significado e origem do termo

O coração da proposta educativa de LIPMAN encontra-se na metodologia indicada por ele como sendo a ideal para promover o desenvolvimento do pensamento e das competências racionais. Em sua opinião, as salas de aula tradicionais deveriam deixar de ser o que são e converterem-se em “Comunidades de Investigação”.

A Comunidade de Investigação é uma técnica de grupo voltada para a formação de um ambiente de investigação comum, que se utiliza de uma série de regras e princípios da argumentação lógica, através do diálogo investigativo e reflexivo sobre questões ou temas significativos e que se apresentam como problemas para o próprio grupo. A expressão “Comunidade de Questionamento ou Investigação” tem no pragmatismo sua origem, e sua definição apresenta nuances, de acordo com cada filósofo ou educador que representa essa linha de pensamento (MURARO, 2006). Foi usada pela primeira vez por Peirce para designar os grupos de cientistas envolvidos em uma mesma investigação. De acordo com Shook (2002:66): “a formação de Peirce como cientista o ensinou que “[...] os cientistas sempre trabalham em grupos, do

mesmo modo que muitas pessoas trabalham juntas para solucionar problemas”. Esse trabalho exige cooperação e colaboração entre os sujeitos envolvidos para que esses possam tecer novas hipóteses, testar novos experimentos, verificar e avaliar resultados.

A investigação para Peirce tem seu início com uma dúvida ou com um problema em relação às crenças estabelecidas, uma vez que “nossos problemas reais surgem quando temos problemas com nosso ambiente natural ou com nosso ambiente social” (SHOOK, 2002:64), sobre os quais, de imediato, não é possível vislumbrar soluções prévias. Por isso, é necessário o seu enfrentamento direto, mediante questionamento e investigação. A crença anterior será, então, substituída por outra, posteriormente colocada em dúvida pela comunidade. No entanto, ao ser submetida à dúvida, cria-se uma contra-argumentação e uma nova prova empírica que a questiona. Ao invés de existir uma verdade absoluta que deve ser apreendida, existe um conjunto de concepções que são aceitas pela comunidade¹⁶.

A caracterização do processo de investigação e o valor que Peirce atribui à comunidade nesse processo influenciaram fortemente a concepção lipmaniana de Comunidade de Investigação. No entanto, foi Mead quem primeiro percebeu as implicações educacionais de unir investigação e comunidade, ao constatar a importância de se estabelecer uma Comunidade de Investigação educativa nas escolas, uma vez que essa proporcionaria uma discussão ativa da matéria de estudo trabalhada,

¹⁶ “Peirce polemiza com o critério cartesiano de verdade, aquilo que é claro e distinto para o indivíduo: considera este critério pernicioso, desde que este não reconhece que sem comunidade não há sinal nem interpretação, nem, portanto, realidade, verdade, ciência ou indivíduos” (KOHAN e LEAL, 1999:103).

a partir dos problemas oriundos da própria experiência da criança e da sua relação com o professor.¹⁷

O critério orientador da educação, segundo Mead, deveria ser a máxima socrático-platônica de seguir o argumento por onde este conduz através do diálogo.

Dewey também transfere a ideia da Comunidade de Investigação científica para o contexto da educação, a fim de que, a partir de “situações problema”, os alunos desenvolvam um pensar reflexivo. Segundo ele, a parte mais significativa do aprendizado é a solução habilidosa de problemas” (SHOOK, 2002:139). O fato de a comunidade compartilhar concepções e crenças não elimina o seu caráter problemático, sendo, justamente, esse mesmo caráter problemático o objeto de investigação. É nesse processo de estabelecimento, problematização e questionamento de crenças que se move a comunidade. Nas palavras de KOHAN (1999:102): “Assim, recria-se sem cessar o caminho da investigação científica através da sequência crença-dúvida-questionamento-investigação-crença.”

Para Peirce, a Comunidade de Investigação tem um sentido epistemológico, já que a investigação científica é um processo comunitário, cujo resultado é garantido por ela, a comunidade. Para Mead, a Comunidade de Investigação tem dimensão social, uma vez que a comunicação tem sentido dentro de uma sociedade organizada e a interpretação é um processo social. A autoconstrução do “eu” se dá pela participação

¹⁷ Assim, ele propõe que a educação (aula, livro didático, etc) deveria ser organizada de forma que conduzisse à investigação tendo como base a maneira como pensamos quando investigamos (MURARO, 2006).

no processo da comunicação, ou seja, adquire-se uma linguagem num contexto socializado.

Para Dewey, a comunidade tem uma dimensão orgânica e unificadora, política e educativa. Segundo ele, a sobrevivência do organismo impõe contínua interação com o ambiente e, para continuar vivendo como seres humanos, no ambiente específico do social, precisam manter-se em comunicação com os outros homens, isto é, precisam associar-se e cooperar com os demais. Diz ele: “Sobrevivência humana, significa sobrevivência social, e esta significa ação, fruto do pensamento inteligente do homem” (DEWEY, 1959:68).

A Comunidade de Investigação em sala de aula, pensada por Lipman, leva em consideração o conceito epistemológico de falibilidade presente na noção de Comunidade de Investigação científica, apresentada por Peirce. Toma, também, como referência a crença na prioridade do plano social sobre o indivíduo – o caráter social da pessoa – defendida por Mead¹⁸. O objetivo de Lipman, no entanto, ao pretender transformar a sala de aula em uma Comunidade de Investigação, assemelha-se mais ao de Dewey pois ambos desejam “fazer brotar” em seus alunos uma “excelência cognitiva” por meio da discussão investigativa de situações problemáticas (DANIEL, 2000:102).

Porém, a investigação em sala de aula, para Lipman (1997:33):

¹⁸ E também por autores pré-sociológicos como Lev Vigotsky (KOHAN, 1998:105).

[...] exige pensamento complexo, e pensamento complexo, como o defino, é o pensamento que leva em conta sua própria metodologia ou procedimentos durante todo o tempo que está tratando do objeto que se propôs.

O pensamento complexo exige, então um “[...] pensar sobre seus procedimentos ao mesmo tempo em que pensa sobre seu tema principal [...]” (LIPMAN *et al*, 1994:42), isto é, uma investigação autêntica precisa levar em consideração os procedimentos da própria investigação, assim como os problemas a serem investigados, pois o objetivo do pensar complexo é a resolução de situações problemáticas, levando em consideração os procedimentos e os conteúdos, evitando, desse modo, um pensar centrado no método com pouco conteúdo, ou, contrariamente, um pensar restrito ao conteúdo com pouco método. Em suma, segundo a concepção lipmaniana, é necessário ter clareza metodológica para se conduzir uma investigação na sala de aula e ter racionalidade para enfrentar os problemas a serem investigados.

2 - A Comunidade de Investigação Filosófica

A especificidade da concepção de Comunidade de Investigação desenvolvida por Lipman é a identificação essencial de seu método com os procedimentos da Filosofia. Por investigação, ele entende “a perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas”(1990:37). Segundo sua concepção, Filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial (*Id.*59). Nesse sentido, Lipman, afirma que “o vínculo integral entre Filosofia e Comunidade de Investigação de

sala de aula é mais que a conexão entre um tema de uma disciplina e uma metodologia de instrução” (*ibid.*:61).

É importante salientar, também, que a Comunidade de Investigação em sala de aula é um processo que objetiva obter um produto, o qual não é, necessariamente, a resposta ou a solução para os problemas apresentados pela Comunidade. O produto a ser obtido é o próprio exercício do pensar cuidadoso, investigativo e crítico, realizado durante o processo. Assim, a Comunidade de Investigação filosófica é algo mais substancial do que um ambiente aberto de aprendizagem. Ela necessita de certos pré-requisitos essenciais, tais como “a prontidão para a razão, o “respeito mútuo” e a “ausência de doutrinação (LIPMAN, 1994:72).

O autor defende a tese de que numa investigação filosófica, recorre-se, a todo o momento, à solicitação de boas razões e aos fundamentos das considerações, de modo a superar a simples discussão de opiniões, preconceitos e auto-ilusões. Nesse sentido, o pensar e a discussão filosófica geram o próprio pensar que se busca desenvolver nos alunos "dentro de um contexto humanístico da Filosofia no qual os alunos experienciam relevância cultural e rigor metodológico" (LIPMAN, 1990:10). Para ele, é essa identificação entre processo e produto que torna a Filosofia uma disciplina tão valiosa para a educação.

2.1 - O diálogo investigativo como método

Segundo Lipman, o pensamento é entendido como uma linguagem

internalizada progressivamente através do diálogo. É no processo de falar que o processo de pensar se opera. De acordo com ele (1994:44), é necessário desmistificar a concepção de que é a reflexão que possibilita o diálogo. O que acontece é justamente o contrário, ou seja, o diálogo é que possibilita a reflexão:

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

Sendo assim, o processo de investigação sugerido por Lipman, através da Comunidade de Investigação, não é o de uma mera conversação ou discussão, ele é dialógico, possui uma estrutura, é ordenado por normas que em sua maioria, têm uma natureza lógica. Para ele, o pensar reflexivo é alcançado através do diálogo investigativo autêntico, mediante o qual o indivíduo reconhece a falibilidade de seus argumentos, no confronto de ideias. Ele afirma também que, o pensar por si mesmo, ou seja, a autonomia de pensamento, é alcançada no diálogo com o outro e não, como pode parecer a princípio, em elucubrações solitárias:

Não é raro confundir o pensar por si mesmo com o pensar para si mesmo e ter a noção equivocada de que o pensar solitário é equivalente ao pensar independente. Contudo, nunca estamos tão dispostos a pensar por nós mesmos, como quando nos encontramos envolvidos em uma investigação partilhada com outros (LIPMAN, 1990:178).

Nesse sentido, discutir entre pares questões relativas à problemática humana

estabelece um vínculo entre consciência individual e consciência social: “é refletindo de forma autônoma e crítica e agindo de forma cooperativa e altruísta que a criança vai, aos poucos, estabelecendo fronteiras entre o eu e o mundo” (DANIEL, 2000:164). As condições cognitivas necessárias à construção de conhecimentos são cultivadas e desenvolvidas nesse processo, juntamente com atitudes e posturas éticas que formam cidadãos críticos e razoáveis. Em suma, para Lipman, a Comunidade de Investigação é o lugar do diálogo filosófico, que é o caminho autêntico para se fazer Filosofia e é na prática dos procedimentos da Comunidade de Investigação que a criança concretiza sua educação para o pensar.

3 - Os procedimentos da Comunidade de Investigação

a) Estabelecimento dos critérios norteadores da discussão

No início de cada aula, são estabelecidos alguns “combinados” entre as crianças, ou melhor, são apresentadas a elas algumas regras que organizam o diálogo na sala de aula e que, ao mesmo tempo, sirvam de parâmetros para o comportamento da criança na vida em grupo. Seriam regras do tipo: falar a partir da fala do outro, para manter continuidade do debate; manter-se coerente; aguardar a vez de falar, para não interromper a fala do outro; respeitar o outro e ouvir sua fala como uma possível fonte de verdade; explicar suas razões, justificando assim os pontos de vista, entre outras.

Lipman acredita que, quando uma classe acata e pratica os procedimentos reguladores citados, aceita, automaticamente, a disciplina da lógica e do método

científico; torna-se possível, para cada membro, internalizar os hábitos e os procedimentos dos outros, de modo que seu próprio pensamento se torna autocorretivo, movendo-se em direção à imparcialidade e à objetividade. De acordo com ele:

Cada membro internaliza a atitude do grupo em relação ao seu próprio projeto e procedimentos, e isso manifesta-se no cuidado pelas ferramentas e instrumentos da investigação assim como no respeito pelos ideais que servem tanto para motivar o processo como para regulá-lo (LIPMAN,1990:199).

b) Leitura do texto

A leitura das novelas pode ser feita de várias maneiras: compartilhada com os alunos, através de fantoches, teatro e desenhos ou utilizando a “contação” dramatizada. É importante lembrar que, apesar de as novelas filosóficas constituírem o eixo do Programa, elas não têm um fim, em si mesmas. São, ao mesmo tempo, um trampolim para a discussão, a partir do levantamento das “iscas filosóficas” presentes no texto e devem servir de modelo de procedimento de investigação dialógica, tomando como ponto de partida o comportamento das próprias personagens.

c) Problematização

A problematização tem por objetivo fazer com que as “iscas filosóficas” presentes nas conversas das personagens venham à tona. Nesse momento as

crianças terão oportunidade de levantar questões que achem interessantes, a partir da leitura do texto, transformando-as em “problemas”, ou seja, em objetos de investigação pelo grupo. As questões podem ser levantadas individualmente ou em grupo. Surgindo questões semelhantes, poderão ser agrupadas por temas e as crianças terão a oportunidade de escolher o tema a ser debatido.

Na Comunidade de Investigação na sala de aula, quem aponta o caminho pelo qual a discussão transcorrerá, ou seja, quem “problematiza”, são os alunos. Isso permite que eles – os alunos – estabeleçam a pauta da discussão, o que não impede, no entanto, que o professor introduza outros tópicos que considerar interessantes para a investigação.

d) Debate

Pelo debate, as crianças irão discutir as questões apresentadas, tendo os combinados do início da aula como regras que todos deverão seguir para garantir a participação, o respeito e o aprofundamento da discussão. A investigação se origina e se orienta a partir dessa situação e progride pelo diálogo, comprometido em seguir o argumento pelo caminho a que esse o conduzir. Através do diálogo disciplinado e investigativo, os alunos podem repensar suas ideias, transformando-as em objeto de investigação, ao mesmo tempo em que desenvolvem as habilidades cognitivas e os comportamentos “razoáveis”.

À medida que o diálogo prossegue, o professor introduzirá, no momento

apropriado, os exercícios ou planos de discussão que constam no Manual, correspondente à novela que está sendo utilizada. As atividades do manual devem ser usadas para desenvolver os pontos da discussão ou para reforçar habilidades de raciocínio necessárias para desenredar os significados do trecho que está sendo trabalhado. Como nunca se sabe qual termo ou ideia uma criança vai questionar, ou o que exatamente em uma história irá chamar-lhe a atenção, o material oferece um número muito grande de exercícios e sugestões de planos de discussão. Tanto os exercícios quanto os planos de discussão, podem – e devem – ser adaptados, reorganizados, transformados em jogos, desafios ou mesmo questões de um júri simulado ou de uma pesquisa de campo. O professor tem a liberdade de reforçar o tema, o conceito ou a habilidade trabalhada, utilizando música, poesia, um quadro, um mesmo outro texto ou outra história.

4 - O caráter modelar da Comunidade de Investigação

Segundo Lipman, a função da escola é preparar bons cidadãos para que possam assegurar a continuidade do modelo democrático. Nesse sentido, a metodologia da Comunidade de Investigação, além de ter uma função pedagógica, cumpre também um papel político na medida em que é tomada como referência paradigmática para uma vida em “sociedade ideal”.

O que a Comunidade de Investigação fornece é um núcleo que tanto representa quanto antecipa uma sociedade composta de comunidades participativas - uma sociedade que é uma comunidade destas comunidades (LIPMAN *et al*, 1994:357).

De acordo com a abordagem pragmatista, a educação possui uma dupla função: por um lado, num nível pessoal e subjetivo, deve fornecer ferramentas responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento para que a criança possa, de forma autônoma, apreender o significado de suas experiências reorganizando-as, reconstruindo-as, enriquecendo-as e ressignificando-as. Por outro lado, no nível intersubjetivo ou social, a educação deve produzir indivíduos mais razoáveis (1990:21), ou seja, indivíduos capazes de criar relações entre as diferentes observações e entre uma ação e suas consequências e, por isso, agir mais eficazmente em sociedade. Uma vez que as instituições educativas atuam na ordem social, é importante uma educação "para" e "na" democracia, na medida em que uma provê as ferramentas necessárias aos estudantes para o desenvolvimento da outra, e vice-versa.

Nesse sentido, a educação deve cumprir uma função democratizante na vida social dos alunos, possibilitando a compreensão dos fundamentos da ordem social, suas causas e consequências, pois somente o contexto democrático garante a liberdade e a possibilidade da investigação e do pensamento. Dessa forma, a participação em uma Comunidade de Investigação, segundo o autor, seria a garantia não só de crescimento individual como também de aprimoramento social:

Elas (as crianças) acatarão as regras da discussão acadêmica (ou gradualmente aprenderão a fazer isso); elas ouvirão umas às outras, sempre preparadas para dar as razões de seus pontos de vista e pedir pelas razões de seus colegas; elas virão a apreciar a diversidade de perspectivas entre seus colegas e a necessidade de ver as questões dentro de um contexto. O seminário de investigação de valores servirá como um modelo de racionalidade social; elas irão internalizar suas

práticas e isso virá a ser estabelecido em cada uma delas como reflexão, consideração e ponderação (LIPMAN,1990:77).

Também para o autor-filósofo, as regras institucionais vivenciadas e acatadas, são “uma das principais fontes de hábitos e atitudes a partir das quais se molda o caráter das pessoas” (1990:80). E é de pessoas de “caráter forte” que a sociedade democrática precisa (*ib.*) por isso, a necessidade de se proporcionar um ambiente no qual essas regras sejam produzidas, acatadas e “internalizadas”. Assim sendo, mais que uma metodologia de ensino, a Comunidade de Investigação representa uma microssociedade cooperativa que deve servir de parâmetro e referência para a transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que exercita e prepara os cidadãos que tornarão possível essa sociedade. No entanto, esse caráter normatizador e disciplinador da metodologia de FpC é objeto de crítica e questionamento.

Sanchez (2005:10) chama a atenção para a normatividade da proposta lipmaniana, em si mesma contraditória à ideia de abertura que acompanha tradicionalmente a investigação filosófica, por meio da qual se pretende desenvolver um tipo de ser “humano ideal”, capaz de um tipo de “convivência ideal” em uma “sociedade também ideal”:

Como conciliar a determinação contida nos pressupostos, métodos, procedimentos e instrumentos com a defesa de uma investigação filosófica? Nesse sentido, a normatividade presente em todos os aspectos, teóricos e práticos, da proposta de Lipman denunciam seu caráter profundamente contraditório (*ibid.*).

Uma vez que toda a proposta de Filosofia para Crianças é definida por modelagens, esse caráter normatizador e disciplinador da Comunidade de Investigação também está presente nas novelas que compõem o material destinado às crianças. Citamos, como exemplo, o capítulo 9 da novela *A descoberta de Ari dos Telles*, destinada às crianças de 10 a 12 anos e que, aqui no Brasil, é normalmente trabalhada na 5ª série.

O capítulo relata o conflito vivenciado por Daniel diante de duas regras que se lhe apresentam como contraditórias: na escola, é exigido que ele, em uma atitude de respeito, se levante para cantar o Hino Nacional. Por outro lado, sua religião proíbe a idolatria, o que foi explicado por seu pai, como “veneração de imagens”.

Ao expor esse conflito para o professor, o menino tem como resposta:

“– Mas, Daniel, o hino não é nenhuma imagem. É um símbolo. Como a bandeira, o Hino é um símbolo da Pátria. E ficar de pé ao cantar o hino não é a mesma coisa que venerar um deus ou a imagem de um deus. É apenas um gesto de respeito por aquilo que o hino representa.

- E o que ele representa? - perguntou Daniel.

- Ora, Daniel, a Pátria! Você sabe muito bem. Respondeu o diretor.

- Bom, talvez a gente não esteja mesmo venerando o Hino em si. Talvez tudo isso signifique que a gente está venerando a Pátria, que é representada pelo Hino. E é a isso que meus pais são contrários, porque eles dizem que só devemos venerar a Deus, e nada mais! Disse Daniel, olhando tristemente para o chão.'

Diante dessa resposta, o Diretor pediu para que Daniel voltasse para sua

classe e prometeu que, mais tarde, conversaria com a turma inteira sobre o assunto, já que todos estavam sabendo do ocorrido. Na sala de aula, o Diretor expôs para a turma sua opinião sobre o problema e quis saber o que as crianças pensavam. Os alunos apresentaram opiniões contra a atitude de Daniel, e também a favor dela, justificando suas posições com argumentos de que a própria letra do Hino Nacional fazia referência à idolatria da Pátria (*“Oh! Pátria amada, idolatrada. Salve! Salve!”*), e que todos ficavam de pé ao cantar o hino e ninguém via nada de mais nisso, afinal, era a lei do País.

A este último argumento, Daniel rebateu dizendo que a única lei válida, segundo os ensinamentos de seus pais, é a lei de Deus. Ao ser interpelado sobre a possibilidade de seus pais estarem errados, Daniel ainda sustenta que também é um mandamento de Deus honrar pai e mãe e que, ao discordar deles, poderia estar descumprindo também esse mandamento. O Diretor argumenta que a posição dos pais de Daniel, diante do que a Bíblia diz, pode ser fruto de uma interpretação, o que não tem, necessariamente, relação com a verdade.

Daniel ainda é surpreendido com a questão acerca da possibilidade de se discordar de alguém, sem estar faltando com o respeito. Daí segue uma discussão entre os personagens, em torno dessa possibilidade e a figura do professor é usada como exemplo de postura aberta a discordâncias, desde que essas sejam acompanhadas de justificativas plausíveis.

Até aí, o diálogo entre as personagens da novela parece beneficiar o

exercício da crítica e da reflexão investigativa, ao abrir a possibilidade para que diferentes posições sejam examinadas. No entanto, a última fala do professor parece contradizer e invalidar todo o “exercício crítico-reflexivo” anterior:

- Existem certas coisas que se esperam de você. Se nós, na escola, não mostramos a vocês essas coisas, não estaremos cumprindo o nosso dever. Tentamos torná-los bons cidadãos porque a sociedade espera que vocês se tornem bons cidadãos. Não é fácil aceitar isso, eu sei. Assim como não é fácil engolir um remédio amargo. Mas veja bem, se vocês tomarem um remédio amargo, a saúde de vocês melhora. Se vocês aceitarem o que dissermos a vocês, serão melhores cidadãos.
(Grifos da autora)

Sendo assim, uma vez que uma das intenções da novela é “servir de modelo de comportamento razoável e de cidadania”, é importante que nos perguntemos: quais os conceitos de comportamento razoável e de cidadania implícitos na abordagem lipmaniana? O que é para ele ser um “bom cidadão”?

Segundo Lipman (1990:75), “uma das características mais marcantes de um bom cidadão é a prontidão em considerar o bem da sociedade juntamente com o seu próprio bem pessoal”. A “espontaneidade” com que ele faz isso exprime diretamente a sua “completa aceitação das responsabilidades da cidadania”. O bom cidadão, segundo ele, reconhece que as regras e práticas sociais são estimáveis, justamente porque possuem um propósito instrumental, ou seja, promovem a civilização (1990:77). Assim sendo, embora FpC seja apresentado como uma proposta de caráter progressista, acaba por exercer um papel eminentemente conservador e tradicional ao apresentar as regras e normas que conduzem a sociedade como boas e justas em si mesmas e que,

por isso, devem, tal qual um “remédio amargo” serem acatadas e “engolidas” por aqueles que desejam tornar-se “bons cidadãos”.

Como vimos, uma das pressuposições de FpC é a de que os procedimentos metodológicos da Comunidade de Investigação se transformem em “hábitos reflexivos do indivíduo” (*ibid*:72) e guiem suas ações na sociedade. Daí a importância do caráter modelar das novelas filosóficas e da metodologia da Comunidade de Investigação. No entanto, mesmo ocupando o papel de paradigma comportamental de FpC, Lipman afirma que nem a metodologia, nem as novelas filosóficas foram pensados “para não depender de professores”, nem tampouco, para diminuir a importância do seu papel na Comunidade de Investigação. De acordo com ele:

O ingrediente mais importante do Programa Filosofia para Crianças é um corpo de professores capaz de modelar uma interminável busca de sentido – para obter respostas mais compreensivas a respeito de assuntos importantes para a vida (LIPMAN, *et al*, 1994:120).

Vejamos então, no próximo capítulo quais os conhecimentos e competências desejáveis para que o professor de Filosofia para Crianças exerça bem seu papel na Comunidade de Investigação e sob quais bases são estruturados os cursos de formação e capacitação que lhe são oferecidos para que ele chegue a ser quem é.

CAPÍTULO II

O PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS – EDUCAÇÃO PARA O PENSAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo tem como principal finalidade discutir o papel desempenhado pelo professor no Programa Filosofia para Crianças, o objetivo a ser alcançado por ele na Comunidade de Investigação, assim como os conhecimentos, habilidades e competências exigidos para que possa realizar seu trabalho. Posteriormente, analisamos o modelo de formação proposto por Lipman e implementado pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.

1 - O papel do professor de FpC na Comunidade de Investigação

Para responder à pergunta a respeito de quem é o professor de Filosofia para Crianças, é necessário conhecer o papel ocupado por ele na Comunidade de Investigação e qual o objetivo almejado com seu trabalho. Segundo Lipman, o trabalho com Filosofia para Crianças requer professores que “estejam dispostos a examinar ideias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas” (1990:173). Tais professores apresentam uma predisposição para esta proposta, em contraposição àqueles que estão “pouco inclinados a apreciar discussões intelectuais abertas e não toleram as explorações não sofisticadas e desinibidas das crianças”, insistindo, assim, em manter uma linguagem academicista que, gera o desinteresse nos alunos (*Ibid.*).

Na obra *A Filosofia na Sala de Aula* (LIPMAN *et al*, 1994), algumas imagens são utilizadas para ilustrar o papel desempenhado pelo professor na Comunidade de Investigação. Os autores afirmam que o professor é o “ingrediente mais importante de sua proposta”, uma vez que é ele quem pode “manipular” o ambiente da sala de aula de forma a incentivar a “proliferação de ideias” (LIPMAN *et al*, 1994:118). É ele quem vai auxiliar os alunos a perceberem e a se confrontarem com os “temas filosóficos” implícitos nas novelas e a fazerem as relações entre esses temas e suas experiências pessoais. Para tanto, em primeiro lugar, o professor deve ser um “modelo” de postura investigativa, crítica e entusiasmada diante da discussão. Ele deve demonstrar interesse pelas questões e valorizar a investigação dialógica, se quiser que seus alunos também assim o façam (*ibid.*) A esse respeito Waksman¹⁹, salienta que: “Precisa-se antes de tudo de um docente comprometido com sua atividade, capaz de suscitar em seus alunos um entusiasmo que ele já possui, de outro modo, a proposta fracassa” (WAKSMAN, *in* KOHAN e LEAL, 1999:456).

O “comprometimento” do professor com a investigação filosófica é, segundo os autores, manifestado pelo seu comportamento “apaixonado e investigativo” durante as atividades desenvolvidas nas aulas (LIPMAN *et al*, 1994:141). Ele deve ter um “espírito jovial” e uma “mente aberta”, para reagir com agilidade e interesse às ideias das crianças e ajudá-las a desenvolvê-las livremente. Para tanto, é necessário que

¹⁹ Vera Waksman é coordenadora da área de Formação Permanente em Filosofia com Crianças na Secretaria de Extensão Universitária, UBA, Buenos Aires, Argentina.

acompanhe, atentamente, as falas durante a discussão, compreenda muito bem o que as crianças estão pensando e as ajude a verbalizar, de forma clara suas ideias. Enfim, o professor deve ter uma postura coerente com a proposta que apresenta e demonstrar, através de seu comportamento e de suas atitudes, como a Filosofia pode ser relevante para a vida diária (*ibid*:142-143).

Além de modelo de comportamento, o professor precisa agir como um “árbitro” (1994:143) dentro do “jogo” que é a discussão filosófica. Enquanto tal, ele deve apontar os erros de raciocínio, as contradições, as inferências incorretas e as quebras das regras lógicas que podem comprometer a discussão. O professor deve cuidar para que os “jogadores” participem efetivamente, e busquem dar o melhor de si durante o “jogo”.

Mesmo exercendo a função de “árbitro”, ele deve também ser um “facilitador”, cuja tarefa é estimular as crianças a raciocinarem sobre os problemas que interessam a elas, por intermédio das discussões na sala de aula” (*ibi.*). Por isso, pode e deve fazer intervenções no sentido de propor aprofundamentos, apresentar exemplos e contra-exemplos, pedir razões ou o que mais julgar relevante para o enriquecimento da investigação.

Sendo assim, o professor deve, ao mesmo tempo, velar pelos aspectos procedimentais da discussão, ou seja, os aspectos lógicos e argumentativos e, também, pelo aspecto conceitual da investigação filosófica, como o questionamento, a problematização, o aprofundamento e a relevância ou seja, deve “fazer o papel de árbitro no procedimental e de agente provocador no conceitual” (WAKSMAN, *in*

KOHAN e LEAL, 1999:457).

Lipman adverte que o professor não deve estimular os alunos a abandonarem suas crenças, quando essas efetivamente funcionam como solução dos problemas do dia a dia. Deve, porém, incentivá-los a buscar sempre por respostas melhores. Por isso, é importante que o professor introduza pontos de vista alternativos aos que estão sendo apresentados, com o objetivo de ampliar o horizonte de possibilidades da investigação, aprofundando, perguntando e provocando. O que o professor deve evitar, à todo momento, é incutir nos alunos suas próprias crenças, por meio de palavras, gestos ou expressões, “sob o risco de estar fazendo doutrinação” (LIPMAN *et al*, 1994:121-122).

O professor deve ser auto-retraído filosoficamente (sempre atento ao risco de fazer doutrinação inconscientemente), e, contudo pedagogicamente forte (sempre promovendo o debate entre as crianças e as encorajando a seguir a investigação na direção que ele (o debate) aponta (LIPMAN, 1990:207).

Assim sendo, o professor de FpC deve, sempre que possível, abster-se de expor seu ponto de vista durante a discussão, tanto para evitar o risco da doutrinação, como já foi dito, como para propiciar que os alunos encontrem, por si mesmos, as respostas para suas indagações, livres do peso que a opinião do professor quase sempre tem numa sala de aula. Somente quando a Comunidade tiver atingido “um nível de maturidade suficiente” para conseguir lidar objetivamente com as opiniões do professor, sem se sentir coagida por elas, este poderá emití-las, bem como expressar seus valores (LIPMAN *et al*, 1994:122).

Apesar dessas advertências quanto ao risco de doutrinação e as orientações para tentar evitá-la, Lipman assume que é impossível trabalhar com uma metodologia de ensino totalmente livre de valores, e que existe sempre o risco de os alunos adotarem, sem crítica, tais valores. Sendo assim, o máximo que se pode fazer é “encontrar métodos pedagógicos adequados para que esta transmissão inevitável, seja feita de forma responsável, sem violar os direitos das crianças e de suas famílias” (1990:72).

O que Lipman chama de “métodos pedagógicos adequados” nada mais é que a adoção de recursos metodológicos não diretivos²⁰, alternativos à aula expositiva que, por serem lúdicos e participativos, dão ao professor e aos alunos a impressão de que não estão doutrinando (os primeiros) e nem sendo doutrinados (os segundos). Todavia, o que podemos observar nas aulas de FpC que acompanhamos, é que, sob a bandeira do não diretivismo, os professores quase sempre adotam, sem o perceber, uma postura conservadora, diante de questões que mereceriam, pelo menos, ser problematizadas. Ao fazer isso, acabam por reforçar valores e posições de uma forma indireta e mascarada. A esse respeito, Silveira (1998:115) se pergunta se a adoção de métodos menos diretivos, como a Comunidade de Investigação, “constitui garantia suficiente de que não haverá doutrinação” e afirma que, na verdade, o que ocorre em

²⁰ Nesse modelo, o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador. O aluno é visto como independente no seu processo de aprendizagem e detentor de um conhecimento e/ou de habilidades a priori que determinam sua aprendizagem. O professor deve interferir o mínimo possível, uma vez que não é ele quem ensina, mas o aluno é quem aprende. Essa pedagogia sustenta a ideia do indivíduo como dotado de um saber de nascença, o que justifica a ocorrência de alunos talentosos e de alunos fracassados.

FpC é uma “dissimulação” da doutrinação e a “internalização mascarada da ideologia”.

Diz ele:

A doutrinação torna-se, assim, mais eficiente, pois uma vez internalizada a ideologia dominante, apaga-se sua exterioridade, dificultando, se não impossibilitando, sua crítica, seu desmascaramento e seu combate efetivo, visto que tal combate tenderia a se reduzir a um conflito meramente psicológico, interior, enquanto a ideologia propriamente dita ficaria preservada (*ibid*: 116).

Por outro lado, a aparente opção pelo não diretivismo é colocada em xeque pela própria institucionalização da proposta, uma vez que ela deve estar em consonância com a concepção de educação defendida pela escola que a adota. Mesmo que, segundo a metodologia, quem escolha a pauta da discussão filosófica sejam as crianças, toda a preparação da aula, dos planos de curso, eixo norteador, tema gerador, recursos materiais e audiovisuais são pensados, planejados e selecionados previamente, e nem poderia ser diferente, pois uma aula, seja de que disciplina for, não pode estar baseada no imprevisto. Então, uma vez que há planejamento prévio e que há um sujeito que planeja, não haverá neutralidade no trabalho do professor de FpC, nem no trabalho de qualquer professor de outra disciplina. Lembrando Snyders (*apud* SILVEIRA, 1998:118), em educação, “nossos silêncios falam mais que nossas palavras”.

Quanto à dúvida sobre a diferença entre exigir coerência e consistência lógicas na argumentação e o ato de doutrinar os alunos, Lipman chama a atenção para o fato de que as regras da Lógica, como a coerência e a consistência, são valores

apenas no sentido de constituírem critérios usados na comunicação, utilizados para classificar o modo como a pessoa deve organizar seu pensamento, e não dizem nada acerca do conteúdo desse pensamento. São, portanto, considerações procedimentais e não substantivas (*ibid*:123). Suas regras funcionam como “regras parlamentares”, com as quais concordamos ou não, para tornar qualquer discussão produtiva possível.

A lógica funciona como um instrumento para avaliar as inferências que fazemos, tal como a gramática funciona como mecanismo de distinção entre o falar bem e o falar mal uma determinada língua. Sendo assim, de acordo com Lipman: “Insistir para que as crianças sejam lógicas em seu pensamento não é mais doutrinação do que insistir para que sejam gramaticalmente corretas ao falar” (*ibid.*).

Entretanto, o filósofo (1994:123) nos lembra que, assim como em certas ocasiões e contextos, as regras da gramática podem ser ignoradas – no caso de uma poesia, por exemplo – existem situações nas quais as regras da Lógica são plenamente dispensáveis. O que o professor, tanto de língua, quanto de Filosofia, precisa fazer, é mostrar para os alunos que, em “determinadas ocasiões” e para “certos propósitos”, é importante que saibamos organizar nossa fala e nossa escrita, segundo as regras da gramática e nossos pensamentos segundo as regras da Lógica.

O autor nos lembra, ainda, que o objetivo de incentivar a discussão de temas filosóficos na sala de aula não é produzir a homogeneização e o consenso, mas sim, instrumentalizar os estudantes para que possam construir bons pontos de vista e chegar à melhores respostas para as questões que os incomodam. O professor deve

demonstrar, portanto, segurança sem imposição ou dogmatismo e criar, na sala de aula, um ambiente onde o respeito pelo outro seja incondicional. Segundo ele: “Um professor que respeita seus alunos está sempre disposto a aprender com eles e, de algum modo, com seu comportamento, deixa isso transparecer” (LIPMAN *et al*, 1994:125).

A coerência, a simplicidade, a abertura de espírito e a postura investigativa do professor são características que despertam a confiança dos alunos, confiança essa imprescindível para o desenvolvimento da pluralidade e riqueza de ideias e experiências que devem existir em uma Comunidade de Investigação. Os alunos devem sentir-se livres e confortáveis o bastante para emitir seus pontos de vista, discordar da opinião do professor, expressar seus valores e sentimentos, sem medo de críticas ofensivas ou represálias. Por isso, é importante que o professor de FpC tenha uma visão aberta acerca do próprio conhecimento e não se sinta o dono da verdade. Lipman, ainda adverte que, mesmo não estando a opinião da criança embasada em conhecimento factual, o compromisso com seu crescimento e autonomia deve levar o professor a não desprezá-la ou minimizá-la, afinal, o que está na base do sucesso de seu trabalho é sua capacidade de estabelecer uma “sólida relação de confiança com os alunos” (LIPMAN *et al*, 1994:125).

Assim sendo, o professor de FpC é equiparado a um “questionador talentoso” (*ibid*:145), a um “árbitro” (*id*:143), a um “facilitador” (*ibid*:144), a um “guia” (*ibid*:129), cuja tarefa é estimular as crianças a raciocinar sobre seus próprios problemas por intermédio das discussões em sala de aula. Por isso, os professores não precisam se

apresentar como alguém repleto de informações e conhecimentos formais. É melhor que se apresentem aos alunos como pessoas de “mente aberta”, “espírito jovial” e postura “investigativa”, interessadas em promover a discussão de ideias (*ibid.*:147).

2 - O objetivo do professor na Comunidade de Investigação

Como vimos, é papel do professor de FpC ajudar os alunos a dominarem meios como as regras da inferência lógica e as normas da discussão em sala de aula, para que possam desenvolver a habilidade de pensar de forma autônoma, crítica e reflexiva. No entanto, o objetivo que o professor de FpC deve alcançar com o seu trabalho não é apenas promover “meras discussões” ou mesmo “boas discussões” na sala de aula; ele deve conseguir que seus alunos se envolvam de forma produtiva em uma “autêntica discussão filosófica”. A abertura à exposição livre de opiniões e a diferentes pontos de vista durante a discussão deve ser equilibrada e regida pela manutenção da relevância da temática e pela ênfase na prática dos procedimentos da investigação (1994:72). Sendo assim, Lipman (1994:154) afirma ser importante que o professor não apenas saiba distinguir “meras discussões” de “boas discussões”, como também reconhecer o que é específico de uma “discussão filosófica”. Vejamos como o autor faz essa distinção.

Segundo ele (1994:154), enquanto uma mera discussão é linear e episódica, uma boa discussão é acumulativa, cresce e se desenvolve, a partir de diferentes pontos de vista, ampliando o horizonte de possibilidades interpretativas. Uma boa discussão,

em qualquer área, ocorre quando as falas se dão, não apenas umas *após* as outras, mas sim *umas a partir* das outras. Ao final de uma boa discussão observa-se que houve um progresso definitivo em relação ao que existia no início:

Talvez seja um progresso na compreensão, talvez seja um progresso em chegar a algum tipo de consenso, talvez seja um progresso apenas porque formulou-se um problema – mas, em qualquer caso, existe uma sensação de que está ocorrendo um movimento para a frente (*ibid*:155).

Lipman afirma que uma discussão, inicialmente insignificante, pode ser o “solo fértil” do qual seja possível brotar uma boa discussão, e que isso não é uma questão de sorte. Boas discussões podem ser promovidas e guiadas, o que depende da habilidade do professor em orquestrar as falas (LIPMAN *et al*, 1994:156). No entanto, uma boa discussão não é, necessariamente, uma discussão filosófica. De acordo com ele, numa discussão filosófica, é fundamental o cuidado com a precisão daquilo que é dito. A coordenação das intervenções deverá ser feita de maneira tal, que os participantes da discussão possam construir suas posições de forma aberta, mas organizada, levando em consideração tudo o que foi dito anteriormente. Em suma, para Lipman, uma discussão somente será filosófica se nela houver um aprofundamento dos pontos de vista dos participantes, um compartilhar e uma reflexão sobre eles, à luz das intervenções ponderadas e críticas dos outros.

Lipman admite (1994:138) que conduzir uma discussão filosófica não é uma tarefa fácil para os professores desempenharem. Reconhece, inclusive, que uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores iniciantes de FpC é distinguir uma

discussão filosófica de uma discussão não filosófica (1990:180). Segundo ele, esses professores sentem-se “ansiosos” por isso e consideram que não deveriam ser criticados por seu fracasso. Ainda de acordo com o educador, existem três causas para essa dificuldade: primeiro, a expectativa que os professores têm de que os comentários das crianças não sejam filosóficos; segundo, a insegurança do professor iniciante frente à complexidade das questões abordadas; terceiro, “a falta de experiência anterior em lidar com ideias filosóficas”.

O autor chega mesmo a afirmar (*Ibid*:181) que os professores poderão passar meses sem conseguir progresso em seu trabalho, ou seja, sem conseguir chegar a uma discussão filosófica com os alunos, até que, “de repente”, podem chegar a isso de um modo “muito natural”. De acordo com Lipman, o professor precisa aprender a “sentir” a gênese de uma discussão importante e ter a capacidade de “intuir” para onde vai a conversa, o que somente acontece a partir de uma “considerável” experiência na condução de discussões filosóficas. Essa “conscientização” seria o resultado de treinamento e prática:

Com treinamento e práticas adequados, a conscientização do professor quanto à dimensão filosófica do discurso humano é intensificada quase que imperceptivelmente, dia após dia, até que a diferença entre uma discussão filosófica e uma não filosófica torna-se tão evidente que não pedimos mais para ser mostrada (LIPMAN *et al*, 1994:173).

Sharp e Splitter (1999:167) acrescentam um outro aspecto que vai além da mera questão de treinamento, remetendo à ideia de um “dom ou talento natural” que pode ser despertado no aluno. Chamam a esse talento “ouvido filosófico” ou

“consciência das possibilidades filosóficas”, e defendem que a prática das discussões filosóficas é o melhor caminho para desenvolvê-lo. Os autores assumem que, embora os defensores de FpC gostem de acreditar que os professores tendem a encorajar discussões conceituais e investigativas entre as crianças, é preciso admitir que nem todos agem dessa forma. O incentivo de discussões filosóficas genuínas e enriquecedoras na sala de aula só acontecerá se o professor for "consciente das possibilidades filosóficas" que se encontram sob a superfície da pergunta ou comentário da criança. Afirmam eles que:

Essa consciência envolve entendimento da natureza problemática ou contestável de conceitos aparentemente inócuos (...), mas também envolve uma disposição para permitir que crianças sigam suas inclinações filosóficas naturais (*ibid*).

O desenvolvimento dessa “consciência das possibilidades filosóficas” não quer dizer que o professor tenha se tornado um “filósofo”, mas que ele se tornou “competente para dirigir uma discussão filosófica” ou seja: aprendeu a observar firmemente a regra básica de não bloquear a linha de investigação e de acompanhar com atenção aonde ela conduz (LIPMAN,1990:181). O autor atribui à essa habilidade o *status* de “arte”, tal como “dirigir uma orquestra ou uma peça de teatro” (LIPMAN *et al*,1994:117) e “como toda arte, requer prática” e “um pouco de conhecimento” (*id*:157). Desse modo, além das habilidades descritas acima, o professor de FpC, para conseguir que seus alunos se envolvam em uma “autêntica discussão filosófica”, deve:

a) Manter a relevância da discussão

Durante as aulas, os alunos podem querer contar “casos”, falar de seus problemas pessoais, dar exemplos extensos e expressar posicionamentos e emoções, perdendo o foco da temática em discussão. Nesse caso, o professor precisa ser habilidoso e saber distinguir aquilo que é relevante daquilo que é irrelevante nas falas dos alunos. Não é apenas saber se uma fala tem relação ou não com o que está sendo dito, mas identificar, no exemplo, na objeção, na pergunta ou na resposta do aluno o pressuposto filosófico subjacente, quando este realmente existir. Quando o professor não consegue identificar tais pressupostos corre dois riscos igualmente graves: primeiro, ao dar ênfase à ilustração feita pelo aluno em detrimento do sentido do que está sendo dito, perde a oportunidade de retirar a discussão do nível do particular, do específico, do pessoal para conduzi-la para um nível mais geral e abrangente. Segundo, ao permitir que a conversa fique presa aos posicionamentos pessoais, corre o risco de dar uma abordagem psicológica às temáticas e, como nos lembra Lipman, a sala de aula não é lugar para terapia e, tampouco, o professor de Filosofia é a pessoa mais adequada para exercer essa tarefa.

É o professor quem determina se o comentário tem implicações filosóficas, quais os temas filosóficos implícitos e, gradualmente, conduz os alunos a uma discussão a respeito desses temas (LIPMAN,1994:130).

Dessa forma, os temas pessoais levantados pelas crianças, conforme afirma Lipman (1994:129), podem ser um terreno fértil para a discussão filosófica, desde que

se afastem dos aspectos exclusivamente pessoais e privados a eles associados e avancem em direção aos aspectos mais inclusivos e abrangentes do problema neles implícito.

b) Reconhecer a especificidade da abordagem filosófica

Segundo Lipman (1994:151), entre as características que diferenciam uma discussão filosófica de uma outra discussão situada nas demais áreas do saber – ciência, religião, sociologia, arte e psicologia – estão a abrangência da investigação, o próprio objeto que está sendo investigado e o caráter questionador, reflexivo e auto-corretivo da investigação.

A abordagem filosófica não é descritiva como a científica: ela é normativa, ou seja, a Filosofia não trabalha com a descrição de como as coisas são ou com a simples descrição de como as coisas acontecem, mas busca “o como as coisas podem ser”, levando em consideração o conhecimento já produzido e o contexto histórico e social no qual estão inseridas. Diferentemente da ciência, seu objeto de pesquisa não é factual ou específico, e sim “o fundamento de todo e qualquer conhecimento” (*ibid.*:148). Muito embora as questões filosóficas não possam ser respondidas ou resolvidas definitivamente, a Filosofia não é uma mera divagação, ela é uma busca pelo melhor modo de viver e pensar.

Ainda de acordo com Lipman (1994:150), a discussão filosófica se distingue de uma discussão religiosa pelo seu aspecto questionador, investigativo e analítico. A discussão religiosa lida com questões de fé, não se detendo, portanto, na exploração dos fundamentos nos quais se baseia seu objeto – as crenças religiosas – “ao passo

que uma discussão filosófica não pode ser satisfeita a não ser que explorem suas próprias pressuposições” (*ibid.*:149). Uma discussão religiosa lida com perguntas que não podem ser respondidas nem que se recorra a evidências empíricas, como na abordagem científica, nem mesmo se apelando para a análise investigativa do significado dos conceitos e pressupostos subjacentes. Por outro lado, segundo Lipman (1995:151):

A Filosofia preocupa-se em esclarecer os significados, descobrir as suposições e as pressuposições, analisar os conceitos, considerar a validade dos processos de raciocínio e investigar as implicações das ideias e das consequências que têm para a vida humana sustentar certas ideias em vez de outras”.

Segundo o mesmo autor, (*ibid*), as discussões filosóficas podem tratar de questões científicas, religiosas, artísticas e sociológicas, como podem tratar de qualquer outro assunto. Cabe ao professor dar o tratamento adequado às questões levantadas, e conduzir a discussão de modo a garantir o caráter investigativo, questionador, normativo e geral que são característicos da abordagem filosófica.

c) Fazer perguntas filosóficas

Além de manter a relevância da discussão, reconhecer a especificidade da abordagem filosófica e incentivar as crianças a filosofar, é tarefa do professor de FpC ajudar os alunos a perceberem as pressuposições e consequências de suas opiniões e descobrirem, por si mesmos, até aonde suas ideias podem chegar. Por isso, deve saber desafiar as pressuposições implícitas nas falas dos alunos, com perguntas de aprofundamento, mesmo que concorde com essas falas. Segundo Sharp e Splitter

(1999:69): “A reconstrução da sala de aula como uma Comunidade de Investigação dialógica depende muito da natureza e da qualidade das perguntas levantadas por professores e alunos”.

Sharp e Splitter (1999:71-82) fazem a distinção entre Perguntas Comuns (PCos), Perguntas Investigativas (PIns) e Perguntas Retóricas (PRets). As PCos podem ser esclarecidas com respostas objetivas, diretas e conclusivas. O inquiridor está à procura de algo que não possui quando faz uma PCo – pode ser uma resposta, uma explicação ou uma informação – e a faz, normalmente, para alguém que ele acredita ter aquilo que busca. Mesmo que as crianças façam perguntas deste tipo o tempo todo, as PCos, muitas vezes, não são levadas em consideração, em situações de diálogo reflexivo na sala de aula devido à pouca contribuição que podem oferecer ao processo de investigação reflexiva. “O processo de educação se estende além do fluxo direto de informação daqueles que sabem para aqueles que não sabem” (*Ibid* :71). No entanto, cabe lembrar que o que para uma pessoa pode parecer uma pergunta comum, com uma resposta direta, para outra em outro contexto, pode significar algo bem mais complexo, uma vez que as perguntas carregam suposições interpretativas diversas.

As Perguntas Investigativas (PIns) são parecidas com as PCos, no sentido de que também são feitas por quem não sabe ou não possui a resposta para ela. No entanto, ao fazer uma PIn, o inquiridor não supõe que a pessoa questionada saiba a resposta. E mais, as respostas para as PIns não significam “um fechamento”, “uma conclusão”; elas representam “o início de uma investigação mais profunda”, e, por estarem sempre “levantando um problema, são conhecidas como “perguntas

problemáticas”. O processo de investigação iniciado por uma PIn quase sempre parte de um esclarecimento inicial da questão problemática e, de acordo com Sharp e Splitter (*Ibid*:72):

Esclarecer a questão não é apenas um requisito necessário para o processo de investigação; é uma parte essencial do processo a que se vai recorrer em vários estágios da investigação, dependendo das necessidades e preocupações dos envolvidos.

As perguntas Retóricas (PRets), por sua vez, não são consideradas perguntas genuínas, dado que quem pergunta já sabe a sua resposta. Elas fazem parte de “um jogo”, no qual os professores testam os conhecimentos dos alunos e estes acabam por aprender que devem satisfazer o professor, dando a resposta que ele deseja. Assim, nesse jogo, não há investigação genuína e o foco da atividade está centrado no professor. As PRets dificilmente contribuem para a autonomia de pensamento dos alunos, uma vez que estes acabam por perceber que o professor já sabe as respostas e que só formula as perguntas para “testá-los”.

A habilidade de fazer boas perguntas, assim como as demais habilidades pedagógicas, é desenvolvida, segundo Sharp e Splitter (*Ibid.*), a partir da compreensão do conteúdo e dos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Lipman, o professor não deve fazer perguntas apenas com o objetivo de obter respostas que já conhece de antemão; ele deve fazê-las como meio de incentivar o pensar filosófico, levando as crianças a refletirem de maneiras novas e a considerarem métodos alternativos de pensar e agir (1994:147). Também, de nada adianta ao professor ter um arsenal de perguntas pré-elaboradas: “É importante que sejam feitas numa sequência

tal que a discussão avance em direção a uma culminação”.

Mas, enfim, o que tudo isso significa para o papel do professor na orientação de uma discussão filosófica? Nas palavras do próprio Lipman:

Primeiro, o professor tem que ter em mente as distinções que acabamos de fazer, além de manter essas sutis distinções como guias ao incentivar as crianças a pensarem filosoficamente. O professor deve estar consciente de que o que começou como uma discussão filosófica pode, facilmente, transformar-se numa disputa sobre a informação factual que só pode ser liquidada buscando a evidência empírica disponível. Uma vez que a discussão tenha tomado esse rumo, o papel do professor é sugerir onde a evidência empírica pode ser encontrada, em vez de continuar especulando (...) Pressupomos que a luz do Sol leva um tempo para chegar à Terra. Mas não temos uma ciência sobre o próprio tempo e, portanto, quando as crianças perguntam ‘O que é o tempo?’, elas estão fazendo uma pergunta filosófica e não há nenhuma razão para, usando-se o diálogo com os colegas e o professor, deixar de expor alguns pontos de vista alternativos que foram oferecidos pelos filósofos, se isso puder ser exposto em termos que todos possam compreender. As discussões filosóficas podem se desenvolver a partir das perguntas das crianças sobre o significado de alguma ideia. Depende do professor aproveitar essas oportunidades e usá-las como ponto de partida para a exploração filosófica (LIPMAN *et al*, 1994:151).

Sendo assim, o desenvolvimento de uma discussão filosófica na sala de aula depende da habilidade do professor de saber aproveitar as oportunidades surgidas das falas das crianças e usá-las como ponto de partida para a investigação filosófica. Lipman considera “óbvio” que um desempenho como esse requeira “considerável habilidade e astúcia”, e se questiona se é possível confiar essa importante tarefa aos professores que atuam no ensino fundamental atualmente²¹ (*ibid*:74). A resposta que

²¹ É importante esclarecer que o termo “atualmente” se refere ao ano de 1988, quando da publicação de *Philosophy goes to School*, obra de referência da citação acima reproduzida, e que o modelo de formação de professores criticado por ele é o aplicado nos EUA. No entanto, as objeções de Lipman quanto ao perfil dos professores que atuam no ensino fundamental, podem ser aplicadas à realidade brasileira, porque, uma vez que professores de outras áreas podem trabalhar com FpC, o problema da falta de familiaridade com a especificidade da Filosofia permanece.

ele dá a essa pergunta é enfática:

Sem uma formação adequada não se pode confiar aos professores a tarefa de lidar com o rigor da lógica ou com os sensíveis temas da ética ou com a complexidade das questões metafísicas (*ibid.*).

Em outro momento, chega mesmo a afirmar que:

Para obter sucesso, o professor não só deve *saber Filosofia*, mas deve saber como *introduzir esse conhecimento* no momento adequado através de um questionamento que ajude os estudantes em seu esforço por compreender (LIPMAN *et al*, 1994:119 – Grifos da autora)

A hipótese aqui presente é, provavelmente, a de que, por ser imprescindível ao professor de FpC dominar certos conhecimentos e competências diretamente relacionados à formação filosófica, seja pré-requisito obrigatório mínimo, para o trabalho com FpC, a formação acadêmica em Filosofia, além de ser altamente desejável uma considerável experiência na condução de discussões filosóficas. No entanto, não é bem isso o que ocorre. Vejamos o que é exigido daqueles que desejam trabalhar com o Programa.

3 – O trabalho com FpC - Habilidades e critérios

No trabalho com FpC, existem duas funções distintas: a de monitor e a de professor. Os primeiros são os responsáveis pela formação dos profissionais que atuarão nas salas de aula, pela coordenação do trabalho desenvolvido nas escolas e

nos Centros Regionais de Filosofia para Criança.²² Os segundos são os encarregados de executar o trabalho nas salas de aula, “aplicando” os exercícios dos manuais, zelando pelos procedimentos da metodologia e dirigindo a “discussão filosófica”. Estão “na linha de frente” da aplicação do programa.

Devido à especificidade de cada uma dessas funções, existe, também, uma diferenciação quanto aos pré-requisitos exigidos aos candidatos. Os candidatos a monitores devem possuir “um sólido conhecimento filosófico” (LIPMAN,1990:176). São professores universitários de Filosofia ou graduados em Filosofia, portanto, profissionais que têm conhecimento da História da Filosofia e das correntes de pensamento que compõem a tradição filosófica, além de alguma experiência em lidar com a abordagem da Filosofia. Essa exigência é assim justificada por Lipman: “É mais provável que filósofos, em vez de não filósofos, tenham os conhecimentos necessários de Lógica com que os monitores devem contar para ensinar o raciocínio (1990:176).

O educador ainda afirma, claramente, que: “Os filósofos têm conhecimento de epistemologia, ética e estética, o que fornece uma argamassa comum para compor os tijolos isolados do edifício da educação”(ibid). Quanto à possível dificuldade de encontrar filósofos de formação para atuarem com o Programa, argumenta que: “Geralmente é mais fácil procurar por filósofos, e prepará-los para serem monitores, do

²² Os Centros Regionais de Filosofia para Crianças são ligados diretamente ao CBFC e administram o trabalho de divulgação, implantação e formação de professores que atuarão com FpC em diferentes estados brasileiros. Atualmente existem 7 centros regionais localizados nos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Pernambuco, Mato Grosso e Rio de Janeiro (Disponível em: <http://www.cbfc.org.br/quem.asp>. Acessado em 21/03/2007.

que procurar outros educadores e prepará-los nos modos da Filosofia”(ibid.:177).

Em relação aos candidatos a professores, não há a mesma preocupação. O programa de Filosofia para Crianças foi criado para ser desenvolvido por professores regentes, ou seja, aqueles professores generalistas que trabalham nos primeiros anos do ensino fundamental e que não possuem formação específica em Filosofia. Não é exigido nenhum pré-requisito acadêmico ou qualquer experiência anterior para aplicar o Programa em sala de aula: “O professor não precisa ser formado em Filosofia. Ele deixa de ser o professor que ensina um conteúdo para trabalhar junto às crianças e ajudá-las a filosofar” (CARVALHO, 1995, *apud* SILVEIRA, 1998).

No Brasil, a maioria desses professores é composta por pedagogos ou professores saídos do curso Normal Superior e, na maioria dos casos, têm contato com a Filosofia, apenas no contexto da disciplina Filosofia da Educação, uma parte restrita da Filosofia, que se preocupa, prioritariamente, com os problemas relativos aos processos educacionais. Também aqueles que possuem outra graduação, como Matemática ou Letras, conhecem a Filosofia a partir de disciplinas relacionadas à sua área específica de formação, como Filosofia da Ciência, ou Filosofia da Linguagem. Segundo o próprio Lipman afirma (1990:174), além de esses professores terem tido pouco, e, “às vezes, desagradável” contato com a Filosofia, os cursos que receberam durante sua formação acadêmica “são inúteis no que se refere a preparar os professores para incentivar as crianças a pensarem filosoficamente.”

De acordo com Lipman, as dificuldades apresentadas, advindas da falta de

exigência de formação específica em Filosofia e as consequências geradas por elas não seriam resolvidas simplesmente conferindo a responsabilidade de trabalhar com FpC, somente a graduados em Filosofia. Ele também coloca sob suspeita a maneira como esses professores são preparados para enfrentar suas salas de aula, acusando o modelo tradicional de priorizar a formação “teórico-conteudista do futuro professor em detrimento da formação didático metodológica” (LIPMAN,1990:173-175).

Segundo a concepção lipmaniana os cursos universitários de Filosofia não preparam o professor para traduzir os conceitos e a terminologia “árida” da Filosofia, de um modo que as crianças possam entender; tampouco instrumentalizam os professores para usarem recursos didáticos e metodológicos adequados a essa faixa etária, como “se para ensinar uma disciplina fosse suficiente nada mais que a posse do conhecimento – ou uma parcela dele – acumulado naquela disciplina” (*Ibid*:174).

Os pedagogos responsáveis pela formação dos futuros professores usam de práticas de ensino “restritas”. Raramente tentam educar os professores utilizando a mesma linguagem e técnicas metodológicas que deverão ser usadas por eles com as crianças em suas salas de aula. Segundo o autor (*Ibid*:174), tal “equivoco” resultou em um número impressionante de professores que dominam o conteúdo de sua matéria, mas que, simplesmente, não sabem como passá-lo aos seus alunos.

Na tentativa de amenizar tal quadro, frente às desastradas consequências advindas dessa maneira de “formar” professores, o mesmo autor afirma que algumas iniciativas, equivocadamente apoiadas na ideia de que a prática substitui a teoria, acabaram por inverter o problema, produzindo professores bem “treinados” em

dinâmicos “métodos de ensino”, mas absolutamente carentes do embasamento teórico necessário para dar sentido à sua prática (*ibid*). Lipman, defendendo a tese de que o conhecimento de uma matéria, ou da disciplina, por si só, não é condição suficiente para tornar alguém competente no ensino e que, tampouco se pode esperar, de professores que, tendo seguido cursos de metodologia exclusivamente relativos às suas matérias, sejam capazes de transmiti-las adequadamente, afirma irônico: “Seria um pouco como tentar desenvolver futuros romancistas ministrando-lhes cursos sobre a didática da escrita” (LIPMAN, 1990:44).²³

Desse modo, o que Lipman afirma perseguir é o tempo em que:

os professores saibam o bastante sobre suas disciplinas para ensiná-las e estejam aptos o bastante em metodologia instrucional para ensiná-las bem. Em outras palavras, é hora de se encontrar um equilíbrio entre os métodos e o conteúdo educacional (*Ibid.*: 175).

Sendo assim, de acordo com Lipman, se por um lado os professores regentes não possuem “familiaridade” com a especificidade da Filosofia, o que pode dificultar sobremaneira a condução da investigação filosófica, por outro, os filósofos de formação, não estão preparados para criar recursos metodológicos adequados ao ensino de Filosofia para Crianças impedindo, dessa forma, que elas sejam envolvidas, atraídas e estimuladas por uma experiência significativa com a disciplina em questão. Segundo ele, o ensino de Filosofia para Crianças requer professores, “curiosos”,

²³ Interessante notar, porém, que essa observação de Lipman, não parece se aplicar a seu Programa uma vez que, como veremos mais adiante, o modelo de formação dos professores de FpC é totalmente voltado para a instrumentalização metodológica.

“abertos ao conhecimento” e “dotados de uma postura investigativa e reflexiva” e os métodos atuais de formação de professores, não primam por desenvolver essas disposições (1990:173). Os professores que possuem tais disposições, são aqueles que, de certa forma, já as possuíam antes mesmo de ingressarem nas escolas de educação. Segundo ele, a formação acadêmica e o número de anos de experiência profissional não são condições suficientes para desenvolver a competência para o trabalho docente. Esta se encontra numa dimensão intrínseca do sujeito, que o educador resume em duas palavras: o *amor* pela tarefa educacional e a *consciência* de seu alcance. Muitos profissionais que apresentam comprovantes concretos de que possuem formação especializada em uma determinada área– e, por isso, acredita-se que possuam competência na área – não demonstram preparo efetivo para o trabalho (LIPMAN,1990:44). De acordo com ele, em educação, a competência compreende atributos éticos ou intrínsecos relativos à personalidade do professor ou da professora tais como: firmeza de caráter, abertura intelectual, gentileza, disposição para examinar ideias, comprometimento com a investigação dialógica e respeito incondicional pelas crianças que estão sendo ensinadas. Por isso, os diplomas, certificados e designações apresentados por profissionais como prova de competência seriam apenas – segundo sua perspectiva – “atributos extrínsecos da competência” e não a sua garantia (*Ibid.*).

Quanto à experiência, dentro da proposta lipmaniana, esta não possui um sentido profissional, mas sim, existencial. Segundo seu pensamento, a experiência profissional em educação quase sempre se resume, “à repetição de uma experiência

pedagógica única” e sofre as influências do “Paradigma Tradicional da Educação”, não sendo, necessariamente, enriquecedora nem significativa. A experiência que realmente importa para o trabalho docente, segundo Lipman, é a “experiência de vida”, ou a “experiência pessoal”. Quem possui um número maior de experiências – intelectuais, afetivas, morais, estéticas, políticas e outras mais – está mais apto a coordenar, dirigir e ministrar atividades de ensino (DANIEL, 2000:40-41), por isso, os educadores, segundo ele, deveriam ser apenas aqueles adultos cujas experiências vividas tenham sido ricas e significativas o bastante para torná-los pessoas capazes de analisar suas ideias, engajar-se em uma investigação dialógica e respeitar a dimensão humana das outras pessoas.

4 - A concepção lipmaniana de professor

Até aqui, podemos perceber que o professor de FpC deve comportar-se diferentemente de um “professor” no sentido tradicional da palavra. Ele deve manifestar-se como alguém que faz parte da Comunidade de Investigação e está ali para aprender, para investigar, para descobrir, tanto quanto seus alunos. Se alguma autoridade cabe à ele, esta seria, antes, uma autoridade de instrução, no sentido de “orientar” os alunos na investigação, procurando “orquestrar” o diálogo para que este seja realmente “reflexivo”, “produtivo” e “orientado” pelas regras da Lógica. Mas o professor não precisa, necessariamente, “conduzir” os alunos na discussão; basta incentivá-los a perceberem, por si mesmos, os erros, as contradições e os desvios que, porventura, venham a cometer.

Segundo Catherine Silva:

O professor deve se colocar como facilitador do debate e não como dono das respostas. Esta é, na verdade, a maior virtude deste Programa: um golpe de mestre no autoritarismo que sempre caracterizou o ensino brasileiro (SILVA, *apud* MONTEIRO, 1986:4).

É possível identificar princípios pedagógicos comuns entre a concepção lipmaniana de professor, a doutrina humanista de Carl Rogers e a Filosofia pragmática de John Dewey. Vejamos, brevemente, em quais termos se estabelecem essas influências.

4.1 - A influência deweyana²⁴

Segundo Dewey, o mestre competente é aquele que reúne um conjunto de qualidades pessoais, como equilíbrio psicológico e emocional, simpatia, criatividade, carisma, comportamento ilibado. Tanto Dewey quanto Lipman preconizam que as experiências reais devem ser o ponto de partida e de chegada de todo processo de educação, e que a tarefa do educador é proporcionar aos alunos experiências pessoais significativas, apresentando-se como um guia e um modelo a ser seguido.

De acordo com Dewey (1959), o professor deve ser um guia e colaborador dos alunos, mais do que um mestre que ensina a matéria programática. As condições objetivas da aprendizagem são reguladas por ele e incluem o que ele faz, o modo como o faz, e os recursos de que se utiliza para fazê-lo. Compete, ao professor,

²⁴ Como já foi explicitado no primeiro capítulo, a influência de Dewey em FpC é admitida textualmente pelo próprio Lipman (1990:20).

determinar o ambiente que, entrando em interação com as necessidades e capacidades dos seus alunos, irá produzir a experiência educativa válida. Contudo, para selecionar as condições objetivas, o educador precisa compreender as necessidades e capacidades dos alunos que estão aprendendo em dado tempo: “[...] tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias podem igualmente tornar a experiência não educativa” (DEWEY,1976:40).

4.2 - A influência humanista

Além da influência deweyana, a concepção de professor preconizada por Lipman é fortemente marcada pelo pensamento humanista, representado pelo educador e terapeuta Carl Rogers²⁵ (1902-1987). Rogers (1973:35-37) enfatiza, entre os seus “princípios de aprendizagem”, baseados em sua experiência como terapeuta, a importância de um educador consciente de suas atitudes e sua capacidade de compreender os sentimentos e as reações do seu aluno; ou seja, para que o aluno tenha a “liberdade de aprender”, o mestre precisa tornar-se um “facilitador da aprendizagem”. Para ele, essa expressão traduz um professor que estabeleça, em sua sala de aula, um clima positivo, construído pela confiança em relação ao grupo e às pessoas. Esse facilitador compreenderá os sentimentos do estudante e o aceitará como

²⁵ O pensamento de Rogers na educação, aparece como um movimento complexo que implica uma Filosofia da educação, uma teoria da aprendizagem, uma prática baseada em pesquisas, uma tecnologia educacional e uma ação política, no sentido de que, para desenvolver-se uma educação centrada na pessoa, é preciso que as estruturas da instituição escola, mudem (ROGERS, 1973).

ele é, optando por uma atitude de consideração positiva incondicional, aceitação essa manifestada pela exigência de respeitar o outro como alguém que tem o direito de ser diferente da pessoa do mestre. Para ser um facilitador, o docente também deve aceitar a si próprio, conhecer seus limites, ser ele mesmo uma pessoa real, sem fachadas e máscaras e não “a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril do qual o saber passa de geração em geração” (ROGERS, 1973:265).

De acordo com essa concepção, a aprendizagem efetiva não se limita à aprendizagem cognitiva, mas sim, envolve a pessoa como um todo, em seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores.²⁶ Rogers chama a isso de “compreensão empática”, a partir da qual o facilitador poderá compreender o modo como o aprendiz sente os acontecimentos, como expressa suas ideias e também seus sentimentos.

De acordo com essas concepções, o professor, é um recurso vivo cuja relação com o aprendiz acontece mais no nível interpessoal que no nível intelectual. O mestre facilitador, empático e acolhedor não apresenta o conhecimento ao aprendiz, mas se coloca como conselheiro, guia, consultor e modelo, para as descobertas que o aluno deverá fazer por conta própria. Por isso, a aprendizagem não depende de

²⁶ A “aprendizagem cognitiva” é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende. A “aprendizagem afetiva” é aquela que resulta nos sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como: prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. A “aprendizagem psicomotora”, por sua vez, é aquela que envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática. Nessa perspectiva, a aprendizagem é significativa quando provoca uma modificação no comportamento do indivíduo, quer na sua maneira de pensar, quer nas suas atitudes, tornando-o livre, autônomo e auto-gestor de sua aprendizagem (ROGERS, 1973:211).

conhecimento erudito e de grande experiência acadêmica. Segundo os autores, o sucesso dessa relação repousa, essencialmente, em determinadas qualidades atitudinais que devem ser desenvolvidas na relação de sala de aula. Devido a essas constatações, não parece ser um problema para Lipman, a falta de exigência de formação específica em Filosofia daqueles que pretendem atuar com FpC nas salas de aula.

5 - A formação do professor de Filosofia para Crianças

Tendo em vista a concepção lipmaniana de professor e as críticas que o autor faz ao modelo tradicional de educação, baseado, segundo ele, na transmissão de conhecimento e na formação teórica, suas consequências e implicações, é coerente que ele não associe necessariamente a competência para o trabalho docente à formação acadêmica recebida nesses moldes, e que é comprovada por meio de diplomas ou certificados. Lipman propõe então, um modelo alternativo para a formação dos professores que atuarão com Filosofia para Crianças e afirma procurar, com esse modelo, um equilíbrio entre métodos e conteúdos educacionais. Passemos, pois, a analisar este modelo para nos certificarmos se ele é capaz de alcançar o objetivo almejado por seu idealizador.

5.1 – O modelo de formação do IAPC

De acordo com Lipman (1990:180), o preparo dos monitores e dos professores que trabalharão com FpC é “formalmente semelhante” ou seja, ambos

passam por uma espécie de imersão na metodologia da Comunidade de Investigação, na crença de que essa prática servirá como modelo para aquela que deverá ser usada nas salas de aula. Existem diferenças, porém, nos processos de formação dos monitores e professores de FpC, principalmente porque, se os primeiros são “profissionais familiarizados” com a Filosofia, os segundos, tiveram “pouco e, às vezes, um desagradável contato com essa disciplina” (1990:176).

a) A preparação dos monitores:

Os monitores de FpC passam por um período de formação composto, basicamente, por duas etapas:

1. Etapa de estudo e exploração do currículo, consistindo em uma oficina de dez dias, durante os quais o futuro monitor conhece o currículo de FpC, tem a oportunidade de conduzir sessões individuais e discutir “assuntos relevantes” (1990:176), tais como: educação moral, a relação da FpC com a Filosofia tradicional, o ensino de raciocínio e os procedimentos para o trabalho efetivo nas escolas, inclusive testes de raciocínio e as relações a serem desenvolvidas com os coordenadores nas escolas.

2. Etapa de residência: Durante quatro ou seis semanas o futuro monitor passa a ser um “filósofo em residência” numa sala de aula, sempre que possível acompanhado por um monitor mais experiente. Esta espécie de “estágio supervisionado” tem o objetivo de fornecer ao futuro monitor “experiência no trabalho

direto com as crianças” e, ao mesmo tempo, credibilidade junto aos professores que ele irá formar (LIPMAN,1990:177).

b) A preparação dos professores

A metodologia utilizada na formação dos professores é a da Comunidade de Investigação. De acordo com Waksman (*in* KOHAN e LEAL, 1999:456): “A ideia de modelo continua sendo uma ideia central: a prática da Filosofia nos seminários intensivos há de ser o modelo que guiará o docente em sua prática na aula.” Os professores são “imersos” na metodologia, e os exercícios vão sendo apresentados, juntamente com o enfoque filosófico, alternando discussões abertas e livres por um lado e explicações específicas por outro. Lipman (1990:175) admite que uma grande parte dos professores sente dificuldade na absorção da metodologia, pois estão bastante presos às práticas tradicionais de ensino, nas quais foram formados e, segundo as quais, aprenderam a ensinar. Por isso, preferem leitura em voz baixa, exercícios isolados e aulas expositivas, ao invés de lerem em voz alta, criarem exercícios cooperativos e tornar suas aulas participativas.

No estágio de exploração do currículo, abrangendo um período de três a quatorze dias, um grupo composto de quinze a vinte professores participa de um seminário de investigação de currículo organizado exatamente nos moldes da metodologia a ser usada na sala de aula com as crianças. Durante as atividades, são trabalhados nos seminários mais curtos, um programa completo e, nos mais longos,

dois programas simultaneamente. O trabalho simultâneo de programas diferentes é importante para que o professor possa ficar mais inteirado do currículo de FpC e “adquirir mais perspicácia” (*Ibid*:177).

Os futuros professores começam pela leitura de um episódio, em voz alta, para adquirirem “experiência em ouvir a linguagem do texto, escutar uns aos outros e compartilhar os significados do texto com o grupo” (*Ibid.*). Dessa forma, acredita Lipman, estarão dando o primeiro passo para se tornarem membros de uma Comunidade de Investigação. Após a leitura, o monitor deve solicitar que a classe proponha os tópicos a serem discutidos. O monitor deve apresentar aos alunos-professores, formas alternativas de solicitação das questões e de sua seleção, para que possam utilizar as mais adequadas com seus alunos, sempre considerando a faixa etária. É tarefa do monitor- revisar o material dos professores e selecionar exercícios e planos de discussão para serem aplicados, além de organizar as sessões de forma que sejam alternados momentos de livre discussão e de explicações específicas (*Ibid*:179). Espera-se que os futuros professores experienciem este estágio quase que da mesma maneira que seus futuros alunos o farão (*Ibid.*).

Para o estágio modelador, Lipman adverte que não se pode confiar que as práticas vivenciadas durante as oficinas, serão internalizadas, sem dificuldade pelos professores, uma vez que “muitos sentem-se perturbados quanto a seu conhecimento limitado de Filosofia em contraste ao de seu monitor e podem compensar isso sendo muito agressivos em relação a sua autoridade” (LIPMAN,1990:180).

Devido a essas dificuldades, os monitores devem acompanhar de perto o trabalho dos professores nas salas de aula, “assumir a lição do dia e demonstrar aos professores como o tema deve ser tratado com os alunos” (*ibid.*:179). Lipman considera que o trabalho de acompanhamento e modelagem diferencia positivamente o método de formação de professores proposto por ele, daqueles conhecidos métodos tradicionais, nos quais os responsáveis pelos cursos, apenas falam, mas não demonstram, como os alunos devem ser ensinados. Lipman afirma que: “A não ser que os professores sejam formados através das mesmas abordagens didáticas que se supõe, utilizem com seus alunos, sua formação será um fracasso (1994:180).”

Esse é, em linhas gerais, o modelo básico do treinamento oferecido aos professores que desejam trabalhar com Filosofia para Crianças segundo as orientações do próprio filósofo-educador. Passemos, pois, a analisar como é feita a mesma formação no Brasil.

5.2 - O modelo de formação do CBFC

No Brasil, esses cursos são oferecidos seguindo as diretrizes determinadas por Lipman, porém, com alguns diferenciais e adaptações. Os professores são formados em cursos de 40 horas organizados por módulos que abrangem um Programa específico. No *site* do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), encontramos a seguinte informação acerca do curso:

O Curso de Habilitação de Professores em Filosofia para Crianças Educação para o Pensar é dirigido a educadores interessados em uma proposta filosófico-educacional que insere o exercício do filosofar no currículo escolar e propicia uma educação mais reflexiva e dialógica. O Curso de Habilitação em Filosofia para Crianças tem 160 horas de duração, divididas em 4 módulos de 40 horas.

Cada módulo prepara o professor para o trabalho com uma novela filosófica específica, aprofundando a teoria e aprimorando a prática do Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar.

Após a participação em cada módulo, o educador receberá um certificado, podendo iniciar o seu trabalho em sala de aula com o material didático específico para o qual foi preparado. A prática de coordenação das aulas, com o estudo do material didático e da bibliografia indicada no Curso, complementa a formação iniciada e ajudam na preparação para participação no módulo seguinte.²⁷

Após essa breve explicação, o *site* disponibiliza informações mais detalhadas sobre cada módulo, enfatizando os temas e assuntos que serão tratados e a metodologia a ser utilizada. Conforme podemos observar nos diversos cursos os quais tivemos a oportunidade de participar, a metodologia utilizada é basicamente a imersão na Comunidade de Investigação, com alguns momentos reservados à apresentação do histórico do Programa e a discussão de “aspectos teóricos” que embasam a proposta. No entanto, cabe lembrar que a maior parte do tempo é dedicada a sessões práticas modelares, nas quais o professor deve observar, absorver e reproduzir a metodologia a ser aplicada com as crianças. Não há espaço para a problematização da proposta ou para a análise de seus pressupostos filosóficos e pedagógicos, tampouco para o aprofundamento conceitual ou discussão teórica. Quando há alguma manifestação nesse sentido, ela é “polidamente” abafada, apelando-se para a importância da apreensão da metodologia, do pouco tempo ou da necessidade de maior experiência

²⁷ <http://www.cbfc.com.br/cursos.asp>. Acessado em 12/06/2009.

com o Programa.

Acerca desse aspecto do curso, Silveira (1998:128), apresenta um quadro comparativo, no qual expõe de maneira sintetizada como é, segundo sua percepção, a divisão tempo/atividade nos cursos oferecidos pelo CBFC:

ATIVIDADES	HORAS	%
Apresentação	01	2,5
Trabalhos com as novelas	29	72,5
Discussões teóricas	09	22,5
Avaliação final	01	2,5

Silveira (*ibid.*), também chama a atenção para o fato de que a parte dedicada nesses cursos aos chamados “estudos teóricos” é composta por uma apresentação dos aspectos internos do Programa, embasados por textos (na sua maioria, fragmentos de textos ou compilações) do próprio Lipman ou de seus colaboradores. Existe também, uma seleção cuidadosa do material e da forma como ele será apresentado, devido à preocupação com a “facilitação” ou, pelo menos, com a “não complicação” do entendimento da proposta, tendo em vista as “deficiências” de formação do público alvo.

Esses cursos, além de não oferecerem um embasamento acerca de seus pressupostos teóricos, não disponibilizam espaço para que seja feita uma análise crítica

das teorias que estruturam as práticas ideológicas subjacentes à proposta. Em vez de serem incentivados a levantar questões acerca dos princípios teóricos que subjazem os métodos didáticos que usarão em sala de aula, os futuros professores de FpC são apresentados a “sessões modelares”, focadas exclusivamente no como fazer, passo a passo.

Ana Míriam Wuesnsch, docente da Faculdade de Educação da UNB, esclarece que esse modelo foi adotado no Brasil, na década de 80, como modo de apresentação e divulgação das ideias e dos ideais de FpC. Segundo sua análise, tal modelo, mais preocupado com a divulgação e disseminação da proposta que com as implicações especificamente formativas de professores, parece hoje, insatisfatório. Diz ela:

Ora, a experiência tem mostrado que os cursos de formação de professores (40 horas) para o uso desse Programa não conseguem garantir a qualidade do trabalho com os materiais. O que ocorre de fato, é que esta prática nem garante a integridade da proposta nem facilita o acesso dos interessados (professores e pesquisadores) na proposta, já que condiciona a recepção dos materiais aos cursos de formação oferecidos regularmente pelo CBFC e seus representantes nacionais (WUESNSCH, *In*:KOHAN e LEAL (org.),1999:269).

Wuesnsch (*Ibid.*) reconhece que tal modelo de formação de professores foi o responsável pelo desenvolvimento e pela consolidação da estrutura organizacional, administrativa e institucional responsável pela disseminação da proposta, sem contudo: “Ter desenvolvido uma estrutura capaz de atender igualmente às implicações e necessidades filosóficas e pedagógicas envolvidas numa tarefa de tal magnitude.”

Segundo Santos (1994:119-20), quando da chegada de FpC no Brasil, a preocupação com o atendimento da demanda por oficinas, cursos e palestras fez com que o processo de treinamento de monitores tivesse um “ênfase mais quantitativo que qualitativo”. Os interessados, mesmo aqueles sem formação em Filosofia, recebiam uma formação focada na internalização da metodologia, tornando-se “multiplicadores” da proposta. Com a tradução das obras de Lipman para o Português, a formação teórica dos monitores foi facilitada e os treinamentos passaram a oferecer mais espaço para as discussões teóricas. No entanto, ocorreu o contrário com a formação dos professores. De acordo com Catherine Silva, no início, havia uma preocupação maior com a qualidade da formação dos professores que atuariam diretamente nas salas de aula, por isso, o processo de formação era mais lento:

...o trabalho com a formação dos professores é lento. Não poderia ser diferente. Não poderíamos formar professores em massa, porque aí não contribuiríamos muito para a melhoria do ensino. Temos primeiro que encontrar professores e não doutrinadores. Professores interessados em seu papel de educador (SILVA, 1990 *apud* SANTOS, 1993:55) (...)

Essa aparente preocupação com uma formação de qualidade acabou por ser substituída pela necessidade de se atender à grande demanda de interessados que se deu, após a crescente projeção que FpC ganhou no Brasil nos anos 1990. O grande interesse pelo Programa levou o CBFC a criar os centros regionais espalhados por vários estados brasileiros, o que possibilitou a formação “em massa” de professores. Os treinamentos passaram a seguir dois modelos básicos: o primeiro, atendendo à demanda de instituições específicas que se interessavam em implantar o Programa e

que, por isso, precisavam formar seus professores para operacionalizar o trabalho e o segundo, oferecido de forma aberta a “professores, coordenadores pedagógicos, pais, educadores e interessados em geral.”²⁸ mediante propaganda na mídia, internet ou junto a instituições diversas.

No primeiro caso, a instituição interessada “compra um pacote” de serviços oferecidos pelo centro regional mais próximo, incluindo: o treinamento dos professores durante 40 horas, o material didático a ser utilizado por professores e alunos (novelas e manuais), e um acompanhamento do trabalho desenvolvido na escola, por um tempo previamente determinado. Esse processo de implantação do Programa em uma instituição específica conta, ainda, com reuniões com o corpo de professores e oficinas de criação de atividades de motivação e avaliação.

O segundo modelo de formação de professores apresenta os cursos organizados em módulos de 40 horas relativos a cada uma das novelas que compõem o Programa. Por atenderem a um grupo mais heterogêneo, as questões relativas à falta de familiaridade com a especificidade da abordagem filosófica ficam ainda mais evidentes. Os professores que fazem esses cursos não contam com acompanhamento posterior de monitores e muitos deles “aplicam” o Programa sem nenhum tipo de orientação. Alguns, abandonam as novelas filosóficas por considerarem que elas são “difíceis”, “sem-graça” ou “estranhas” e acabam por utilizarem da metodologia do

²⁸ <http://www.cbfc.com.br> (acessado em 16/06/2009).

Programa, pelo menos na forma como a compreenderam, em suas aulas.²⁹ Outros, por sua vez, sentem-se obrigados a usar as novelas filosóficas e a seguir os manuais ponto a ponto e não criam atividades próprias, ou, então, nunca fazem uso de outros contextos motivadores da discussão, por acreditarem que a proposta só funciona a partir do uso “ortodoxo” dos materiais.

Em ambos os casos, a falta de formação em Filosofia compromete, sobremaneira, a especificidade do trabalho que é realizado. Por não conseguirem distinguir o filosófico do não filosófico, os professores acabam por transformar aquilo que deveria ser aula de Filosofia ou, para usar uma expressão lipmaniana, uma “sessão de Filosofia”, em qualquer outra coisa camuflada por uma metodologia dialógica e pseudo-investigativa.

Acerca desse ponto, Sharp e Splitter (1999:165) reconhecem que, dado que a maioria dos professores, em virtude de seu treinamento, acaba por concentrar-se nos aspectos empíricos de suas áreas, em detrimento da experiência na formação e análise conceitual, “não é surpreendente que eles tenham dificuldade quando tratam de Filosofia, uma disciplina conceitual por excelência”. Essa dificuldade e a falta de confiança por ela gerada tendem a aumentar a probabilidade de que o que acontece sob o nome “Filosofia” na sala de aula seja algo totalmente diferente, como, por exemplo, estudos sociais, análise literária ou, simplesmente, uma troca de anedotas ou

²⁹ Em diversas instituições onde se adota a metodologia de FpC, mas não as novelas, a disciplina recebe outra nomenclatura como Ética, Ética e Cidadania, Humanidades ou Iniciação à Filosofia.

opiniões (*Ibid*:167).

Lipman reconhece a falta de formação filosófica dos professores regentes e as consequências disso no trato com as questões que surgem durante as aulas. No entanto, delega a esses professores a importante tarefa de incentivar as crianças a “filosofar”. Em diversas passagens, afirma que o que se pretende desenvolver na Comunidade de Investigação não é uma mera “sessão de bobagens”, mas sim, uma “autêntica discussão filosófica” (1990:119). Sendo assim, cabe ao professor dar o tratamento “adequado” às questões levantadas pelos alunos e conduzir a discussão de modo a garantir o caráter investigativo, questionador, normativo e geral, característicos, segundo ele, da abordagem filosófica. É ele quem vai auxiliar os alunos a perceberem e a se confrontarem com os “temas filosóficos” implícitos nas novelas e a fazerem as relações entre esses temas e suas experiências pessoais. O professor deve, portanto, reconhecer a especificidade da Filosofia, fazer perguntas que aprofundarão a reflexão, ter abertura de espírito para diversas possibilidades explicativas e manter a relevância da discussão filosófica (LIPMAN *et al*, 1994:79-137).

Ora, as habilidades de reconhecer o que é relevante ou não para uma investigação filosófica em contextos não filosóficos, elaborar perguntas que aprofundarão e darão encaminhamento à investigação filosófica, identificar a problemática filosófica implícita em diferentes contextos e ainda apresentar outras possibilidades interpretativas, preservando a especificidade da investigação, pressupõem conhecimento de Filosofia. Uma vez que, em nenhum momento das obras

analisadas, Lipman faz qualquer referência à necessidade de formação específica em Filosofia para os professores que atuarão diretamente nas salas de aula, fica a dúvida sobre aquilo em que acredita o filósofo-educador. Poderia, realmente, uma pessoa sem formação em Filosofia, ser capaz de reconhecer a especificidade da Filosofia, identificar pressupostos filosóficos implícitos em contextos não filosóficos e ter a habilidade para desenvolvê-los e ampliá-los de forma não dogmática ou impositiva, além de fazer perguntas que mantenham a relevância da discussão filosófica (LIPMAN *et al*,1994:154)?

Tendo em vista essas constatações, dúvidas e aparentes contradições, procuraremos, no próximo capítulo, responder à pergunta título deste trabalho – *Professores de Filosofia para Crianças — quem são eles?* – situando a questão em dois contextos: no primeiro, a partir da relação entre o professor de Filosofia para Crianças e o professor de Filosofia, confrontando tanto a formação, quanto as atribuições de ambos e, posteriormente, no debate mais amplo acerca da proletarização do professor e dos elementos que colaboram para a formação/deformação de sua identidade profissional.

CAPÍTULO III

PROFESSORES DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS – CONTRADIÇÕES, AMBIGUIDADES E INCERTEZAS

1 - Retomando alguns pressupostos

O Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar é apresentado como uma proposta educativa que procura romper com o paradigma tradicional da educação baseado na “transmissão de conhecimentos”, na “autoridade inequívoca do professor” e no “conhecimento pronto e inflexível”, para dar lugar ao “paradigma reflexivo da prática crítica”, cujo objetivo seria incentivar a sensibilidade para perceber a problemática das questões relativas ao mundo, através do desenvolvimento das habilidades cognitivas. Para tanto, as salas de aula deveriam deixar de ser o que são para transformarem-se em Comunidades de Investigação e a Filosofia deveria ser introduzida como uma ferramenta, desde as séries iniciais de escolarização, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento do Pensar de Ordem Superior e na formação de cidadãos autônomos, críticos e “razoáveis” (LIPMAN, 1990-1994).

Como já foi discutido no primeiro capítulo, os pressupostos educacionais de Filosofia para Crianças derivam da corrente pragmatista em educação, conhecida no Brasil como Escola Nova, defensora da mudança de perspectiva da prática educativa do acúmulo de informações e conteúdos “prontos”, para o “aprender a aprender”. A função da escola, segundo essa perspectiva, seria estimular o aluno a pensar melhor, a

partir de seus próprios interesses, tornando-se assim um lugar dinâmico e mais atraente. Os conteúdos formais, produzidos historicamente, poderiam ser relegados a segundo plano, uma vez que o mais importante seria proporcionar, aos alunos, meios através dos quais eles pudessem “descobrir por si mesmos”, o significado de suas experiências (LIPMAN,1994:54-56).

Nesse contexto, segundo Saviani:

O professor agiria como estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor (SAVIANI,1999:21).

Na verdade, diversos autores já destacaram que ao secundarizar a apreensão dos conteúdos formais, o pensamento escolanovista, muitas vezes, retira dos acontecimentos os significados construídos ao longo de sua história, “superficializando” a aprendizagem e dando margem para um certo “espontaneísmo” na atividade pedagógica . No que tange ao papel do professor, esse é reduzido ao de facilitador ou mediador da aprendizagem, cujos saberes são convertidos em competências técnicas ou ferramentas de construção do “pensar melhor” e cuja “personalidade deveria pesar mais que sua ciência” (GADOTTI, 2002:145).

Baseado nesses princípios, Lipman atribui ao professor de FpC um papel bem diferente daquele desempenhado pelos professores “tradicionais”. Durante as aulas ele não deve comportar-se como uma “autoridade intelectual”, mas sim como um “facilitador da aprendizagem”, cuja tarefa seria a de “árbitro”, no que se refere ao

aspecto procedimental da investigação, e de “incentivador”, no que toca ao aspecto conceitual da discussão. Seria ele o grande responsável pela “manipulação do ambiente da sala de aula”, dando-lhe condições de transformar-se em um espaço seguro de proliferação de ideias: a Comunidade de Investigação (LIPMAN *et al*,1994).

No entanto, a falta de exigência de formação específica em Filosofia daqueles que atuarão diretamente nas salas de aula e o modelo instrumentalista do curso de formação oferecido a esses profissionais, sugerem que Lipman não considera necessário que o professor, aquele que está “na linha de frente” das salas de aula, domine conhecimentos de Filosofia, mas sim que tenha “habilidade e astúcia” (1994:74), para saber “aplicar” a metodologia indicada por ele como sendo a “ideal”. Resta-nos saber até aonde o que é feito pelos professores e alunos na Comunidade de Investigação pode ser chamado de “Filosofia”.

2 - Existe uma filosofia natural? Todos os homens são filósofos?

Lipman defende a ideia de que o conhecimento nasce com a pergunta e que a curiosidade da criança deve ser incentivada e alimentada, uma vez que é, segundo seu pensamento, a porta de entrada para todas as descobertas. Ainda segundo o autor, o espírito naturalmente inquiridor, a capacidade de deslumbramento e a curiosidade inquieta que as crianças demonstram diante do mundo, ou seja, seu “maravilhamento” (1994:56), é o que as aproxima dos filósofos. Há, inclusive, uma citação, já transformada numa espécie de “jargão lipmaniano”, que pode ser encontrada em

inúmeras referências acerca do Programa em vários *sites* ou em textos de comentadores e críticos da proposta: “O que as crianças e os filósofos têm em comum é a capacidade de maravilhar-se com o mundo.”³⁰

Não só Lipman, mas diversos outros autores fazem considerações a respeito das semelhanças entre a criança e os filósofos, no que se refere à capacidade de inquirir sobre o mundo.

Matthews (2001), por exemplo, afirma que a capacidade investigativa das crianças, bem como sua habilidade em lidar com problemas intelectuais, relativos às questões acerca do conhecimento, do bem e do mal e, muitas vezes da própria existência, constituem “o núcleo do pensamento filosófico”. Segundo esse pensador “o dilema” que embasa muitas das aparentemente inocentes - indagações infantis, “é pura Filosofia” e recorre aos clássicos para fundamentar sua posição:

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

Também Gaarder em seu *best seller O Mundo de Sofia* (1995:26), afirma que “Podemos dizer que um filósofo permanece sua vida toda tão receptivo e sensível às

³⁰ Existem diversos textos impressos e na web atribuindo a autoria a Lipman. No entanto, dentre as que foram consultadas por nós, nenhuma continha a identificação da fonte.

coisas quanto um bebê”. Gaarder utiliza uma interessante metáfora para ilustrar essa ideia: ele compara a humanidade às pulgas que vivem em um coelho. A grande maioria dessas pulgas, prefere viver acomodada perto da pele do coelho, por sentirem-se mais seguras e confortáveis. No entanto, algumas delas, arriscam-se e vão subindo por seus pelos para tentarem enxergar o que está além do que podem ver quando embrenhadas na pelagem. Essas pulgas corajosas seriam, segundo ele, as crianças e os filósofos (*ibid.*:23).

De acordo com essa perspectiva, o que há de semelhante entre o olhar curioso da criança e o olhar curioso do filósofo é uma “certa sensibilidade” que os impede de banalizar o habitual, o comum, o “normal”, sensibilidade esta que leva ambos a se perguntarem se, de algum modo, as coisas poderiam ser diferentes do que são. Segundo Feitosa, em sua obra intitulada *Explicando a Filosofia com Arte* (2006):

[...] tal questão surge quando nos sentimos desconfortáveis na realidade, mesmo que ela pareça óbvia e evidente para os outros. O olhar de admiração do filósofo é parecido com o olhar infantil: não se trata de uma visão de raios X, capaz de penetrar os mais sólidos obstáculos, mas de um olhar espontâneo, irreverente. O modo infantil de olhar está apto a enxergar o que todos podem ver, mas não conseguem por causa do hábito, do medo, ou da preguiça (*id.*29-30).

No entanto, segundo os pensadores que corroboram tal ideia, esse “olhar filosófico”, na maioria das pessoas, vai-se perdendo e sendo substituído, gradativamente, por uma aceitação passiva dos fenômenos. De acordo com Lipman:

Como adultos, aprendemos a aceitar as perplexidades que acompanham a nossa experiência cotidiana e a encará-las como fato. A maioria de nós não se pergunta mais por que as coisas são do jeito que são. É com conformismo que reconhecemos que momentos de nossa

vida são confusos e enigmáticos; afinal, sempre foi assim (2001:55).

A perda dessa curiosidade natural apresentada na infância, segundo ele, é causada, principalmente pelo sistema tradicional de educação que, ao invés de fazer de tudo para alimentá-la e fomentá-la, simplesmente a sufoca com um “excesso de respostas” (1994:58). E é exatamente para mudar esse quadro que ele nos apresenta o “Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar”, com o objetivo de incentivar esse filosofar infantil em Comunidades de Investigação implantadas nas salas de aula.

A capacidade inquiridora dos infantes defendida por Lipman e outros como “pura filosofia”, muitas vezes é identificada por defensores do Programa com aquilo que Freire chama de curiosidade ingênua, ou com o que Dewey denomina curiosidade orgânica e também com o conhecido postulado gramsciano: “Todos os homens são filósofos” (GRAMSCI, 1986:11-12). Tais aproximações têm o poder de dar credibilidade ao Programa, ao associar a ele pensadores que, cada um a seu modo, são extremamente respeitados por suas contribuições na área da educação. No entanto, essas aproximações têm limites bem precisos, uma vez que, tanto no pensamento de Freire, como no de Dewey ou de Gramsci existe a ideia de superação, evolução dessa curiosidade ou filosofia primeira, para um nível mais complexo e sistematizado de pensamento, o qual requer um esforço de aprendizagem, cujo agente mediador é sempre o professor, ideia essa totalmente ausente no programa de Lipman.

Vejamos, pois, em que medida os argumentos de Freire, Dewey ou Gramsci podem ser usados, para respaldar ou não, a posição de Lipman.

2.1 - Freire: Da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica

De acordo com Freire (1996:35), a curiosidade é condição para o conhecimento, ela é a "indagação inquietadora" que nos move no sentido de desvelar o mundo que não fizemos e acrescentar a ele algo que nós fazemos. Segundo ele, o senso comum, ou seja, "a espécie de saber nascido apenas da experiência sem rigorosidade metódica" é chamada de curiosidade ingênua. Essa ingenuidade é nociva à autonomia, pois impede a percepção dos elementos de heteronomia e, conseqüentemente, a capacidade de autodeterminação. Por isso, segundo o pensamento freireano, não há como ser autônomo, mantendo uma visão ingênua do mundo.

Para que essa curiosidade ingênua passe a um nível mais complexo, o qual Freire denomina curiosidade epistemológica, ela precisa criticizar-se, ou seja, tornar-se crítica (*ibid.*:34). Nessa perspectiva, o que marca a diferença entre a ingenuidade e a criticidade da curiosidade não é a ruptura entre elas, mas sim, a superação. Tal superação ocorre devido à rigorosidade metódica na aproximação do objeto. A essência da curiosidade permanece a mesma, o que muda, então, é a sua qualidade.

O processo de superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica constitui o que Freire chama de "ciclo gnosiológico" e tem como exigência, o "pensar certo" (1996:27):

Desta forma, o pensar certo acaba sendo uma exigência do ciclo gnosiológico, no qual a curiosidade passa de um momento ingênuo

para uma etapa epistemológica. A curiosidade ingênua, característica do senso comum, produz um certo saber, não rigoroso, mas necessário como forma primeira ao desenvolvimento do processo do conhecimento (*Ibid.*:29).

Segundo Freire, é dever do professor respeitar essa curiosidade ingênua, expressa nos saberes prévios apresentados pelos alunos. Ele precisa, no entanto, saber conduzir esses saberes ingênuos, assistemáticos e espontâneos, para que se tornem conhecimento crítico, epistemológico, científico. Portanto, para ensinar a “pensar certo”, o professor também precisa saber “pensar certo”, o que “tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (FREIRE,1996:29).

Freire adverte ainda que o aprendiz de educador deve saber que o “pensar certo” não é um “presente dos deuses”, nem tampouco se encontra nos guias de professores, escritos por “especialistas” desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o “pensar certo” que supera o pensar ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz de professor, em comunhão com o professor formador. Isso só é feito com reflexão crítica sobre a prática. Quanto mais a reflexão crítica ajudar o sujeito a se perceber e a perceber suas razões de ser, mais consciente o estará tornando, mais estará reforçando a curiosidade epistemológica e, assim, promovendo condições para que ele seja um sujeito autônomo.

Portanto, de acordo com Freire, a passagem ou a promoção da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, não se dá automaticamente; ela é uma das tarefas de qualquer prática educativa que visa educar para a autonomia. Esta

passagem, conforme o autor: "É fomentada pela curiosidade crítica, insatisfeita, indócil; curiosidade esta com a qual podemos nos defender de certos irracionalismos decorrentes *de* ou produzidos *por* "certos excessos" de "racionalidade" (1996:32).

A posição freireana difere da de Lipman porque, de acordo com o que podemos constatar, a curiosidade manifestada pelos alunos e incentivada pelo professor na Comunidade de Investigação, permanece no nível assistemático da ingenuidade e espontaneidade, sem transformar-se em conhecimento crítico, epistemológico, científico. O professor de FpC que deveria conduzir esse processo, devido a seu despreparo técnico e teórico mostra-se, a nosso ver, tão ingênuo e preso à aparência imediata das questões levantadas durante a discussão quanto seus alunos. Sua autoridade limita-se aos aspectos procedimentais da investigação, o que, absolutamente, é insuficiente para promover a superação da ingenuidade pela criticidade.

2.2 - Dewey: da curiosidade orgânica à curiosidade intelectual

Dewey (1959) também destaca o papel da curiosidade no processo de conhecimento. Segundo esse pensador, a curiosidade é um dos fatores essenciais para a ampliação e o enriquecimento da experiência e do desenvolvimento das habilidades que levarão ao pensar reflexivo. Todavia, segundo ele, a curiosidade possui três níveis ou três etapas de complexidade: o primeiro nível da curiosidade é o mais simples e caracteriza-se pela experiência dos sentidos, por isso é chamado

curiosidade orgânica. O segundo nível é o da curiosidade social e manifesta-se a partir do momento em que a criança se torna consciente do seu estar no mundo. O terceiro nível da curiosidade, de acordo com Dewey, é o da curiosidade intelectual, caracterizado pelo interesse da descoberta. Nessa perspectiva, “A curiosidade assume um caráter definitivamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma sequência de investigações e observações, ligando-se umas às outras como meios para um fim” (DEWEY,1959:47).

Este “alvo distante” de que trata Dewey é o conhecimento sistematizado, ou seja, a teoria que deve servir de alvo (*telos*) para a investigação. O papel do professor nesse processo, de acordo com Dewey, consiste em oferecer condições para que a curiosidade orgânica e social, manifestada pelas crianças, se transforme em curiosidade intelectual. Uma das maneiras de fomentar essa passagem é incentivando e mantendo aquilo que Dewey chama de “curiosidade vigilante”, ou seja, uma eterna procura pelo novo, uma certa “desconfiança” e que, segundo ele, é característica peculiar da infância.

O desenvolvimento do pensar reflexivo deve ser, segundo esse pensador, o principal objetivo educacional, uma vez que possibilita a transformação da ação impulsiva, impensada, em ação consciente, determinada. Para tanto, o professor deve conhecer as experiências anteriores dos estudantes, seus principais interesses e, a partir deles, ajudá-los a desenvolver hábitos de reflexão, ou bons hábitos de pensamento, o que segundo Dewey, constitui condição necessária para a liberdade (1959:75). É esta transformação o que constitui, segundo ele, a emancipação do

homem, ou seja, torna o homem verdadeiramente humano (*Ibid.*).

Tanto na proposta de Lipman quanto no pensamento de Dewey – do qual o primeiro é derivado – a Filosofia é entendida como cultivo da curiosidade e, conseqüentemente, do pensamento, ao invés de transmissão de conhecimentos. Assim, para ambos o professor deixa de ser reproduzidor e transmissor de ideias alheias e passa a exercer o papel de alguém que estimula a curiosidade, oferecendo caminhos para possíveis respostas. No entanto, diferentemente de Lipman, Dewey chama a atenção para a importância de seu preparo intelectual quanto à matéria que irá lecionar, deixando claro que, para tanto, “o professor precisa saber como ministrar noções, quando a curiosidade faz nascer um apetite que quer ser saciado” (*ibid.*:48) e, por isso mesmo, precisa dominar os conteúdos de sua disciplina.

As razões pelas quais Dewey afirma ser imprescindível que o professor tenha um amplo conhecimento da área na qual irá atuar, segundo ele mesmo, “são tão óbvias que dispensam citação” (*ibid.*:275). Entre elas, está a questão relativa à necessidade que o professor tem de se sentir livre para que possa preocupar-se tão somente com aquilo que, para Dewey, é a sua tarefa por excelência: prestar atenção aos processos mentais dos alunos, ou seja, perceber o modo como os alunos processam cognitivamente a matéria, o conteúdo recebido durante as aulas. “O problema dos alunos encontra-se na matéria, o do professor é saber o que está fazendo a mente do aluno com a matéria” (*ibid.*:271).

De acordo com Dewey, o professor somente poderá gozar de tal liberdade se estiver completamente à vontade em relação ao conteúdo que irá lecionar, e se também

tiver condições de compreender e interpretar as diversas formas de expressão da curiosidade dos alunos (*ibid.*:274). Contrariando o que pensa Dewey, Lipman delega a complexa tarefa de estimular a curiosidade orgânica manifestada pelas crianças, não a professores especialistas experientes, mas sim a “leigos” treinados em cursos instrumentalistas e superficiais o que, sem dúvida, prejudica a qualidade do trabalho desenvolvido por esses professores.

2.3- Gramsci: da Filosofia espontânea à Filosofia erudita

O pressuposto que parece sustentar a posição de Lipman é o de que, mesmo sem uma formação específica em Filosofia, ou seja, mesmo sem “saber Filosofia”, é possível que alguém não só “saiba filosofar”, mas que também seja capaz de ensinar outro a fazê-lo. Lipman admite que os “filósofos profissionais podem fazer isso melhor que as outras pessoas” (1990:112), e, de acordo com ele, “isso constitui apenas uma diferença de grau e não de gênero”; sendo, portanto, “irrelevante” (*Ibid*:200-201). Nesse sentido, todas as pessoas seriam, em tese, filósofos.

Com efeito, na Introdução ao *Materialismo histórico e à filosofia de Benedetto Croce* (1981), Gramsci procura desmistificar o preconceito de que o intelectual, por motivos quaisquer, seja o único capaz de “filosofar”. Diz ele:

É preciso destruir o julgamento de que a filosofia é algo sumamente difícil por ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos

profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar que todos os homens são “filósofos”, e definir os limites e as características desta “filosofia espontânea” própria de todos, isto é, a filosofia que nela está contida (GRAMSCI, 1981:15).

Todavia, segundo Gramsci (1981), existem duas formas ou duas categorias de Filosofia. A primeira é peculiar a todas as pessoas, mesmo que de forma inconsciente, e manifesta-se através de uma visão de mundo mais ou menos elaborada que serve como explicação das coisas e dos fenômenos. Trata-se de uma compreensão de mundo dada pelo próprio mundo, apreendida pelos sentidos e assimilada no cotidiano das experiências culturais, afetivas, profissionais, relacionais. Essa explicação de mundo está diretamente ligada à cultura, à religião, à linguagem e é construída e reconstruída, tendo como espaço de amalgamento a própria experiência do indivíduo³¹. Tal “filosofia de vida” é orientadora do agir do indivíduo e configura-se em uma consciência prática que não precisa ser “ensinada”. Assim, nesse sentido, todos os homens são filósofos, uma vez que pensar é próprio do homem como tal, exceção feita a uma personalidade patológica.

A segunda forma de Filosofia é chamada por Gramsci de filosofia erudita, ou seja, “uma atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais sistemáticos” (GRAMSCI, 1981:11). Essa Filosofia é construída por sistemas de compreensão do mundo e requer dos filósofos

³¹ Para Gramsci, nem o senso comum existiria “naturalmente”, como uma percepção empírica e passiva da realidade material, mas sim, como uma construção mental realizada por cada indivíduo, grupo ou classe a partir de sua interação com o meio (1981).

especialistas a capacidade de fazer as compreensões historicamente construídas, o domínio de uma linguagem específica, o conhecimento histórico sistematizado e as habilidades e competências próprias para produzir o que-fazer filosófico. A Filosofia erudita, diferentemente da Filosofia espontânea, requer ensinamento proposital, sistematizado e essa aprendizagem é capaz de transformar, de fazer evoluir o “filósofo” que há em cada pessoa para um filósofo profissional. No entanto, uma vez que nem todas as pessoas recebem esses ensinamentos, nem todas passam por essa transformação e, portanto, no que se refere à Filosofia erudita, nem todos os homens podem ser filósofos.

Ora, uma vez que a escola é o espaço cuja existência se justifica pela transmissão dos saberes eruditos, ou seja, do conhecimento selecionado nas bases das ciências e dos conhecimentos historicamente construídos, quando falamos de Filosofia no contexto de instituições escolares, estamos falando dessa segunda modalidade, ou seja, da Filosofia erudita, a única que faz sentido ser ensinada, já que a filosofia de vida, espontânea e balizada por experiências individuais não demanda esforço de aprendizagem.

Corroborando essa ideia, Hegel no Prefácio à *Fenomenologia do Espírito* (1992), afirma, com propriedade:

É particularmente necessário fazer de novo do filosofar uma atividade séria. Para se ter qualquer ciência, arte, habilidade, ofício, prevalece a convicção da necessidade de um esforço complexo de aprender e de exercitar-se. De fato, se alguém tem olhos e dedos e recebe couro e instrumentos, nem por isso está em condições de fazer sapatos. Ao contrário, no que toca à filosofia, domina hoje o preconceito de que qualquer um sabe imediatamente filosofar e julgar a filosofia, pois tem

para tanto padrão de medida na sua razão natural — como se não tivesse também em seu pé a medida do sapato.

Assim, não sendo frutos de esforços sistemáticos e por estarem pautadas nas experiências imediatas, ou seja, em opiniões (*doxa*), tanto de alunos como de professores, devemos admitir que a “filosofia natural” atribuída às crianças e o “filosofar” incentivado e alimentado pelo professor “leigo” em Filosofia, na Comunidade de Investigação somente podem ser identificados com a Filosofia do tipo espontâneo de que trata Gramsci, fruto da curiosidade ingênua e orgânica explicitadas por Freire e Dewey.

3 - A aula de Filosofia para Crianças é uma aula de Filosofia?

O caráter dialógico da Filosofia ilustrado pelo ambiente de debate e discussão investigativa que compõe sua história desde Sócrates é responsável pela ideia de que as aulas de FpC devem ser organizadas como uma espécie de “investigação coletiva”, uma pesquisa conjunta, na qual os conteúdos se apresentariam como “problemas”, ou seja, questões intrigantes e desconhecidas, tanto para os alunos quanto para os professores.

Durante a aula, um episódio da novela filosófica trabalhada na referida série é lido pelos alunos que selecionam aquilo que para eles soa mais “interessante” e “problemático” e discutem sobre as perguntas que eles mesmos formulam em torno de tais questões. Ou seja, segundo Lipman, a Filosofia é uma atividade que se manifesta

de modo “natural” no ser humano, desde a infância, através da curiosidade e da vontade de procurar respostas para aquilo que se apresenta como “problema” no mundo (LIPMAN, 1990:19-23, 1994:55). O professor, nesse contexto, se comportaria como um mediador da discussão, buscando garantir a participação de todos e a coerência, relevância e organização da investigação.

Com efeito, segundo Saviani (1981:17), damos o nome de “problema” ao objeto da Filosofia, àquilo de que trata a Filosofia e que leva o homem a filosofar. Todavia, o mesmo autor nos esclarece: o que se entende por problema filosófico, não é o mesmo que “questão”, ou algo que não se sabe, um mistério ou um enigma. O problema, segundo ele, identifica-se com uma necessidade objetivo-subjetiva que precisa ser desvelada, superada à luz de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 2002:18-23).

Referindo-se aos princípios da Escola Nova, Saviani (2002) afirma, também, que a maneira de entender a educação como um processo de investigação ou pesquisa acabou por dissolver a diferença entre ensino e pesquisa, empobrecendo o primeiro e inviabilizando a segunda. De acordo com sua análise o ensino não é um processo de pesquisa, pois:

Enquanto a pesquisa é a incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rígidos, lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí parece-me que essa é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido não é possível incursionar no desconhecido (*ibid.*47).

Quais seriam, pois, estes conhecimentos de Filosofia que deveriam servir de eixo norteador para as incursões feitas pelos alunos durante suas investigações? Em outras palavras, quais seriam os conteúdos específicos que dão corpo e identidade a uma aula de Filosofia?

Num sentido amplo, conteúdos são conhecimentos ou formas culturais considerados essenciais num contexto de educação escolar e que devem ser assimilados por estudantes, a fim de alcançarem seu desenvolvimento e socialização. São os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola; são habilidades e hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo; são atitudes e convicções, envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo.

Os conteúdos devem ser selecionados de forma a servir de mediadores para que os alunos compreendam a realidade a partir da óptica, ou da linguagem de uma área específica do conhecimento humano. Assim, defendemos a ideia de que um curso de Filosofia para qualquer idade deve ser organizado, considerando quatro diferentes conteúdos: o conteúdo conceitual, o conteúdo histórico, o conteúdo procedimental e o conteúdo atitudinal.

O **conteúdo conceitual** refere-se aos conceitos filosóficos a serem compreendidos, confrontados, assimilados e reconstruídos pelos alunos. Visam a desenvolver as competências do educando nas suas relações com símbolos, expressões, ideias, imagens, representações e nexos próprios da linguagem filosófica,

a partir dos quais ele poderá ressignificar o real. A compreensão, criação e recriação de conceitos filosóficos permitem ao aluno vivenciar o conhecimento, elaborar generalizações, buscar regularidades, reconstruindo e relacionando a dimensão conceitual do conteúdo numa perspectiva científica, criativa, produtiva e investigativa. Podemos citar, como exemplo, os conceitos de “ideia”, de Platão, de “cogito”, de Descartes, entre outros.

O **conteúdo histórico** refere-se à História da Filosofia. A Filosofia ocupa um lugar na história da humanidade que pode ser mapeado, localizado e demarcado. A História da Filosofia é a documentação do pensamento, das ideias e dos conceitos filosóficos em seu movimento diacrônico, ou seja, sua sucessão temporal e suas relações entre si e com as ações e construções humanas. Compreender a tradição filosófica no contexto da história humana apresentando os períodos mais importantes tendo como base datações, leva o aluno a localizar no tempo e no espaço esse movimento interpretativo e criativo. Implica, também, explicitar as determinações materiais que condicionam o surgimento dos sistemas filosóficos, a fim de que se possa compreender o significado mais profundo e concreto desses sistemas. Implica, portanto, contextualizar o pensamento dos filósofos, os conceitos e as teorias por eles elaboradas, no processo de busca de respostas para os problemas postos por seu tempo.

O **conteúdo procedimental**, por sua vez, envolve o saber-fazer filosófico, o filosofar. Materializa-se numa perspectiva educacional dialógica, investigativa, participativa, compartilhada no sentido de ampliar a capacidade reflexiva do aluno

acerca da realidade complexa e contraditória. Os conteúdos procedimentais da Filosofia expressam um saber fazer que envolve uma série de atos mentais ordenados e não aleatórios, apoiados em habilidades cognitivas e que devem reger todas as atividades desenvolvidas durante as aulas.

A dimensão atitudinal do conteúdo da Filosofia está presente no cotidiano da sala de aula, envolvendo valores, atitudes, normas, posturas que influenciam as relações e interações desenvolvidas durante as atividades. O desenvolvimento de uma postura filosófica se dá a partir do estímulo ao diálogo, à investigação e à crítica.

Quando se fala na possibilidade de introdução da Filosofia como disciplina em níveis anteriores ao Ensino Médio (ou mesmo no Ensino Médio), não se deve pensar que os conteúdos e conceitos filosóficos deverão ser apresentados de forma “pura” e em seus contextos originais – as obras mesmas dos filósofos – nem, por outro lado, que tais conteúdos possam ser desprezados em nome de um bate papo, ou troca de ideias interessantes para os alunos.³² Numa aula de Filosofia para alunos da Educação Básica, devemos esperar que, além da apresentação, de sua história na construção do mundo humano, sejam apresentadas, discutidas e recriadas as temáticas e a problemática – de cunho epistemológico, lógico, ético, metafísico,

³² Acerca desse ponto, cabe comentar um episódio ocorrido em um colégio de uma grande rede privada de ensino da cidade de São José dos Campos, onde lecionava Filosofia tanto no ensino Fundamental, quanto no Médio durante o ano de 2007. Diante da dificuldade apresentada pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio, diante das aulas de Filosofia e principalmente dos textos e vocabulário com os quais tomavam contato pela primeira vez, ouvi de um coordenador de ensino da unidade que facilitaria muito meu trabalho e seria “melhor” para os alunos, bem mais preocupados com as disciplinas que seriam cobradas no vestibular, que eu substituísse aqueles textos por matéria da Folha Teen, ou de revistas voltadas para o público adolescente, abordando assuntos como sexualidade, drogas... Desnecessário expor minha indignação diante desse “conselho”.

antropológico, político, econômico – que dão corpo ao conteúdo filosófico. Isso não quer dizer, porém, que tais conteúdos devam ser apresentados da mesma forma, ou a partir dos mesmos métodos e recursos para estudantes de níveis e idades diferentes.

Em qualquer nível de ensino, é absolutamente necessário um trabalho de adequação didático-metodológica, no sentido de criar contextos significativos, a partir dos quais alunos de diferentes idades possam apropriar-se dos conteúdos filosóficos, sem que estes lhe pareçam ininteligíveis. Tendo como pretexto de investigação, contextos significativos e pertinentes, os alunos, deverão travar um diálogo estruturado em três níveis de interação: o diálogo entre eles (a troca de ideias, impressões e experiências), o diálogo com o professor (o questionamento, a objeção, o esclarecimento) e o diálogo com os próprios conteúdos filosóficos apresentados na voz dos autores, pensadores, comentadores e críticos que eles terão a oportunidade de conhecer através de textos, obras completas e outros recursos aos quais terão acesso ao longo do curso. O professor gozará de plena autonomia na escolha de recursos e materiais de apoio, bem como na utilização de diferentes técnicas metodológicas selecionadas, tendo em vista a natureza do conteúdo a ser ministrado e o objetivo a ser alcançado. Tais características são consequência de uma boa formação em nível superior, formação essa que contemple não somente os aspectos teóricos formais da disciplina, mas também valorize a formação didático-metodológica.

Em suma, para que o professor possa desenvolver suas aulas de Filosofia com crianças e adolescentes de uma forma significativa para essa faixa etária, preservando a identidade e especificidade dessa disciplina, ele necessita primeiro,

dominar os conceitos puros e o conhecimento formal dos conteúdos de Filosofia; segundo, ter a habilidade de traduzir tais conceitos e conteúdos para uma linguagem adequada à capacidade de compreensão e apreensão dos alunos, ou seja, deve possuir o domínio teórico e o domínio didático.

No entanto, uma vez que na aula de Filosofia para Crianças “a quantidade de informação ou conhecimento que os alunos adquirem é menos essencial para a sua educação filosófica que o desenvolvimento de seu juízo intelectual” (LIPMAN, 1990:144), o professor não precisa demonstrar conhecimentos de Filosofia maiores que aqueles demonstrados pelos alunos, mesmo porque, devido à sua falta de formação, não os poderia mesmo possuir.

Sendo assim, podemos inferir que o diálogo desenvolvido na Comunidade de Investigação limita-se a dois níveis de interação: o diálogo entre os alunos e o diálogo entre alunos e professores. As intervenções do professor devem prosseguir, mais no sentido de fazer perguntas que conduzirão e fomentarão a discussão do que de prestar esclarecimentos ou fazer exposições que situem, teorizem ou conceituem as questões. Espera-se inclusive que, paulatinamente, o diálogo entre alunos e professores seja minimizado ou colocado no mesmo nível do diálogo que acontece entre alunos-alunos. Não há, portanto, diálogo com os conteúdos da Filosofia nem de maneira “pura” nem “alternativa”, permanecendo o diálogo desenvolvido na Comunidade de Investigação no nível da ingenuidade e do senso comum. Daí não ser, a rigor, um diálogo filosófico, já que a investigação filosófica supõe a superação do senso comum por meio de uma investigação radical, rigorosa e de conjunto.

3.1- A justificativa socrática

Lipman argumenta que o fato de os conteúdos de Filosofia não serem apresentados de forma pura para as crianças, ou seja, apesar de não se ensinar Filosofia nas aulas de Filosofia para Crianças, isso não quer dizer que não se esteja ensinando o filosofar. Para justificar sua posição, associa o trabalho do professor de Filosofia para Crianças – aquele que não ensina um conteúdo, ou faz da Filosofia uma profissão – com a figura de Sócrates, em quem, segundo ele, todos os professores deveriam se espelhar:

Contudo, aplicar filosofia e fazer filosofia não são a mesma coisa. O paradigma de fazer Filosofia é a figura ativa e solitária de Sócrates. Para ele não se tratava de uma aquisição ou de uma profissão, mas de um modo de vida” (LIPMAN,1990:28).

Com efeito, o meio pelo qual Sócrates ensina é o diálogo investigativo (ironia e maiêutica), suas intervenções são feitas por meio de perguntas e não por exposição de teorias. Até aí, parece apropriada a associação feita por Lipman, tendo em vista sua concepção de educação e de educador. No entanto, se a imagem de Sócrates, promovendo calorosos debates pelas ruas e praças de Atenas, é chamada para justificar a ideia das aulas de Filosofia para Crianças como espaço para livres discussões, cabe lembrar que o método do diálogo socrático tinha o objetivo de fazer com que seus interlocutores voltassem os olhos para suas opiniões e percebessem o que as fundamentava e, uma vez descobertos pontos de incoerência, generalizações e inconsistências essas fossem abandonadas pelo reconhecimento da ignorância, do

não-saber (aporia). Após essa desconstrução das certezas, Sócrates empreendia num esforço dialético de reconstrução conceitual, tendo como ponto de partida as pistas deixadas pelo não-saber evidenciado.

O objetivo desse exercício dialético e não meramente retórico, é o desvelamento do que está implícito nas opiniões, é trazer à tona as crenças que fundamentam os posicionamentos e os julgamentos pessoais, para fazer emergir deles a verdade. É justamente esse comprometimento com a verdade o que diferencia a postura de Sócrates, um filósofo, da de um sofista.

Os filósofos, utilizando todos os instrumentos retóricos desenvolvidos pelos sofistas, insurgiram-se como figuras polêmicas, falando em nome de uma verdade que superava as explicações mitológicas e que ia além do jogo retórico. Essa verdade deveria ser alcançada pela observação cuidadosa do mundo, à luz da Razão, “na saída da caverna”. Nesse sentido, o filósofo é aquele que abandona as sombras, conhece a verdade, e retorna para libertar seus companheiros dos grilhões da ilusão. É, em tese, um educador, é aquele que quer levar a luz do saber aos que se encontram nas trevas das opiniões infundadas.³³

A mera troca de opiniões sem uma atitude reflexiva, radical, rigorosa e de

³³ “A filosofia platônica é totalmente dominada por um caráter educativo e político, sua tarefa não é apenas dar a certo número de homens a bem-aventurança da contemplação, mas, dar a todos a possibilidade de viver segundo a justiça. Segundo essa visão, a educação do filósofo não culmina na visão do bem, mas no “retorno à caverna”: porquanto, o filósofo deve colocar à disposição da comunidade os resultados de sua especulação e utilizá-los para a direção e a orientação da mesma. Cada um de vós deve descer para a habitação comum e acostumar-se a contemplar os objetos nas trevas. Porque, se acostumando a elas, verão bem melhor que aqueles que sempre estiveram lá e reconhecerão os caracteres e o objetivo de cada imagem, por que viram os verdadeiros exemplares da beleza, da justiça e do bem. Assim, nós e vós (filósofos), constituiremos e governaremos a cidade despertos e não sonhando, como acontece agora..” (*Rep.*, VII, 520c, *Apud* ABAGGNANO, 1999:451)

conjunto acerca dos fundamentos dessas opiniões – como geralmente ocorre nas discussões de FpC –, não promove avanço algum, uma vez que apresenta as opiniões como dadas, estanques e desprovidas de fundamentos que podem, muitas vezes, ser embasados em informações incompletas, equivocadas ou preconceituosas.

Essa maneira de encarar as aulas de Filosofia, apesar de aparentemente estimulante e de, na maioria das vezes, agradar aos alunos é, na realidade, a antítese da atividade Filosófica, uma vez que escapa de sua característica principal e determinante: a superação da opinião (*doxa*) para a construção de uma forma de conhecimento mais seguro e sistematizado (*episteme*). No exercício da troca de opiniões, a dúvida e a desconfiança são abandonadas em favor de um relativismo conformista, a investigação é trocada pela aceitação das verdades aparentes e a profundidade e radicalidade do conhecimento filosófico são ignoradas, dando lugar à superficialidade e simplicidade do senso comum.

Ao reduzir as aulas de Filosofia para Crianças a debates nos quais a opinião e o senso comum imperam, dando voltas ao redor de si mesmos, como cães que insistem em correr atrás do próprio rabo, certos de conseguir alcançar algo para além de si mesmos, temos que concordar com Silveira (2001:117), quando este, retomando Platão, afirma que as discussões desenvolvidas na Comunidade de Investigação se aproximam mais de uma filodoxia (amor pela opinião) que de uma filosofia (amor pela sabedoria) propriamente dita. Portanto, ao restringir a discussão realizada na Comunidade de Investigação ao exercício retórico e ao colocar a Filosofia a serviço da conformação acrítica e bem comportada, Lipman aproxima o trabalho desenvolvido

pelo professor nas aulas de Filosofia para Crianças mais ao trabalho do sofista que ao do filósofo.

Tendo em vista o exposto, podemos concluir que a disciplina ministrada sob o nome Filosofia para Crianças não pode ser reconhecida como uma aula de Filosofia, propriamente dita. Em outros termos, *aplicar* Filosofia para Crianças não implica *ensinar* Filosofia para as crianças. Então, aplicar FpC implica ensinar o quê? Lipman responde: implica ensinar a “filosofar.”

4 - É possível ensinar a filosofar sem ensinar Filosofia?

A distinção feita por Lipman entre saber/ensinar Filosofia e saber/ensinar a filosofar apoia-se na crença de que “saber” uma disciplina corresponderia ao “mero” exercício de apreensão de conteúdos já dados e elaborados historicamente, postura pedagógica típica do paradigma tradicional da educação, ferozmente criticado por ele. Nessa perspectiva, enquanto o saber Filosofia corresponderia ao acúmulo dos conteúdos formais dessa disciplina, o saber filosofar equivaleria ao saber “pensar bem”, com criatividade, criticidade e autonomia. Nas palavras de Muniz (2003), “A atitude filosofante, ao contrário da aquisição de conhecimentos prontos e acabados, orienta-se pela construtividade, pela indagação problematizadora diante da realidade que se apresenta”.

Assim sendo, podemos dizer que Lipman reconhece a Filosofia não como um produto a ser assimilado e apreendido, mas sim, como um processo a ser vivenciado. O que se espera é que os alunos desenvolvam sua capacidade “reflexiva e

criadora”, através do exercício de suas habilidades cognitivas e da capacidade de pensar por si mesmos – o que nada tem a ver com atos mecânicos de memorização e assimilação da cultura filosófica clássica depositada em livros (LIPMAN,1990).

Estas duas maneiras, aparentemente opostas, de se pensar o ensino de Filosofia, aprender/ensinar Filosofia ou aprender/ensinar a filosofar, constituem campos clássicos de argumentação acadêmica e têm na contraposição entre os pensamentos de Kant e Hegel uma forte influência. Enquanto Kant defende a tese de que se deve ensinar a filosofar, Hegel defende a tese oposta de que se devem ensinar os conteúdos da história da Filosofia. Estas posições estão alicerçadas em pressupostos filosóficos que ambos construíram, a partir de suas práticas como professores de Filosofia. Vejamos, brevemente, cada uma dessas posições para sabermos em que medida elas podem ou não fundamentar a posição adotada por Lipman.

4.1 - A perspectiva kantiana

Kant parte do princípio de que não se deve aprender pensamentos pensados por outros, nem conteúdos alicerçados e acumulados historicamente, mas, sim, aprender a pensar com autonomia. Ele acredita que o ser humano caminha para o melhor, para a perfeição, mas, para tanto, precisa, necessariamente, ser educado, ou seja, passar pelos processos de disciplinamento e instrução. Tais processos são responsáveis, respectivamente pelo “polimento” da brutalidade natural do ser humano e pelo desenvolvimento de sua racionalidade. De acordo com Kant:

O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem, senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele. Nota-se que ele só pode receber esta educação de outro homem, os quais a receberam igualmente de outros (KANT, 1996:15).

O princípio fundamental da pedagogia kantiana está relacionado à palavra *aufklärung* que significa esclarecimento: sair das trevas. Tal esclarecimento é dado pelas luzes da razão e possibilita ao indivíduo abandonar a ignorância e ascender a um nível superior de cultura, educação e formação. A *aufklärung* aplicada à educação tem como proposta a noção de perfectibilidade do ser humano. Todo ser humano, tanto do ponto de vista da ontogênese (ser) como do ponto de vista da filogênese (espécie), caminha para um aperfeiçoamento contínuo.

Horn (2003), ressalta que, a teoria da *aufklärung* proposta por Kant tem ao menos três elementos centrais, quais sejam: a autonomia do pensamento (o livre pensar), o aperfeiçoamento (a perfectibilidade) e a educação (a formação). Assim, segundo Kant, ser esclarecido significa ser livre, possuir autonomia, ser senhor de si mesmo por um processo de uma melhoria moral e cultural:

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*aufklärung*] (KANT, 1974:100)

Kant afirma ainda, que este processo de conquista da maioridade é dificultado em parte pela preguiça e covardia dos homens e, em parte, pela posição

autoritária de professores e tutores. Devido a essa constatação o filósofo insiste na ideia de que o ensino deve ser guiado pelo incentivo do: “pensar por si mesmo”, ou seja, “julgar questões segundo o exame próprio, segundo a autonomia intelectual e a ousadia moral” (*ibid.*).

No entanto, diante da postura kantiana, defensora da autonomia de pensamento, apresenta-se um paradoxo: é possível pensar por si mesmo, sem o amparo da teoria? Ou seja, se o aluno não possui conhecimentos formais sólidos, como pode produzir pensamentos acerca deles? Para responder a essa questão, Kant apela para o pressuposto socrático da disposição natural do homem para aprender e afirma que, tanto o educando como o educador, têm essa pré-disposição ao autodidatismo. No entanto, essa pré-condição exige esforço: só se pode aprender a pensar pensando do mesmo modo que só é possível aprender a andar andando e a nadar nadando (HORN, 2003). Desse modo, segundo este pensador, para ensinar a pensar, o professor, tanto quanto seus alunos, tem de aprender a pensar por si mesmo, tem que fazer uso da prática da reflexão, ou seja tem que ser esclarecido e não apenas treinar sua memória e, por correspondência, a dos alunos. A prática pedagógica é determinada por dois métodos: o método do *esclarecimento*, quando o professor interroga sua razão, buscando posicionar-se criticamente, e o método *catequético*, quando ele interroga apenas a sua memória. Apenas o método do esclarecimento é capaz de auxiliar o homem na conquista de sua maioridade, ou seja, no desenvolvimento de sua autonomia de pensamento.

Horn (2003), ainda nos lembra que, segundo Kant, o papel da reflexão ou da razão autônoma não está em treinar a memória e nem a erudição. “Saber pensar não equivale a saber pensar pensamentos ensinados pelo professor”. Por isso, seria inútil fazer com que o aluno adquira erudição ou que memorize conteúdos.

Tal postura apenas o tornará dependente e limitado. Quando o professor se deixa levar por esse tipo de *laissez-faire* – ou displicência – tem-se a indicação de que ele não pensa, não tem coragem de posicionar-se, permanece numa condição de absoluta menoridade; ele não pesquisa, não estuda e limita-se a passar esquemas prontos, o que, na prática, significa um servilismo (*ibid.*).

Situando essa questão no campo do ensino de Filosofia, podemos afirmar que, segundo Kant, é possível apenas aprender a filosofar pelo exercício e pelo uso que se faz para si mesmo de sua própria razão. Diz ele:

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os (KANT,1983:407-408).

A professora Lídia Maria Rodrigo³⁴ procura demonstrar em seu artigo intitulado “*Aprender Filosofia ou aprender a Filosofar: a propósito da tese Kantiana*”³⁵, como essa posição de Kant é frequentemente mal compreendida. A autora argumenta que a tese kantiana, muitas vezes, é reduzida à sua apresentação simplificada – “não

³⁴ Professora do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

³⁵ O artigo foi publicado em Gallo, Sílvio; Danelon, Márcio; Comelli, Gabrielli (orgs.), *Ensino de Filosofia: Teoria e Prática*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

se pode aprender Filosofia, mas apenas aprender a filosofar” –, descontextualizada em relação ao texto integral do autor, *Arquitetônica da Crítica Razão da Pura* (1989), sendo desconsideradas, portanto, as premissas que lhe dão sustentação (RODRIGO, 2004:91). Tais premissas distinguem o conhecimento racional da Filosofia e o conhecimento histórico da Filosofia, esclarecendo que não se pode aprender Filosofia do ponto de vista objetivo-racional, mas apenas do ponto de vista histórico-subjetivo. Nesse sentido, afirma a autora:

A dicotomia presente no texto kantiano parece ser de outra ordem: ela dissocia a aprendizagem filosófica como atividade meramente aquisitiva, passiva, produto da faculdade de imitação e a prática da Filosofia enquanto exercício ativo da própria razão, graças à faculdade da invenção. Se essa interpretação é correta, produz-se um deslocamento no aspecto central da questão, que deixa de situar-se no dilema de se estudar ou não o produto da reflexão elaborada pelos filósofos para incidir no modo de se relacionar com a tradição filosófica (*ibid.*).

Nesse sentido, não seria correto afirmar que para Kant é possível separar o ato de filosofar da filosofia, uma vez que o exercício da razão, deve ser feito, segundo ele mesmo, “fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes”. Assim, não seria possível filosofar sobre alguma coisa que não fosse ela mesma, a própria Filosofia.

4.2 - A perspectiva hegeliana

Assim como Kant, Hegel (1994) quer evitar que o ensino de Filosofia se reduza a um mero exercício de reflexão contemplativa sobre qualquer tema. Nessa

perspectiva, sugere que modos mais elevados de pensamento sejam oferecidos aos alunos para que estes possam ser inseridos numa universalidade maior, ou seja, na cultura, no espírito de seu tempo – *Bildung*. Segundo Hegel, o indivíduo plenamente formado acaba constituindo uma segunda natureza, qualitativamente superior à sua natureza primeira, também entendida por Hegel como uma situação de alienação, na qual predominam a imediatividade, o impulso e o egoísmo.

Segundo Hegel, a passagem da primeira natureza para a segunda não acontece espontaneamente. É preciso haver um trabalho sistemático de formação, através da apreensão de conteúdos e pela disciplina, para que o indivíduo possa ascender a um estágio mais elevado de conhecimento. É preciso, pois, haver um trabalho pedagógico intencional nesse sentido.

Hegel concorda com Kant que a constituição humana acontece a partir de sua formação, que tem seu sentido na *aufklärung* e na perfectibilidade do gênero humano. No entanto, segundo ele, tal aprimoramento acontece numa totalidade maior que o indivíduo (o Estado, a sociedade civil, a própria História). Portanto, a ascensão cultural do indivíduo é resultado de um processo de formação com certo nível de complexidade e com um pressuposto pedagógico que consiste no esforço de elevar o indivíduo da imediatividade do “em si” para uma posição superior, na qual ele possa identificar-se com “este outro” que é a cultura. Tal ascensão só acontece, segundo Hegel, a partir do contato com os conteúdos acumulados historicamente, ou seja, com o estudo humanístico, das línguas e da Filosofia grega:

As obras dos antigos contêm, portanto, o mais nobre dos alimentos, na mais nobre forma, as maçãs douradas nas taças de prata, e incomparavelmente mais do que qualquer outra obra de qualquer tempo ou nação (HEGEL, 1994:33-4).

A tese hegeliana contrapõe-se à tese kantiana, justamente porque, para Hegel, a Filosofia é algo que pode ser ensinado pela transmissão da cultura começando na infância e que deve prosseguir na adolescência. Para que isto seja possível, o educando tem de aprender os conteúdos filosóficos e não apenas a “filosofar”. Sua intenção é criar um campo próprio para o ensino de Filosofia como um saber que tenha um conteúdo específico, evitando que ele seja feito de modo voluntarioso. Horn (2003), ao analisar esta posição, diz que para Hegel:

...não se pode aprender a filosofar sem aprender a filosofia, do mesmo modo como só se aprende a pensar quando se aprendem os conteúdos do pensamento. Em relação ao método de ensino da filosofia, Hegel insurge-se contra a crença moderna da pedagogia que recomenda que não se deve aprender um conteúdo da filosofia.

Ainda e acordo com Horn (*ibid.*), o pensamento hegeliano sobre o ensino da Filosofia pode ser resumido da seguinte forma:

- a) a Filosofia, assim como qualquer outra matéria, pode ser ensinada;
- b) ela possui um conteúdo próprio e sua aprendizagem implica estudo sistemático, visando ao conhecimento da totalidade, pois a Filosofia contém pensamentos racionais, universais e verdadeiros e é preciso preencher cabeças vazias sem nenhum conteúdo filosófico;
- c) uma vez que se tem uma Filosofia rica em conteúdos, aprende-se, por consequência, a filosofar, isto é, a filosofia deve ser, necessariamente, segundo Hegel,

ensinada e aprendida tanto quanto qualquer outra ciência. Mas, como ele mesmo alerta,

...para que o ensino dado na escola dê frutos para os estudantes, para que estes, através deste ensino, façam progressos efetivos, para tal é tão necessária a sua própria aplicação pessoal como [é necessário] o próprio ensino³⁶ (HEGEL, 1994:45).

A metáfora utilizada por Hegel para ilustrar sua posição é a do viajante. Para ele, quando se viaja, deve-se não só conhecer o que se nos oferece nessa viagem, mas também, nesse mesmo ato, conhecer os conteúdos dessa viagem, as cidades, os rios, os países, os homens e assim por diante (RAMOS, 1980:91). Não dá para separar os dois atos. Ao se empreender uma viagem, passa-se, automaticamente, a apreender os conteúdos (geográficos, históricos), de tal viagem. O mesmo ocorre com a Filosofia: aprendendo-se a conhecer os conteúdos da Filosofia, não se aprende apenas a filosofar, mas também já se filosofa efetivamente (HEGEL,1978:141). O professor, nesse contexto, desempenharia o importante papel de representante da cultura, do “espírito de seu tempo”. Ele seria nesse sentido o “guardião da sabedoria” (1994,23).

Segundo Hegel:

O tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades, no qual trabalham as épocas passadas, foi confiado ao professorado, para conservá-lo e transmiti-lo à posteridade. O professor tem de se considerar como o guarda e o sacerdote dessa luz sagrada, para que ela não se apague e a humanidade não recaia na noite da antiga barbárie. Essa transmissão tem de suceder por um lado, por meio de um esforço fiel, mas, simultaneamente, a letra só será verdadeiramente

³⁶ Discurso de encerramento do ano letivo do Ginásio de Nuremberg, proferido em 14 de setembro de 1810.

frutuosa pela interpretação e [pelo] espírito do próprio professor (HEGEL, 1994:23).

Uma vez que, segundo Hegel, cabe ao professor ser o guardião e o transmissor da cultura e dos saberes produzidos historicamente, existe uma total impossibilidade de que o indivíduo aprenda sozinho tais saberes e, entre eles, a Filosofia. A figura do “professor-filósofo” é essencial no ensino da Filosofia, já que este, por sua experiência acumulada, já superou a dicotomia entre o conteúdo e o método, entre a teoria e a prática, sendo capaz, portanto, de fazer as mediações imprescindíveis para o aprendizado dos iniciantes (GELAMO, 2008:164).

Temos, então, duas perspectivas aparentemente opostas: enquanto Kant defende a realização da autonomia, do crescimento individual – uma espécie de emancipação do indivíduo, Hegel preconiza a formação do indivíduo a partir da apreensão de conteúdos, visando a uma educação voltada ao contexto sócio-histórico maior.

No entanto, a dicotomia ensinar filosofia / ensinar a filosofar é um falso dilema, na medida em que não é possível pensar no ato de filosofar sem o produto produzido por ele, e que é a própria Filosofia. Do mesmo modo, o que chamamos Filosofia só pode existir a partir do ato de filosofar. Pensar em ensinar a filosofar sem ensinar Filosofia equivaleria a pensar em ensinar a tecer, sem, no entanto, produzir o tecido. Estaríamos, então, filosofando sobre o nada e tecendo o vazio.

Portanto, devemos admitir que a tarefa atribuída por Lipman ao professor de Filosofia para Crianças – de ensinar a filosofar, sem, no entanto, ensinar Filosofia – é

inglória, ou por que não dizer impossível de ser realizada, a menos que se admita descaracterizar a especificidade do filosofar e da própria Filosofia.

5 - O professor de Filosofia para Crianças é um professor de Filosofia?

Segundo a Resolução CNE/CES nº 12, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia de que trata a LDB (Lei 9394/96), o professor de Filosofia é aquele que recebe formação acadêmica específica em nível superior³⁷ de, em média, 4 anos³⁸, nos quais toma contato de forma abrangente e aprofundada com as principais correntes de pensamento que constituem a tradição filosófica ocidental, bem como seus principais representantes. Segundo

³⁷ Lei nº 9394/96, Título VI, Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

³⁸ Art. 3º “A carga horária do curso de Filosofia, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP 28/2001. Há um grande consenso quanto aos quatro anos como duração mínima ideal, embora o acréscimo ou a subtração de um semestre possam ser justificáveis, dependendo das condições específicas dos cursos. Por exemplo, cursos noturnos geralmente exigem uma duração mais prolongada. Embora o currículo antigo autorizasse três anos, um período menor do que sete semestres não parece desejável, por não favorecer o amadurecimento necessário. Um período muito mais longo (o currículo anterior permitia até sete anos) tampouco se justifica: nos dias de hoje os estudos podem ser mais bem continuados na pós-graduação; além disso, a ideia de formação permanente não favorece cursos de excessiva duração. Mesmo mantendo-se o limite mínimo das 2.200 horas ou 147 créditos, o conceito de hora aula (ou mesmo ou de crédito) não precisa necessariamente ser sempre identificado com o tempo correspondente em sala de aula, ocupado com exposições tradicionais da matéria, por parte do professor. Dentro do espírito da nova Lei de Diretrizes e Bases, pode-se justificar o aproveitamento, para fins de composição da carga horária, de atividades como tutorias, pesquisa ligada a projetos institucionais (tipo PET, PIBIC e outros), monografias, estágios, aulas práticas e demais atividades de pesquisa e de extensão.”

documento emitido pela Comissão de Especialistas de Ensino de Filosofia, da Secretaria de Ensino Superior do MEC:

O elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, - além de duas matérias científicas), regulamentado pela Resolução do CFE, de 20 de outubro de 1962, que se seguiu ao Parecer 277/62, tem se comprovado como uma “sábria diretriz”. Tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia. Não se considera conveniente agora criar novas listagens de disciplinas obrigatórias ou um novo currículo mínimo. Entretanto, tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas, caberia lembrar algumas áreas cujo ensino hoje não poderia ser negligenciado. Devem ser mencionadas, sem exclusividade, disciplinas como: Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente. É recomendável que os Cursos ofereçam tais disciplinas ao menos como optativas, dentro daquela margem de escolhas que cabe a cada instituição, consideradas as particularidades regionais e as características do corpo docente de cada uma. Estas disciplinas, quando acrescentadas, não substituem aquelas da Resolução de 1962, nem precisam ser obrigatórias para todo o País, o que iria contra as tendências consagradas pela LDB e defendidas pela Câmara de Ensino Superior do CNE.

Após essa etapa de estudos, tendo ainda passado por um período de contato com disciplinas pedagógicas e feito um estágio³⁹, logrará o título de Licenciado em Filosofia e estará habilitado a lecionar esta disciplina, com certo grau de autonomia, utilizando o material didático e a metodologia que melhor lhe aprouverem. Quanto ao corpo docente responsável pela formação desses professores, tendo em vista seu caráter profissional, exige-se uma preponderância de pessoal com titulação específica

³⁹ Lei nº 9394/96, Título VI, Art. 65: A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 horas.

na área, tanto quanto possível, no nível de pós-graduação: Mestrado e Doutorado.⁴⁰

O professor de Filosofia para Crianças, por sua vez, é aquele que, tendo passado por um treinamento de, em média 40 horas, ministrado por monitores em grande parte graduados em Filosofia e capacitados por instituições diretamente ligadas ao *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)*, é apresentado às diretrizes do Programa, conhece o material didático - novelas e manuais - que irão orientar seu trabalho e “é imerso” em diversas sessões modelares, cujo objetivo é demonstrar “na prática” o que deve ser feito na sala de aula que irá assumir. Após esse período de “capacitação” é habilitado a aplicar o Programa desenvolvido por Lipman, utilizando o material didático criado exclusivamente para isso e a metodologia indicada como sendo “a ideal” para fazê-lo.

O próprio Lipman faz uma clara distinção entre o professor de Filosofia para Crianças e o filósofo profissional. Segundo ele, o filósofo é aquele que “tem conhecimentos de epistemologia, ética e estética, o que fornece uma argamassa comum para compor os tijolos isolados do edifício da educação” (1990:176). Um filósofo profissional, segundo ele (*id.*:51), é capaz de colocar questões que são metafísicas, epistemológicas, estéticas ou éticas, e o que é único em relação a essas questões é o fato de que elas perpassam diretamente as diversas áreas temáticas. Ou

⁴⁰ Presentemente, pelo menos nas maiores cidades brasileiras, já se encontra um número expressivo de Mestres e Doutores em Filosofia, e a tendência é que este contingente continue a crescer. Mesmo os cursos novos e inicialmente mais frágeis devem respeitar as proporções de Mestres e Doutores indicadas na Lei de Diretrizes e Bases. (MEC – Secretaria de Ensino Superior Comissão de Especialistas de Ensino de Filosofia).

seja, a Filosofia possui um caráter eminentemente transdisciplinar e intradisciplinar e, para poderem lidar com essa especificidade da abordagem filosófica, Lipman afirma que os filósofos:

Persistentemente avaliam e examinam suas próprias pressuposições, questionam o que outras pessoas normalmente têm como certo e especulam imaginativamente sobre quadros de referência cada vez mais amplos. Essas atividades de que os filósofos participam são o *resultado de sua preparação filosófica* (LIPMAN *et al*, 1994: 143). (Grifos da autora).

Essa “preparação filosófica” é o que confere “um sólido conhecimento filosófico”, proporcionando-lhes “os conhecimentos necessários de Lógica com que devem contar para ensinar o raciocínio” (1994:176). Esse conhecimento, segundo Lipman, é desnecessário àqueles que atuarão diretamente nas salas de aula, uma vez que eles não precisam *ensinar* Filosofia, ou temas filosóficos, para as crianças, mas apenas “conduzi-las numa investigação dialógica e extrair delas a reflexão e o comportamento filosófico em qualquer idade” (LIPMAN *et al*, 1994:145). Sendo assim, tais professores não precisam ser filósofos profissionais, não precisam, portanto, possuir conhecimentos específicos e especializados de Filosofia.

Esse modelo de treinamento oferecido aos professores de Filosofia para Crianças vai de encontro até mesmo ao pensamento deweyano, do qual Lipman, com orgulho, se diz admirador e herdeiro. Segundo Dewey (1959:270), os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto aos estudantes. De acordo com este

pensador, o professor pode ser caracterizado como “líder intelectual de um grupo social” e todas as concepções que tendem a obrigá-lo a abdicar desse papel transferindo o comando e a liderança das atividades realizadas na sala de aula para qualquer outra pessoa, são “simplesmente tolas” (DEWEY, 1959:270).

Para que o professor tenha sua autoridade e liderança intelectual reconhecidas, em primeiro lugar, Dewey chama a atenção para a importância de seu preparo quanto à matéria que irá lecionar. Segundo este pensador, o conhecimento do professor:

Deverá ser abundante ao ponto de transbordar, muito mais amplo que o fixado pelos limites de um compêndio ou de qualquer plano traçado para o ensino de uma lição; deverá abranger pontos colaterais que lhe permitam tirar proveito de perguntas inesperadas, dos acidentes imprevistos (DEWEY, 1959:78).

Para Dewey, é imprescindível que o professor, além de um sólido conhecimento da matéria que irá lecionar, domine o que ele chama de conhecimento técnico, ou conhecimento “profissional”, ou seja, conhecimentos de Psicologia, História da Educação e dos métodos adequados ao ensino de diferentes matérias. Tais conhecimentos habilitam o professor a perceber, nas falas dos alunos, “aspectos que passariam despercebidos a um leigo, e o ajudariam a interpretar rápida e corretamente o que os alunos fazem e dizem” (1959:276).

Outro aspecto da concepção de professor de Lipman que contraria o pensamento de Dewey é a questão relativa ao envolvimento do professor no

planejamento das atividades pedagógicas. Segundo Dewey, o professor precisa preparar especialmente cada lição em particular, caso contrário poderá “deixar-se levar por impulsos sem objetivo, ou se prenderá literalmente ao material didático” (1959:272).

Ora, e não é exatamente isso o que ocorre com os professores de FpC? Mesmo que Lipman afirme que tanto o material didático quanto a metodologia da Comunidade de Investigação não foram criados “à prova de professor”, o que se pode notar é que a única relação que este último tem, tanto com o material didático (novelas e manual), quanto com a metodologia, é a de executor de procedimentos e conteúdos pré-determinados. Uma vez dedicando-se à tarefa de executor, o professor de FpC torna-se dependente do material didático e, em última instância, do especialista, no caso, o próprio Lipman e seus colaboradores e monitores, cuja tarefa é conceber, elaborar e treinar, respectivamente, seus professores, ao passo que a esses fica reservada apenas a tarefa de aplicar e implementar o Programa.

Acerca do trabalho que o professor desempenhará em Filosofia para Crianças, Lipman explica:

Aqui a arte do professor consiste em estimular com habilidade os comentários das crianças de modo a propiciar o desenvolvimento da discussão e, ao mesmo tempo conseguir a maior participação possível da classe. O papel do professor durante a discussão filosófica é o de questionador talentoso. Com o intuito de incentivar linhas de discussão convergentes (e às vezes divergentes), reconhecendo que um diálogo geralmente é aberto e pouco estruturado, o professor aprenderá a reconhecer oportunidades para que as crianças explorem novas perspectivas, do mesmo modo que criará oportunidades para indicar como as ideias podem se juntar e reforçar umas às outras (LIPMAN *et al*, 1994:145).

Enfim, como não domina conhecimentos de Filosofia, adquiridos em cursos específicos de nível superior, o professor de Filosofia para Crianças não pode exercer a mediação entre o saber já instituído e aquele que está sendo construído pelo aluno. Não pode portanto, ser identificado como um professor de Filosofia. Sendo assim, seu ofício resume-se ao de orientador da discussão entre os alunos, e seus conhecimentos restringem-se à “habilidade e astúcia” (1994:74), para saber “aplicar” a metodologia da Comunidade de Investigação, e conhecimentos de Lógica suficientes para dar conta de coordenar uma discussão coerente.

O pressuposto teórico subjacente a essa concepção de prática docente parece ser o de que os professores não são capazes de, por eles mesmos, elaborarem atividades, selecionarem conteúdos e conduzirem as aulas e, por isso, devem ser orientados e receber instruções (1990:174). A “árdua” tarefa de teorização da prática (1990:174), o domínio do conteúdo específico a ser ensinado e o “fardo” de elaborar materiais e atividades para levar esse conteúdo às crianças, cabe aos especialistas que elaboraram o Programa e todo o material que lhe dá suporte. Eles sim, “sabem” o que deve ser ensinado, e como deve ser ensinado.

6 - Os professores de FpC no contexto da proletarização do trabalho docente

A tese básica da proletarização do professor defendida por Contreras (2002) é a de que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de

qualidades, o que conduziu os professores à perda de controle e de sentido sobre seu próprio trabalho, ou seja, à perda de sua autonomia. Essas transformações afetaram tanto as características e suas condições de trabalho como as tarefas que realizam.

De acordo com o autor, dentre os pressupostos pedagógicos que embasam esse processo estão: a separação entre os que concebem as práticas escolares e os que as executam, a padronização do conhecimento escolar através de materiais didáticos unificados (apostilamento), o que favorece o seu controle e administração e, também, a desvalorização do trabalho criativo e intelectual dos professores.

Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre suas tarefas (CONTRERAS, 2002:36).

A introdução do espírito de gestão científica, tanto no que se refere aos conteúdos da prática educativa como no modo de organização e controle do trabalho dos professores, acabou por transformar os docentes em trabalhadores alienados, cujo valor reside tão somente em sua capacidade de reprodução e execução de programas preestabelecidos. Os professores não utilizam sua criatividade, seu raciocínio crítico e tampouco seus conhecimentos. Uma vez desprovidos de qualquer autonomia, transformam-se em força de trabalho, equiparando-se a operários enredados na lógica racionalizadora dos processos produtivos que acabou por transcender as empresas e invadir o espaço das instituições de ensino, tanto públicas como privadas, sempre travestida por um discurso de “busca pela qualidade e eficiência.”

Os conceitos marxistas de alienação e ideologia são fundamentais para

compreender criticamente o que ocorre com os professores, nesse contexto. O conceito de ideologia na sociedade de classes tem origem na divisão mais elaborada do trabalho: trabalho manual e trabalho intelectual. O termo alienação diz respeito ao conceito de trabalho alienado nas relações de trabalho do capitalismo. A alienação emerge da divisão social do trabalho: o produto do trabalho ao transformar-se em mercadoria torna-se objeto estranho – alienado para o trabalhador e a atividade do trabalho alienado caracteriza-se pela impossibilidade deste trabalhador tomar decisões sobre sua atividade (*ibid.*). A divisão do trabalho e a conseqüente divisão de seu produto realizam-se na propriedade privada dos meios de produção, dividindo a sociedade entre proprietários dos meios de produção e proprietários unicamente da força de trabalho. A contradição de interesses entre essas duas classes sociais constitui a principal característica do capitalismo, gerando alienação e produzindo ideologia (CHAUÍ, 1981: 86-87).

A ideologia está a serviço da reprodução das relações contraditórias que fundamentam a sociedade capitalista, assumindo papel de falsa explicação das relações sociais, ocultando, assim, os fundamentos dessa realidade. Sua função é a de apagar as diferenças e fornecer aos membros da sociedade sentimentos de identificação e pertencimento, oferecendo certos conceitos identificadores como “A Nação”, “A Humanidade”, “A Sociedade”, “A Democracia”, entidades que aparecem como independentes e superiores, responsáveis pela origem da vida social e das coisas tais como são. Tais entidades possibilitam que, no plano da experiência vivida e imediata, as condições reais da existência social dos homens não lhes apareçam como

produzidas por eles, mas, ao contrário, eles se percebem produzidos por tais condições:

[...] Assim, por exemplo, quando os homens admitem que são desiguais porque Deus ou a Natureza os fez desiguais, estão tomando a desigualdade como causa de sua situação social e não como tendo sido produzida pelas relações sociais e, portanto, por eles próprios, sem que o desejassem e sem que o soubessem (CHAUÍ, 1981:104).

Podemos dizer, portanto, que sob as condições sociais de dominação, a alienação é a condição da pessoa humana, sob as condições de exploração, que a transforma em coisas – mercadorias, definindo as atividades humanas como alheias, independentes, autônomas à vontade dos próprios homens. A alienação, portanto, torna objetivamente possível a ideologia.

Uma vez que a escola, enquanto instituição social, está impregnada de política, ou seja, é por princípio uma instituição política, ela se configura como um espaço eminentemente contraditório no qual os interesses conflitantes das classes procuram apropriar-se daquilo que é uma de suas armas de sustentação: o conhecimento. No entanto, uma análise mais cuidadosa, nos permite perceber que o sentido político da escola se encontra mais em suas entrelinhas do que naquilo que é mais óbvio (MELLO, 1988). O caráter indiscutivelmente político da escola é encontrado, exatamente, naqueles aspectos onde aparentemente reina a neutralidade, ou seja: naquilo que parece ser estritamente técnico. Segundo Saviani, justamente porque a competência técnica esconde sua dimensão política, é que se produz, de várias formas

diferentes, a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir o saber escolar e retirando deles aquilo que lhes confere identidade profissional docente: a autoridade intelectual.

Por essa oposição de interesses em garantir a competência ou a incompetência técnico-profissional, o professor foi sendo, paulatinamente, esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: primeiro, do conteúdo (saber), sendo submetido a treinamentos aligeirados e superficiais. Depois do método (saber fazer), recebendo manuais, apostilas e “materiais de apoio” com o passo a passo de suas ações, restando-lhe agora, quando muito, uma “técnica sem competência” (CURY, *apud* SAVIANI,1991:2).

Esse processo de desqualificação do trabalho docente vem acompanhado por um processo de requalificação, no qual são atribuídas a esses professores habilidades e competências outras que lhe dão a impressão, não da diminuição, mas sim, do aumento da responsabilidade e da valorização do seu trabalho (CONTRERAS, 2002:52-54). Assim, o professor passa a ser também o “monitor”, o “tutor” o “gerenciador de aprendizagens”, o “agente cultural”, o “árbitro”, o “modelo”, ou qualquer outra denominação eufemística capaz de afastá-lo de sua verdadeira natureza profissional: a de responsável pela transmissão e reconstrução ativa do conhecimento cultural acumulado e convertido em saber escolar.

Deber – citado por Contreras (2002) – dá outro sentido ainda mais amplo para o fenômeno da proletarização, no caso de trabalhos que têm um componente

intelectual, como é o caso dos professores, e identifica dois modos pelos quais a proletarização pode ocorrer: a proletarização técnica, quando há uma perda de controle sobre as decisões técnicas e formas de realização do trabalho; e a proletarização ideológica, relacionada com a perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais, aos quais o trabalho se dirige.

De acordo com Deber (*ibid.*), enquanto estas duas formas de proletarização afetaram os trabalhadores industriais, no caso dos profissionais intelectuais, a proletarização ideológica deixou marcas mais determinantes. Esses profissionais perderam “seus valores ou o sentido de suas pretensões, mas não suas habilidades técnicas, que foram em certa medida conservadas, pelo menos no que se refere à execução, legitimando assim, uma diferença de prestígio e reconhecimento”. Tal análise permite reconhecer a proletarização dos professores como um fenômeno mais complexo que o de simples perda de qualificação técnica, já que as perdas profissionais que sofreram podem ser interpretadas também como perda do sentido ideológico e moral do seu trabalho.

Segundo Deber, esse fenômeno explica o fato de a proletarização não ter levado à resistência esses profissionais, mas sim, ter gerado “respostas acomodatórias, dentre as quais, podemos destacar duas:

a) A dessensibilização ideológica, ou seja, o não reconhecimento da importância da perda de controle sofrida em relação ao conjunto de valores e ao fim social de seu trabalho.

b) A cooptação ideológica, a saber, uma reformulação dos fins e objetivos morais, de maneira que acabem sendo compatíveis com aqueles pretendidos pela organização para a qual se trabalha.

Dessa maneira, os professores não renunciam os valores, mas se acomodam a eles. O exercício de controle sobre suas tarefas é mais eficaz, portanto, na medida em que ele aliena-se de seu papel, ou seja, assume e toma como inevitável sua dependência com respeito a decisões externas em relação ao reconhecimento da autoridade legítima daqueles que exercem o controle sobre seu trabalho.

Ora, existe uma divisão interna do trabalho com FpC: de um lado, os monitores (aqueles com um alto grau de conhecimento filosófico), responsáveis pela formação dos professores e pela coordenação do trabalho nas escolas; do outro, o professor, encarregado de aplicar e executar as atividades e, acima de todos, o especialista responsável pela elaboração do material didático, pela orientação metodológica e pela seleção prévia das “iscas filosóficas” implícitas nas histórias que as crianças deverão ler. Podemos então identificar nos professores que aplicam FpC três níveis de alienação que se entrecruzam:

1 - Alienação dos pressupostos teóricos que embasam sua própria atividade docente, já que durante os cursos de capacitação, não lhes é oferecida a oportunidade de conhecerem e se inteirarem das teorias que sustentam o programa com o qual trabalharão.

2 - Alienação do conteúdo filosófico que dá sustentação e sentido para as

histórias e para a investigação que deveria ocorrer na sala de aula e que seria condição *sine qua non* para a superação da curiosidade ingênua manifestada pelos alunos em curiosidade epistemológica ou intelectual.

3 - Alienação dos processos de concepção e elaboração das atividades e planos de discussão, uma vez que não são eles quem planeja e elabora as atividades que “aplicam”.

Os professores de FpC ao adotarem o papel de executores do programa tornam-se “peças”, “instrumentos”, “coisas”, dependentes do material didático e da orientação dos monitores e têm pouco ou nenhum controle sobre o seu trabalho e passam eles mesmos a não confiar nos conhecimentos e habilidades que tem – ou pelo menos deveriam ter para planejar, elaborar e conceber as atividades pedagógicas que executarão. Assim, tais professores têm o seu papel de intervenção e decisão no planejamento do ensino diminuído ou mesmo anulado, ficando sua função reduzida a de aplicadores de um programa e de um pacote curricular.

O controle ideológico do qual os professores de FpC são vítimas encontra-se encoberto por um aparente comprometimento crítico e reflexivo da realidade, como se ela fosse independente das relações contraditórias construídas social e historicamente. Tais professores, sabendo-se incompetentes e limitados em seus conhecimentos de Filosofia (uma vez que não têm formação específica na área), e sentindo-se inseguros, também, no que se refere à metodologia que devem aplicar (uma vez que o treinamento que recebem é insuficiente também para isso), acomodam-se na

dependência das decisões do especialista, legitimando sua autoridade e são convertidos, ao mesmo tempo, em vítimas e sustentadores da organização para a qual prestam serviço e que os explora.

No entanto, não são apenas os professores que ficam presos a essa lógica racionalizadora. Também aqueles cuja tarefa é fazer a “programação” – no caso, os monitores – supõem ter a possibilidade de “pensar por si mesmos”, crendo ter um certo grau de autonomia sobre seu trabalho. Porém, também eles foram “programados para programar”. Muitas vezes, repetem e tomam como verdades, conceitos e teorias sobre as quais também não tiveram oportunidade de refletir suficientemente. Não percebem a alienação da qual são vítimas, sentem-se emancipados e acreditam estar realizando um trabalho de emancipação de seus trainandos, quando, na verdade, os estão inserindo num processo de perda de identidade profissional e de aceitação passiva de um que-fazer pseudo-profissional, pseudo-crítico, pseudo-dialógico e pseudo-filosófico.

Devemos perceber que a especificidade profissional no que se refere ao trabalho docente, tem uma natureza própria e não pode ser equiparada com as estratégias ideológicas do discurso da profissionalidade que, muitas vezes, transforma o profissional em técnico, subordinado, controlado externamente e assalariado. Há que se considerar, por exemplo, que o ensino, por princípio, exige certo grau de autonomia e que é impossível controlar totalmente o trabalho que é executado pelos professores – este pode simplesmente fechar a porta da sala de aula. Devido a essa impossibilidade, de princípio é que foram sendo desenvolvidos modos de racionalização do próprio

processo de planejamento ou concepção daquilo que os professores deverão realizar em suas salas de aula, de modo que permaneçam presos a uma lógica de controle exercida pela burocratização, tecnicidade e autoridade (dos monitores, dos coordenadores, do material didático, dos programas), o que os leva a abandonar a reflexão sobre os fins últimos de seu ofício (CONTRERAS, 2002:41).

A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais (*ibid*:73). Duas condições, pelo menos, são essenciais para que se estabeleça a conquista da autonomia: liberdade ou possibilidade de agir sem o controle de outrem e intencionalidade, ou seja, ter claro para si os fins a que se destina sua ação, bem como suas possíveis consequências, o que sugere também um outro elemento: a responsabilidade.

Autonomia, responsabilidade e formação específica são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. Tais valores se complementam e somente podem ser entendidos em conjunto, uma vez que funcionam como uma tríade que dá sustentação, valor e significado ao ofício docente. Podemos perceber claramente que, no caso dos professores de FpC, lhes são subtraídas essas características responsáveis pelo reconhecimento da especificidade de seu ofício, a começar pelo que se refere à aquisição de um corpo de conhecimentos e habilidades específicas, desenvolvidos durante período prolongado de educação superior, o que, justamente lhes conferiria a

autonomia, a competência e a responsabilidade necessárias à conquista do *status* de profissional.

Ao separar a concepção, organização e planejamento curricular dos processos de execução e implementação, Filosofia para Crianças pode ser identificada como uma proposta ideológica, instrumentalista e que colabora para o processo de proletarização do trabalho docente, na medida em que o transforma num trabalhador de segunda categoria, alienado dos processos que dão sentido e valor a seu trabalho e à sua profissão.

Para escaparem do processo de proletarização e desvalorização a que se veem submetidos, os professores de FpC, devem procurar firmar-se como especialistas em seu campo de atuação e para serem reconhecidos como tal, necessitam que lhes sejam asseguradas algumas peculiaridades próprias que marcam e definem a profissão docente em sua especificidade, ou seja: a autonomia, a responsabilidade e uma competência técnico-profissional que ultrapasse os limites impostos pelas abordagens tecnicistas e instrumentalistas da educação. Tais peculiaridades apontam para o reconhecimento do *status* de profissional, sustentado pelo respeito à especificidade do ofício e pelo consequente impedimento de que leigos ocupem seus lugares, ou que estranhos tomem decisões acerca de suas atuações.

Para que os professores que trabalham com Filosofia para Crianças adquiriram uma identidade profissional reconhecida e respeitada, é imprescindível o

domínio de conhecimentos, habilidades e competências especializados e específicos, adquiridos em cursos de nível superior que forneçam habilitação diferenciada para seu ofício. A competência técnico-profissional dos professores nesse sentido ampliado tem como pré-requisito básico o domínio adequado do saber escolar, ou seja, do saber cultural-histórico a ser transmitido na escola, juntamente com a habilidade de organizar, selecionar e escolher as formas e meios mais adequados para transmitir esse saber, de modo a garantir que ele seja adequadamente apropriado pelos alunos. Segundo Saviani (1981:103), nenhuma autoridade docente pode se estabelecer sem essa competência.

IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi iniciada com o objetivo de analisar, criticamente, a construção da identidade profissional dos professores que trabalham com o Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, visando traçar ou definir um perfil profissional para seus professores, tendo como base as exigências feitas pelo próprio criador do Programa e o treinamento oferecido a esses profissionais para que desempenhem corretamente o papel que lhes é atribuído.

Ao longo do trabalho, constatamos uma série de contradições e ambiguidades na proposta desenvolvida por Lipman, as quais acabaram por nos apontar para a impossibilidade de equiparação entre o professor de Filosofia para Crianças e o professor de Filosofia, tanto no que diz respeito a seus saberes, quanto a seus fazeres, sejam filosóficos, sejam pedagógicos. Devido à falta de autonomia, competência técnico-profissional e comprometimento político, percebidos na construção do perfil desses professores, só podemos atribuir-lhes uma “semi-profissionalidade”, ou seja, os professores de Filosofia para Crianças, também não podem ser inteiramente identificados como professores. São “facilitadores”, “tutores”, “coordenadores de sessões filosóficas”.

Contraditoriamente, mas não inocentemente, a imagem do professor de Filosofia para Crianças e o papel que ele desempenha na Comunidade de Investigação são carregados de aspirações e simbolismos, expressos por palavras e expressões

fortes, emblemáticas e cativantes, soando como *slogans* e que, por evocarem ideias aparentemente positivas, acabam por criar, a seu redor, sentimentos de consenso e identificação. Por serem palavras e expressões com “aura”, como “aula de Filosofia”, “professor de Filosofia”, “atitude filosófica”, “discussão filosófica”, “investigação filosófica” acabam por transformar-se em máscaras ideológicas.

Segundo a análise feita por Contreras (2002:23-52) acerca do processo de desqualificação do trabalho docente, é provável que parte do êxito dos *slogans* em geral, e em nosso ponto de vista, em particular, daqueles *slogans* usados para descrever o papel do professor de FpC, se sustentem por esconder diferentes significados e pretensões ideológicas, muito embora, aparentem “neutralidade” e “clareza”. Ao anunciar o docente como o “ingrediente mais importante” de seu programa, por exemplo, Lipman camufla o verdadeiro papel que o professor ocupa em sua proposta: o de mero executor e aplicador de tarefas sobre as quais não decide nem reflete suficientemente. Ora, a educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais (CONTRERAS, 2002:73).

Ao refletir sobre este estado de coisas me vem à memória um diálogo entre alunos do primeiro ano do Ensino Médio, no qual discutíamos a Alegoria da Caverna, de Platão⁴¹. Após terem tido como um “para casa filosófico”, a tarefa de assistirem ao

⁴¹ Turma C do 1º ano do ensino Médio do Colégio Santo Agostinho de Belo Horizonte. Disciplina Filosofia e Ética abril/2004.

filme Matrix⁴², durante o final de semana, a aula foi iniciada com a projeção de um “resumo”, contendo algumas partes bem significativas do diálogo entre os personagens, acerca da questão inquietante, na qual Neo se encontrava: aquilo que ele havia conhecido até então como verdade era apenas uma ilusão, uma projeção que mascarava a realidade. Morfeu, o personagem que instiga Neo a despertar da ilusão, lhe oferece a alternativa de não saber, de permanecer na ignorância. No entanto, ele o previne de que qualquer que seja sua escolha ela terá suas dores e alegrias, mas será definitiva. Curioso, Neo acaba por optar por conhecer a Verdade, libertar-se da Matrix.

Após essa projeção, os alunos foram convidados ao exercício de estabelecer relações entre os personagens do filme com os da Alegoria, que haviam lido na fonte. Acabaram por relacionar Neo com o filósofo que saía da caverna, ou com Sócrates, e Morfeu, representou para a maioria dos alunos aquele impulso, aquele *phatos*, aquela atitude que parece incomodar alguns, diante do que soa como óbvio para a maioria, e que nos impulsiona a filosofar.

Depois de uma acalorada discussão acerca da validade ou não da escolha de Neo e do filósofo que sai da caverna – será que valia mesmo à pena ser libertado de uma ilusão confortável, tradicional à qual já se estava acomodado para encarar uma verdade nada amistosa e repleta de conflitos e dificuldades? – um aluno, que até então

⁴² **The Matrix** (No Brasil **Matrix**) é uma produção [cinematográfica norte-americana](#) e [australiana](#) de [1999](#), dos gêneros [ação](#) e [ficção científica](#), dirigido pelos [irmãos Wachowski](#) e protagonizado por [Keanu Reeves](#), no papel de Neo. http://pt.wikipedia.org/wiki/The_Matrix (acessado em 30/05/2009).

acompanhava a discussão atentamente e calado, pediu a palavra e fez uma pergunta que silenciou a classe inteira (inclusive a mim, a professora). Disse ele:

A questão mais importante aí, não é saber se vale à pena ou não resolvermos nos desconectar da Matrix, ou “sair da caverna”. Aliás, essa é uma decisão em parte pessoal e em parte influenciada por uma série de fatores na vida da pessoa. Mas, no fundo, só ela mesma (a pessoa), pode decidir, pois alguns são até bem felizes vivendo de ilusão. O que é realmente importante é como podemos saber se não estamos entrando em outra “caverna” ou sendo conectados a outra “Matrix”, ao sairmos de uma?

Como saber? O Programa criado por Lipman apresenta-se como uma alternativa ao sistema de educação tradicional, capaz de resolver os problemas criados por este e proporcionar aos educandos uma “educação para o pensar”, tornando-os mais críticos, reflexivos e autônomos. No entanto, o que parece ser a libertação da “caverna”, produzida pelos métodos tradicionais utilizados nas salas de aula, quando analisado com mais cuidado, acaba por se revelar como uma outra caverna, ou uma nova Matrix, – para usar a analogia feita durante as aulas – na medida em que, sob a aparência enganosa de neutralidade, acaba por esconder sua verdadeira função: a produção de cidadãos obedientes e comprometidos com os valores da sociedade, o que, em última instância, resulta na manutenção dos mecanismos de exploração de uma classe sobre a outra.

A Comunidade de Investigação cumpre um papel enquadrador e ajustador dos sujeitos às instituições nas quais convivem, sem permitir espaço para um olhar crítico sobre elas. Isso demonstra a dimensão ideológica implícita no Programa que não

tem outro objetivo senão o de legitimar e generalizar os valores, a visão de mundo e o melhor modo de viver, de uma classe específica: aquela detentora dos instrumentos de dominação. Devido a isso, podemos questionar se a FpC realmente contribui para uma educação crítica e que promove a autonomia de pensamento. E o principal motivo que nos leva a esse questionamento é, exatamente, o modo como o professor é entendido, tratado e treinado no contexto do Programa: como um trabalhador despreparado, alienado, “neutro”, acrítico, dependente de prescrições e instruções de “especialistas”. E isso, quando ele mesmo, devido à sua função, deveria ser o especialista.

Filosofia para Crianças assenta-se sobre a ideia de que o desenvolvimento da habilidade de pensar deveria ser o objetivo principal da Educação institucionalizada, uma vez que pensar bem significa usar as habilidades cognitivas em toda a sua potencialidade, o que, segundo o pensamento de Lipman, resulta no agir bem. Acredita-se, portanto, que o cultivo dessas habilidades seja essencial na formação da autonomia de pensar dos alunos.

Existe, contudo, uma incoerência entre o pensamento de Lipman no que se refere à importância que ele atribui ao aprimoramento do pensamento: na medida em que ele dispensa a formação específica e oferece ao professor um treinamento instrumentalista, superficial e o prepara para desempenhar um papel pré-definido na Comunidade de Investigação – com método e manual – parece esquecer-se de que ele, o professor, também é um sujeito pensante e que deve ser estimulado à crítica, à reflexão, à autonomia. A perda da autonomia dos professores de Filosofia para Crianças

fica patente na falta de controle dos processos de elaboração do seu trabalho. Os professores recebem um material didático que dá o tom e a palavra da proposta. Mesmo que seja frisado que tal material não deve ser usado como um receituário, a falta de formação específica impede que esses professores possam agir com autonomia e ir muito além daquilo que lhes é proposto.

Lipman propõe um Programa que, apesar de se apoiar em conhecidas posições (inclusive alvo de diversas críticas e objeções) pragmatistas e humanistas, ousa pela originalidade ao apresentar a Filosofia, ao mesmo tempo como eixo norteador e disciplina específica nos currículos da educação infantil, fundamental e média. O “neo-pragmatismo filosófico” de Lipman (DANIEL, 2000:273), apresenta uma metodologia baseada no diálogo investigativo acerca de questões que intrigam e maravilham as crianças. Tais questões são equiparadas às grandes questões que compõem a tradição filosófica, mas que, devido à não adequação literário-contextual, parecem por demais distantes da capacidade de compreensão e envolvimento dos infantes – e também de muitos adultos. Por isso, Lipman apresenta suas novelas filosóficas, como uma literatura de transição que conduzirá as crianças, aos poucos, num mergulho cada vez mais profundo na investigação filosófica.

Nesse contexto, aparece a figura do professor como aquele que guiará, conduzirá, facilitará tal mergulho. O professor de Filosofia para Crianças é o responsável pela implantação do ambiente de Comunidade de Investigação na sala de aula e também aquele que ajudará as crianças a fazerem a passagem da observação

imediate, ingênua e assistemática do mundo, para o “olhar filosófico”, rigoroso, reflexivo e abrangente. Quando Lipman atribui ao professor o papel de “ingrediente mais importante de sua proposta”, ele não está exagerando em suas considerações. Realmente está nas mãos do professor, operacionalizar, fazer acontecer a proposta idealizada por ele, em toda sua complexidade. O que seria do material didático sem alguém para aplicá-lo? De que serviria a metodologia da Comunidade de Investigação se não existisse a figura daquele professor “curioso e instigador”, para implantá-la nas salas de aula? E, nesse sentido, quanto mais desprovido de autonomia e competência profissional, mais envolvido, dedicado e comprometido com as bases e interesses do Programa estará.

Não queremos, com essas afirmações, responsabilizar o professor de Filosofia para Crianças pelos problemas que podemos perceber no Programa, mesmo porque, como já afirmamos anteriormente, eles também são vítimas do caráter ideológico e instrumentalista da proposta. No entanto, devemos constatar que a falta de competência técnico-profissional, de autonomia e de comprometimento político demonstrados por esses professores está diretamente relacionada às respostas acomodatórias e coniventes que, por mais das vezes, sustentam toda a estrutura da proposta lipmaniana.

A capacitação dos professores que trabalham com o Programa Filosofia para Crianças precisa ser repensada em seus pressupostos, métodos e objetivos uma vez que o exercício da docência ultrapassa o limite da aquisição de técnicas e métodos de

ensino. Se o professor não precisa dominar os conteúdos que fundamentam e dão sentido à sua prática, há que se perguntar: o que serve de guia para essa prática? Uma vez que seu trabalho na Comunidade de Investigação supostamente prima pela neutralidade, abstém-se da dimensão política e social, inerente a toda prática docente, então qual é o papel que este exerce na sociedade?

O “ingrediente mais importante de FpC”, segundo o próprio Lipman, parece ser o responsável pelo “calcanhar de Aquiles” de sua proposta e não pelos motivos alegados por ele, ou seja, as deficiências apresentadas por aqueles professores devido à sua formação tradicional (1990:173). O caráter reprodutivista e alienado do trabalho do professor de Filosofia para Crianças, a nosso ver, é o que enfraquece e invalida todo o Programa lipmaniano, enquanto uma proposta pedagógico-filosófica que pretende oferecer uma educação para um pensar mais crítico, criativo e autônomo. Em outras palavras, o professor de Filosofia para Crianças apresenta-se enquanto professor e enquanto professor de Filosofia, como uma idealização, uma contradição em si mesmo, um andrógino cujo rosto é quase impossível de ser desenhado, sem que, ao mesmo tempo, sua imagem seja apagada ou reduzida eternamente a um esboço mal acabado.

BIBLIOGRAFIA

LIVROS

- 1.ABBAGNAMO, Nicola, *Dicionário de Filosofia*, Martins Fontes, São Paulo, 1999.
- 2.ALMEIDA, Nondeilde F. e SANTOS, Raquel dos. *Filosofia para Crianças – um caminho*. Belo Horizonte: Cultura, 1998.
- 3.ALVES, Dalton José. *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- 4.APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- 5._____. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- 6.ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1998.
- 7.BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Schwarcz, 1992.
- 8.BRANDÃO, C.R.. *O que é o método Paulo Freire?* São Paulo: Brasiliense, 1983.
- 9.BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1999.
- 10._____.Ministério da Educação. *Parâmetros em Ação, ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Média e Tecnológica – MEC;SEMTEC*, 2002.
- 11.BRUNER, Jerome S. *Child's Talk*. Nova Iorque: Norton, 1983.
- 12.BÜTTNER, Peter. *Mutação no Educar: uma questão de sobrevivência e da vida*

plena - o óbvio não compreendido. Cuiabá. EdUFMT, 1999.

13. CADERNOS DO CEDES/CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO SOCIEDADE. *A Filosofia e seu ensino*. Vol. 24, nº 64, Campinas, Cortez, 2004.
14. CAMPBELL, Linda. *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. ArtMed. Porto Alegre, 2000.
15. CARTOLANO, M.T.P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1985.
16. CASTRO, E.A. e OLIVEIRA, P.R.(org). *Educando para o Pensar*. São Paulo: Thomson, 2002.
17. CHAUI, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.
18. _____. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1989.
19. CONTRERAS, José. *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
20. COSTA, L.A. *Contribuição à história das ideias no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1956.
21. DANIEL, Marie-France. *A filosofia e as Crianças*, Nova Alexandria. 2000.
22. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
23. DEMO, P. *A nova LDB - ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.
24. DEWEY, John. *Democracia e educação*. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
25. _____. *Como pensamos*. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
26. DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. São Paulo: Autores

Associados, 2000.

27. FEITOSA, Charles. *Explicando a Filosofia com Arte*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
28. FILHO, C.R. *A Educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, 1981.
29. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
30. _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
31. _____. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.
32. _____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
33. FREITAS, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Cortez&Moraes, 1979.
34. GAARDER, Jostein. *O Mundo de Sofia: romance da história da Filosofia*. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.
35. GADOTTI, Moacir. *História das Ideias pedagógicas*. Editora Ática: São Paulo, 2002.
36. GALLO, Silvio, DANELON, Márcio, CORNELLI, Gabriele (org). *Ensino de Filosofia: teoria e Prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
37. _____, CORNELLI, Gabrieli, DANELON, Márcio. *A Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.
38. GARDNER, Hovardite. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
39. GENTILLI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. São Paulo: Cortez, 1995.
40. GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica*

- da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
41. GRAMSCI, Antônio. *Materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
42. _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
43. HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
44. _____. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
45. HEGEL, G.W.F.. *A Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Vozes, 1992.
46. JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Herder, 1984.
47. JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
48. _____. *Um desafio à Filosofia: pensar-se nos dias de hoje*. São Paulo: Editora Letras&Letras, 1997.
49. JASPERS, K. *Iniciação filosófica*. Lisboa: Guimarães, 1977.
50. _____. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Cultrix, 1965.
51. KANT, I. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
52. _____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Ed. 70, 1986.
53. _____. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996.
54. _____. *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* Petrópolis: Vozes, 1974.
55. KOHAN, W.O. (org). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte, Autêntica: 2002.
56. _____.; WUENSCH, A.M. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de*

Matthew Lipman. Petrópolis: Vozes, 1999.

- 57._____, WAKSMAN, Vera. (orgs). *Filosofia para crianças: na prática escolar.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- 58._____, KENNEDY, David.(orgs) *Filosofia e infância: Possibilidades de um encontro.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- 59._____, LEAL, Bernadina. (orgs) *Filosofia para Crianças: em debate,* Petrópolis: Vozes, 1998.
- 60._____,LEAL, Bernadina., RIBEIRO, Álvaro. (orgs). *Filosofia na escola pública.* Petrópolis: Vozes, 2000.
- 61.KOWARZIK, Wolfdietrich S. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire.* São Paulo: Brasiliense, 1983.
- 62.LIMA, Márcio A. Cardoso. *O Ensino de Filosofia e suas contradições.* Governador Valadares: Univale,2002.
- 63.LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à escola.* São Paulo: Summus, 1990.
- 64._____. *O pensar na educação.* Petrópolis: Vozes, 1995.
- 65._____. *Natasha: diálogos vygotkianos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 66._____ *et al. A Filosofia na sala-de-aula.* São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- 67._____. *Issao e Guga.* São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1995.
- 68._____. *Maravilhando-se com o Mundo.* São Paulo: Difusão Nacional do Livro,1995.
- 69._____. *Pimpa.* São Paulo. Difusão Nacional do Livro, 1996.
- 70._____. *Em busca do significado.* São Paulo: Difusão Nacional do Livro,1996.

- 71._____. *A Descoberta de Ari dos Telles*. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1996.
- 72._____. *Investigação Filosófica*. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1996.
- 73._____. *Luisa*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995.
- 74._____. *Investigação Ética*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças 1995.
- 75.LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- 76.LOMBARDI, J. C. (Org.). *Pesquisa em educação: História, Filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- 77.LORIERI, M. A.. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- 78.LOWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- 79.LUCKESI, Cipriano C; PASSOS, Elisete S. *Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar*. São Paulo: Cortez, 1996.
- 80.MATTHEWS, Gareth B.. *A Filosofia e a Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- 81.MARX, Karl. *Escritos de juventude*. México: Fundo de Cultura Econômica, 1987.
- 82._____. *Teses contra Feuerbach*. São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- 83._____. *A Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- 84.MATOS, ^o. *Filosofia - a polifonia da razão: Filosofia e educação*. São Paulo: Scipione, 1997.
- 85.MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Freitas

- Bastos, 1971.
- 86.MÈSZAROS, Istvan. *Filosofia, ideologia e ciências sociais*. São Paulo: Ensaio, 1986.
- 87.NIELSEN, Henrique Neto. (org.). *O ensino da filosofia no 2º grau*. São Paulo: SOFIA, 1986.
- 88.NUNES, C.A. *Aprendendo Filosofia*. Campinas: Papirus, 2003.
- 89._____. *Educar para a emancipação*. Florianópolis: Sophos, 2003.
- 90.PERRENOUD, Philippe . *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- 91._____. Philippe e outros. *Formando Professores Profissionais*. ArtMed. Porto Alegre. 2001.
- 92.PRADO, C.J. *Dialética do conhecimento*. São Paulo: Brasiliense, 1969.
- 93.REED, Ronald. *Rebeca*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1996.
- 94.ROMANELLI, O.. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- 95.SANTOS, N.. *Filosofia para Crianças: investigação e democracia na escola*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.
- 96.SHOOK, John. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- 97.SACRISTÁN, J. Gimeno. *Currículo*. ArtMed. Porto Alegre. 2000.
- 98._____. *Poderes Instáveis na Educação*. ArtMed. Porto alegre. 2000.
- 99.SÁTIRO, Angélica. *Com diálogos, relatos e reflexões*. Belo Horizonte: Cultura, 1998.

100. _____; e WUENSCH, Ana M. *Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar*. - São Paulo: Saraiva, 1997.
101. SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
102. _____. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
103. _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1983.
104. _____. *A nova Lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998.
105. SEVERINO, A. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.
106. SHARP, Ann M., OSCANYAN, Frederick S.. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
107. SILVEIRA, Renê J. Trentin. *A Filosofia vai à escola?*. Campinas: Autores Associados, 2001.
108. _____. *Matthew Lipman e a filosofia para as crianças: três polêmicas*. Campinas: Autores Associados,
109. SOUZA, N.A. de. *A Criança e o pensar: confiança na sua capacidade*. Florianópolis: Sophos, 2003.
110. SUNG, Jung Mo e SILVA, Josué Cândido da. *Conversando sobre ética e sociedade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

111.TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

112.VÁSQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ARTIGOS PUBLICADOS EM MÍDIA IMPRESSA E ELETRÔNICA

1. BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da união, Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27849.

2.FARAGO, A. Corrêa, UTSUMI, M. Cardoso. “Formação continuada de Professores: proletarização ou intelectual transformador?”

<http://www.fafibe.br/revistaonline/arquivos/alessandra>. Acessado em [23/07/2008](#).

3.GALLO, Sílvio. “O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari”. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*; 22., 1999, Caxambu. Anais. Caxambu: GT Filosofia da Educação, 1999.

4._____. KOHAN, Walter Omar. “Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar o ensino de Filosofia”. In: GALLO, Sílvio; KOHAN (Org.). *Filosofia no ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

5.GARCIA, Carlos Marcelo. “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.” In: Nóvoa, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

6.GARDNER, Susan. “Investigação não é uma mera conversa”. In: *A Filosofia e o*

Incentivo à Investigação Filosófica. Coleção Pensar - vol. IV - São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1997.

7. GAZZARD, Ann. "A Filosofia para crianças e a disciplina de filosofia". In: *A Filosofia e o Incentivo à Investigação Filosófica*. Coleção Pensar - vol. IV - São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1997.
8. _____. "As origens da articulação entre Filosofia e Educação: matrizes conceituais e notas críticas sobre a Paidéia Antiga." In: PONCE, A. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1988.
9. GELAMO, Rodrigo Pelloso. "O ensino de Filosofia e o papel do Professor Filósofo em Hegel." *Scientific Electronic Library Online - SciELO*
<http://www.scielo.br/pdf/trans/v31n2/09.pdf>. Acessado em 24/01/2009.
10. GUIDO, Humberto A. O. "A filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária". In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000. (p. 81-93).
11. HORN, Geraldo Balduino ; VALESE, R. . "Para onde o ensino de Filosofia "deve conduzir?". In: Alejandro Cerletti e Ana Claudia Couló. (Org.). *La enseñanza de la Filosofía: teoría e experiência*. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía e Letras, 2008, p. 02-12.
12. _____. "Do ensino da filosofia à filosofia do ensino". In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003.
13. _____. "Alguns apontamentos sobre a função social do ensino da Filosofia e da prática do filósofo-professor". In: Sergio Augusto Sardi; Draíton Gonzaga

de Souza; Vanderlei Carbonara. (Org.). *Filosofia e Sociedade: perspectivas para o ensino da Filosofia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, v. 11, p. 167-180.

14. LIPMAN, Matthew. "Raciocínio crítico: o que pode ser isso?". In *A comunidade e investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995a. p.33-46
15. _____. "A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio". In *A comunidade e investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995b. p.17-32.
16. MANDEL, Sylvia J. Hamburger e SANTANA, Isabel Cristina. "Comunidade de Investigação e a Pré-Escola." in *A Comunidade de Investigação e a Educação para o Pensar*. Coleção Pensar - vol. II - São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996.
17. MUNIZ, Marcos A. Macedo. Filosofia no ensino Médio. O ensino de Filosofia como processo ou como produto.; In *Cadernos CEDES/CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO SOCIEDADE Vol 24, nº 64*, Campinas, Cortez, 2004.
18. PINTO, Laudicéia de Souza. "Gramsci e os intelectuais." *Revista de Ciência Política*. http://www.achegas.net/numero/onze/laudicea_pinto_11.htm. Acessado em 21/03/2007
19. SANTOS, Solange. M. Moreira, DUBOC, Maria J. Oliveira. "A profissionalidade e a articulação dos saberes e a autonomia no exercício da profissão docente." V *Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife, 19-22 de setembro 2005. www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A_PROFSSIONALIDADE_E_A

[ARTICULAÇÃO DOS SABERES E A AUTONOMIA NO EXERC .pdf](#). Acessado em 24/01/2009.

- 20.SANCHEZ, Liliane Barreira. "Lipman e o ensino de uma Filosofia Ideal." *Anped*.
<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt17/t175.pdf>. Acessado em 24/01/2009.
- 21.SHARP, Ann Margaret. "Algumas pressuposições da noção de comunidade de investigação". In. *A comunidade e investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995. p.p.5-15.
- 22._____, "Comunidade de investigação: educação para a democracia". In. *A comunidade e investigação e a educação para o pensar*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996. p.p.37-47.
- 23.SILVEIRA, Renê José Trentin. Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman: uma concepção liberal da educação.
<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt17/t234.pdf>. Acessado em 24/01/2009.
- 24._____. "Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio." In: GALLO, Sívio; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.p. 129-148.
- 25._____. "A especificidade do ensino de Filosofia: em torno dos conceitos." In: PIOVESAN, Américo *et al.* *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2002.
- 26.TONIEITO, Carina. "A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades de uma educação para o pensar." *Universidade Federal de Santa Maria*.
<http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/002e1.pdf> acessado em 23/12/2008.
27. [VAZ, F. C. ; HENNING, Leoni.M.P. . "Análise dos conteúdos filosóficos no programa](#)

[de filosofia para crianças de Matthew Lipman: Educação para o Pensar](#)". In: [I Congresso Internacional de Filosofia e Educação - I Simpósio de Filosofia e Educação - IX Jornada de Filosofia, 2007, Porto Alegre-RS. Filosofia da infância e educação. Porto Alegre : PUC-RS, 2007.](#) políticas. Poços de Caldas: Anped, 2003.

28.WAKSMAN, Vera. "Quem é o professor de Filosofia?" In; KOHAN, W e LEAL,(org.) *Filosofia para Crianças em Debate*, Petrópolis: Vozes,1999, pp.453-464

MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES E TESES

- 1.ALVES, Dalton J. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Filosofia: o papel da licenciatura no processo de formação Filosófico-pedagógica. FAE/UNICAMP. Campinas, 2005. (Tese de Doutorado).
- 2.ARAÚJO, Marcelina de Almeida. *O papel do professor no processo educacional*. PUC/SP, 1998. (monografia curso *lato sensu*).
- 3.BORTOLO, Helena Maria. A importância do desenvolvimento do pensar nas series fundamentais segundo a proposta de Matthew Lipman e as dificuldades encontradas para desenvolvê-la na escola pública. UFMT, 1994. (monografia curso *lato sensu*).
- 4.CAPDEVILLE, Evely Najjar. *Educação para o Pensar: as relações entre ação educativa, desenvolvimento e conquista de autonomia cognitiva e moral em Piaget, Vygotsky e Lipman*. PUC/SP, 1998. (monografia curso *lato sensu*).

5. CARVALHO, Ademar de Lima. Educação criativa: o desenvolvimento da criatividade no paradigma Filosofia para Crianças. UFMT, 1995. (Dissertação de Mestrado).
6. FERNANDES, Raquel Martins. Comunidade de investigação Filosófica no Ensino Superior - teoria e prática. / Orientador Dr .Peter Büttner Cuiabá: UFMT, 2003.(Dissertação de Mestrado).
7. FERNANDES, Conceição Aparecida Viude. Filosofia para Crianças: Uma proposta pedagógica construtivista. PUC/SP, 1991. (Dissertação de Mestrado).
8. FERREIRA, Louise Brandes Moura. *Pensamento informal e lógica no programa Filosofia para Crianças*. UNB, 1995. (Monografia *lato sensu*)
9. FREIRE, Roberto de Barros. Educar para o Pensar: a filosofia na educação. UFMT, 1994. (Dissertação de Mestrado).
10. FLEURI, Sonia Cristina. *O desenvolvimento do pensamento e da linguagem da Comunidade de Investigação*. PUC/SP, 1998. (Monografia curso *lato sensu*).
11. GUIMARÃES, Marcelo Senna. *As Transformações da moral na reconstrução em filosofia de John Dewey*. UNB, 1995. (Trabalho de Conclusão de Curso).
12. HENNING, Leoni Maria Padilha Estudo sobre a formação filosófica de Matthew LIPMAN: o proponente do Programa 'Filosofia para Crianças'. UEL/PR (Tese de Doutorado).
13. IRION, Adriana Carlosso. A docência do Programa Lipman: uma crítica à partir da hermenêutica. UFSM, Rio Grande do Sul, 2005 (Dissertação de Mestrado).
14. JOERKE, Gabriel Antonio Ogaya. Diálogo e pensamento no referencial da Educação

- para o Pensar. PUC/SP, 1998. (Dissertação de Mestrado).
- 15.KOHAN, Walter Omar. Pensando La Filosofia em la educacion de los ninos. Universidad Iberoamericana – México, 1996. (Tese de Doutorado).
- 16.LORIERI, Marcos Antonio. John Dewey: Conhecimento e Educação. PUC/SP, 1997. (Tese de Doutorado).
- 17.LUZ, Rubens Nascimento da. Filosofia para Crianças: O desenvolvimento das condições de pensamento através das interações sócio-linguísticas. Mackenzie/SP, 1997. (Dissertação de Mestrado).
- 18.MANDEL, Sylvia Judith Hambúrguer. *Veja na prática, Dewey na teoria*. PUC/SP, 1998. (Monografia curso *lato sensu*).
- 19.MARQUES, Oswaldo. *A Formação do Professor-Educador numa educação reflexiva*. PUC/SP, 1998. (Monografia curso *lato sensu*).
- 20.MURARO, Darcisio Natal. *A dimensão do pensar na educação escolar: o pensamento reflexivo como princípio educativo em John Dewey*. PUC/SP, 1998. (Dissertação de Mestrado).
- 21.NUNES, Valda da Costa. Comunidade de Investigação de Matthew Lipman – enfoques da perspectiva corporal. UFMT, 1994. (Monografia curso *latu senso*).
22. SANTOS, Raquel. *Comunidade de Investigação e a formação do sujeito crítico e ético nas interações sócio-linguísticas*. PUC/SP, 1998. (Monografia do curso *lato sensu*).

- 23.SANTOS, Nilson. *Filosofia com crianças: lições de democracia*. PUC/SP (Monografia curso *lato senso*) .
- 25.THEOBALDO, Maria Cristina. Racionalidade, ética e educação. UFMT, 1996.
(Dissertação de Mestrado)
- 26.WEIMER, Mabel Strobel Moreira. *Educando para o Pensar: História, teoria e prática do tema gerador de ensino em comunidade de investigação*. UFMT, 1997.
(Dissertação de Mestrado).

ANEXO I

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO BRASIL - MAPEAMENTO ⁴³



MATO GROSSO

ALTO ARAGUAIA

- Escola Estadual Maria Auxiliadora
- Escola José Inácio Fraga
- Escola Maria Júlia de Almeida

ARAGUAIANA

- Escola Estadual de 1º Grau Maria Auxiliadora

CÁCERES

- Escola Agrot. Federal de Cáceres

CAMPO NOVO DO PARECIS

- CEIP

⁴³ Fonte: www.cbfc.com.br acessado em 15/05/2009

CUIABÁ

- Centro Educacional Maria Auxiliadora
- Col. Estadual de 1º e 2º Graus da Polícia Militar Tiradentes
- Colégio CEI
- Colégio Coração de Jesus
- Colégio Notre Dame de Lourdes
- Colégio Portal
- Colégio PRÉS - Unidade I
- Colégio PRÉS - Unidade II
- Cooperativa Educacional Xarayes
- Educandário José de Anchieta
- EMPG 12 de Outubro
- EMPG Ana Luiza do Prado Bastos
- EMPG Gláucia Maria Borges Garcia
- EMPG Prof. Guilhermina de Figueiredo
- EMPG Prof. Tereza Lobo
- EMPG Senador Gastão Miller
- Esc. Est. Manuel Cavalcante Proença
- Escola Aristotelino Alves Praeiro
- Escola Carmelita Couto e Silva
- Escola Chave do Sa
- Escola Cisne Encantado
- Escola Dinâmica
- Escola Estadual Prof. Nilo Póvoas
- Escola Ibero Americano
- Escola Paroquial São Benedito
- Escola Presidente Médici
- Escola Técnica Federal de Mato Grosso
- Escola Tenente Octacílio Sebastião da Cruz
- Instituto Cuiabano de Educação

- Liceu Cuiabano
- Liceu Salesiano São Gonçalo / Patronato Santo Antônio
- Pousada Escolar Castelo Ra-Tim-Bum

TABAPORA

- Prefeitura Municipal de Tabaporã

TANGARA DA SERRA

- Centro Educacional Ayrton Sena
- Escola Municipal Ângela Jardim Botelho

VÁRZEA GRANDE

- Colégio Diretriz

GOIÁS

GOIÂNIA

MATO GROSSO DO SUL

CAMPO GRANDE

- Colégio Nossa Sra. Auxiliadora
- Inst. Educ. Universo
- Metropolitan Instituto de Educação e Cultura

CORUMBÁ

- IBEC – Instituto Baruki de Educação e Cultura

DOURADOS

- Escola Franciscana Imaculada Conceição

RIO VERDE DE MATO GROSSO

- Centro de Ensino de Ensino Reino do Saber

MARANHÃO

IMPERATRIZ

- Escola Santa Teresinha

SÃO LUIS

- Centro de Educação Internacional

CEARÁ

FORTALEZA

Rio Grande do Norte

NATAL

PERNAMBUCO

JABOATÃO DOS GUARARAPES

- Colégio Souza Leão
- Escola Conviver

OLINDA

- Academia Santa Gertrudes

RECIFE

- Academia Santa Gertrudes
- Colégio Maria Emília
- Colégio Terceiro Milênio

- Escola Recanto
- Grupo Educacional Contato
- Instituto Profissional Maria Auxiliadora

TIMBAÚBA

- Colégio Santa Maria

ALAGOAS

ARAPIRACA

- Escola Alternativa

MACEIÓ

- Colégio Maria Montessori

BAHIA

BARREIRAS

- Escola Espaço Criativo

JUAZEIRO

- Escola Recanto do Pequeno Príncipe

MUCURÍ

- Centro Educacional Casa do Estudante

SALVADOR

- Colégio Mendel
- Colégio Ponto Alto
- Colégio Sartre

TEOFILÂNDIA

- Sistema Pitágoras de Ensino

VITÓRIA DA CONQUISTA

- Instituto São Tarcísio

MINAS GERAIS

BARBACENA

- Centro Educacional Brasileiro

BELO HORIZONTE

- Colégio Arnaldo
- Colégio Batista Mineiro
- Colégio Magnum Agostiniano
- Colégio Maria Clara Machado
- Colégio Pio XII
- Colégio Pitágoras
- Colégio Sagrado Coração de Jesus
- Palomar- Lagoa Santa
- Pitágoras -Cidade Jardim
- Pitágoras-Mangabeiras

BETIM

- Colégio Batista Mineiro – Betim

BRASÓPOLIS

- Colégio Imaculada Conceição de Brasópolis
- E. M. Alegre de Baixo

- E. M. Alegre de Cima
- E. M. Altino Pereira Rosa
- E. M. Cônego Teodomiro
- E. M. Coronel Francisco Braz
- E. M. D. Maria Carneiro Braz
- E. M. Dino Ambrós
- E. M. Francisco de Paula Pinto
- E. M. Joaquim Raimundo Braga
- E. M. Maria das Dores Siqueira
- E. M. Maria Romana Ribeiro
- E. M. N. S. Aparecida

CONTAGEM

- Colégio Batista Mineiro
- Instituto Pollyana Ltda

IPATINGA

- Colégio São Francisco Xavier
- Instituto Pedagógico Arcoense

ITAJUBÁ

- Curso G9 - COC
- APAE de Itajubá

MACHADO

- Colégio Imaculada Conceição (CIC - Machado)
- Colégio Imaculada Conceição-Objetivo
- Colégio Objetivo de Machado

MARIA DA FÉ

- Colégio 1º de Junho

MONTES CLAROS

- Centro Educacional Cultura/Colégio Promove

NOVA SERRANA

- Núcleo Pedagógico Renascer Ltda

PARACATU

- Centro de Ensino Paracatu

PARAISÓPOLIS

- Colégio Santa Ângela

PASSOS

- Colégio Objetivo NHN

PIRANGUINHO

- E. M. Almerinda Valente de Lima
- E. M. Deputado Cristovam Chiaradia
- E. M. Mons. Noronha
- Escola Cultural
- Escola Estadual Sebastião Pereira Machado
- Escola Municipal Dr. Ataliba de Moraes

POUSO ALEGRE

- Colégio CNEC - Pitágoras
- Colégio Municipal São Geraldo (CIEM)

SANTA VITÓRIA

- COESA – Cooperativa de Ensino de Santa Vitória

SÃO GONÇALO DO SAPUCAÍ

- Centro Educacional Primeiros Passos
- Colégio Objetivo de São Gonçalo do Sapucaí

SÃO JOÃO DEL REI

- Colégio Maxxi

SÃO LOURENÇO

- Colégio Laser

SAPUCAÍ-MIRIM

- Prefeitura Municipal de Sapucaí Mirim

UBERLÂNDIA

- Colégio Batista Mineiro

UNAÍ

ESPÍRITO SANTO

CASTELO

- Centro Educacional LUDO

LINHARES

- Colégio Cristo Rei
- Sociedade Capixaba de Educação Ltda

SÃO MATEUS

- Centro Educacional São Gotardo

VILA VELHA

- Colégio Marista Nossa Senhora da Penha

RIO DE JANEIRO

MACAÉ

- Escola Cantinho Verde

NOVA IGUACÚ

- Casa Escola Recanto do Fazer

RIO DE JANEIRO

- Colégio Dom Quixote
- Colégio Notre Dame

SÃO PAULO

AMERICANA

- Escola de Educação Infantil Estação Viver
- Escola de Educação Infantil Jardim Encantado

ARACATUBA

- Colégio Nossa Senhora Aparecida

ARARAQUARA

- Cooperativa Educacional de Araraquara

BAURÚ

- Colégio São José

BEBEDOURO

- Secretaria Municipal da Educação de Bebedouro

BOTUCATÚ

- Colégio Gemini
- Colégio Santa Marcelina

CATANDUVA

- Centro de Atenção à Criança (CAIC)

COTIA

- Escola da Granja

ITATIBA

- Educativa Sistema Adventista de Ensino

JACAREÍ

- CEPEA – Centro Educ. Pais e Educadores Associados

LORENA

- Instituto Santa Teresa

MARÍLIA

- Colégio Sagrado Coração de Jesus

MOCOCA

- Colégio Maria Imaculada

MOGI DAS CRUZES

- Núcleo de Educação e Cultura “Estância dos Reis” S/A

OSASCO

- Caminho Suave Educação Infantil

- NOBITEC – Empreendimentos Educacionais

PEDERNEIRAS

- Instituto de Educação e Cultura "COEDUP"

RIBEIRAO PRETO

- Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

SANTA FE DO SUL

- Centro de Ensino Caminho Feliz

SANTO ANDRE

- Esc. Educ. Infantil Pequenos Pensadores
- Grupo Educacional Trevo Máster
- Instituto Coração de Jesus

SANTOS

- Colégio Stella Maris
- E.E.I Fernando Azevedo

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

- Col. Lude Prima
- Fundação Sagrada Família
- Instituto São José

SÃO PAULO

- Associação Crescer Sempre
- Centro Cultural Jardim França
- Centro de Convivência Infantil Malu S/C
- Col. Augusto Laranja
- Colégio Padre Moye
- Colégio Albert Sabin
- Colégio Amanhã Sendo
- Colégio Aprendiz do Futuro
- Colégio Brasil
- Colégio Casa Grande/EEI Casinha Pequeninina
- Colégio Invenções
- Colégio Joana D' Arc
- Colégio Liceu Coração de Jesus
- Colégio Módulo
- Colégio Pio XII
- Colégio Pioneiro
- Colégio Rainha dos Apóstolos
- Colégio Salesiano Santa Terezinha
- Colégio Santa Inês
- Colégio São José do Maranhão
- E.E.I Árvore Encantada
- E.E.I Escola Prof. Eunice Laureno Silva
- Escola Móbile
- Escola Santa Marina

- SBM – Escola Islâmica Brasileira
- Sociedade Educacional Escrevivendo

SERTAOZINHO

PARANÁ

CAMPO LARGO

- Escola Dream School
- Escola Municipal Anchieta
- Escola Pingo de Gente Expansão

CAMPO MOURÃO

- Colégio Integrado

CASCADEL

- Escola São Carlos Borromeo

CORNÉLIO PROCÓPIO

- Escola Recanto do Saber

CURITIBA

- CIESC Imaculada Conceição
- CIESC Madre Clélia
- CIESC Santa Teresinha do Menino Jesus
- Colégio Bagozzi
- Colégio Marista Santa Maria
- Colégio Nossa Senhora do Rosário
- Colégio Pitágoras – campus Madalena Sofia
- Escola Anjo da Guarda

- Escola Cidadã
- Escola Cônego Camargo
- Escola Epheta
- Escola Municipal Cerro Azul
- Escola Municipal dos Vinhedos
- Escola Municipal Ricardo Krieger
- Escola Nabil Tacla
- Escola Nossa Senhora da Esperança
- Escola Pilar Maturana
- Escola São Carlos Bartolomeu

FRANCISCO BELTRAO

- Colégio Interativo (Escola Criança Feliz)

GUAIRA

- Colégio Franciscano Nossa Senhora do Carmo

IBIPORA

- Prefeitura Mun. De Ibiporã – Sec. da Educação

JACAREZINHO

- Colégio Alpha

MARINGA

- Centro Educacional e Educação Infantil Menino Jesus
- Colégio de Aplicação Pedagógica – UEM
- Colégio Objetivo
- Colégio Regina Mundi

NOVA ALIANCA DO IVAI

- Escola Municipal Prof. Irmã Pereira da R. Boletta

NOVA ESPERANCA

- Colégio Sagrado Coração de Jesus

PALMEIRA

- Colégio Sagrada Família

PARANAGUA

- Colégio Diocesano Leão XII
- Colégio Nossa Senhora do Rosário

PARANAÍ

- Colégio Nossa Senhora do Carmo
- Escola Vicentina São Vicente de Paulo
- IMEP

PIRAQUARA

- Escola Maker

PONTA GROSSA

- Colégio Marista Pio XII
- Colégio Sagrada Família
- Escola Sagrado Coração de Jesus

QUATRO BARRAS

- Colégio Dom Orione

SANTO ANTÔNIO DA PLATINA

- Colégio Casucha

TERRA BOA

- Prefeitura Mun. De Terra Boa – Sec. de Educação

RIO GRANDE DO SUL

ERECHIM

ANEXO II

AS HABILIDADES COGNITIVAS

Habilidades de raciocínio, habilidades de investigação, habilidades de formação de conceitos e habilidades de tradução são expressões utilizadas por LIPMAN para indicar grupos de habilidades cognitivas. Cada grupo contém, ou envolve várias habilidades que concorrem interligadamente para que aconteça, ou o raciocínio, ou a investigação, ou a formação de conceitos, ou a tradução. As habilidades cognitivas são utilizadas assim, de uma maneira "superior", quando são articuladas naquilo que LIPMAN (1995:57), chama de "mega- habilidades". São elas:

1- Habilidades de Investigação

Investigação é busca, pesquisa, indagação, com a finalidade de saber algo ou de saber melhor algo. São as habilidades empregadas para fazer ciência."(LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 1995: 49). Condições cognitivas que favorecem a investigação:

saber observar,

saber perguntar (ou formular questões)

saber pensar, imaginar ou supor soluções prováveis (formular hipóteses),

saber buscar ou construir verificações para as hipóteses

2 - Habilidades de Raciocínio

O raciocínio lógico é um procedimento de nosso pensamento pelo qual ligamos ideias entre si (mais precisamente, afirmações expressas em proposições) e, a partir de tais ligações nós tiramos, ou inferimos, novas afirmações que chamamos de conclusões. Segundo Lipman é o “processo de ordenar, coordenar e ampliar aquilo que foi descoberto através da investigação. "As condições cognitivas que favorecem o pensamento lógico e, nele o raciocínio, são:

saber estabelecer relações adequadas entre ideias: relações de igualdade, diferença, semelhança, grau, gênero, oposição, qualidade, etc...

saber tirar conclusões, ou seja, saber inferir: saber produzir o “então” adequado

saber provar por argumentação: saber dar boas razões para as conclusões tiradas

saber perceber ou identificar pressuposições subjacentes: identificar o que está pressuposto ou implícito em afirmações que se lê ou que se ouve.

3 - Habilidades de Conceituação

Os conceitos são noções, são a compreensão do significado de alguma coisa, de alguma situação, de algum acontecimento normalmente expresso em alguma palavra. O pensamento conceitual envolve relacionar conceitos entre si a fim de formar princípios, critérios, argumentos, explicações, etc. (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 1995, : 72). As condições que favorecem a formação de conceitos:

ser capaz de explicar: desdobrar, esmiuçar o que está dentro de uma palavra-noção.

ser capaz de definir: dizer o que algo é;

ser capaz de sintetizar: juntar as partes separadas de uma noção reconstruindo o significado

4 - Habilidades de Investigação

Traduzir é ser capaz de dizer, com as próprias palavras, exatamente o que os outros disseram ou escreveram com as palavras deles, sem comprometer a idéia original.(LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 1995:72). As condições cognitivas que favorecem a interpretação ou a tradução:

parafrasear;

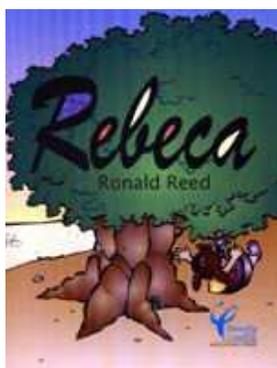
perceber implicações e suposições

prestar atenção ao que é dito ou no que está escrito.

ANEXO III

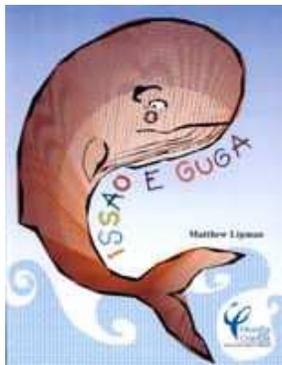
As novelas filosóficas do Programa Filosofia para Crianças

1 - Novelas traduzidas para o Português



Rebeca: Escrita por Ronald Reed, colaborador de Matthew LIPMAN, é a novela utilizada no Brasil para a iniciação filosófica com crianças da Educação Infantil em substituição a Elfie, escrita por LIPMAN e utilizada nos EUA e na Europa. A novela é a história de uma menina intrigada com as questões que cercam a realidade e a fantasia é o ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades como: detectar semelhanças e diferenças, raciocínio hipotético, critérios de classificação, relação de causa e efeito, relação parte e todo, esclarecimento de conceitos.

Ao longo da narrativa ilustrada, as crianças são convidadas a pensar sobre o próprio pensar, se envolvendo com problemas presentes na filosofia, tais como a percepção, a identidade, a imaginação, a verdade, as relações entre realidade e aparência, conhecimento, probabilidade e possibilidade, perguntas e pensamento. A novela tem 37 episódios e está prevista para o trabalho, durante um ano, com crianças de 5 a 7 anos.



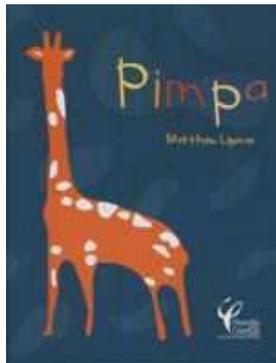
Issao e Guga⁴⁴: A Filosofia da Natureza e

Teoria do Conhecimento são os temas desenvolvidos nessa novela que se aplica a crianças de 7 a 8 anos de idade. Nesta narrativa, escrita por Matthew LIPMAN, para alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, as personagens Issao e Guga nos contam sobre umas férias que viveram juntos. A maneira como as personagens demonstram interesse por animais, pela noção de espaço e tempo e por muitos outros aspectos da natureza, faz deste texto uma introdução à investigação sobre as relações entre a linguagem, o mundo e as diferentes formas de percepção. De acordo com Veiga (2004), há nesta novela, uma ênfase nas questões da fenomenologia da percepção. (Como percebemos o mundo? Será que o mundo é tal qual vemos? Qual a relação entre os objetos e o que percebemos através dos sentidos?) Questões como essas são discutidas na filosofia desde Platão e Aristóteles até Merleau-Ponty. Estes estavam preocupados em estabelecer qual a relação entre as coisas e as ideias que temos delas. Foi Kant, porém, que formulou uma teoria mais acabada sobre a relação entre os fenômenos (aquilo que percebemos através dos sentidos) e as coisas, colocando em questão se o mundo é uma construção do sujeito e, neste caso, como poderíamos ter acesso às coisas-em-si.

O texto completo de Issao e Guga possui introdução e mais dez capítulos. É

⁴⁴ No original designa-se por *Kio e Gus*. Novela publicada em 1982 e 1986.

previsto para ser desenvolvido durante dois anos.



Pimpa⁴⁵: Novela indicada para crianças de 9 a 11 anos, cuja ênfase está na Filosofia da Linguagem. Narra as aventuras de uma garota questionadora, preocupada em descobrir os significados das coisas e suas possíveis relações. O programa Pimpa apresenta às crianças possibilidades de investigação sobre diversos temas que têm sido objeto de preocupação da Filosofia: a verdade, o que é urgente, o que é justiça, direito, dever, necessidades, regras de conduta, etc. Pimpa se questiona se "espaço", "tempo", "família", "mamífero" e até mesmo o seu próprio nome são relações reais ou que só existem em nosso pensamento. Ou, dito de outra forma: qual a relação entre a linguagem e as coisas? Temas da metafísica, da fenomenologia e da teoria da linguagem também estão presentes nesta novela, desdobrando-se em questões sobre a relação entre corpos e mentes; partes e todo; ideias e coisas. Há uma clara referência à filosofia de Platão e de Lucrécio. Outras referências também podem ser encontradas nas teorias dos filósofos materialistas do século XVIII, particularmente, na obra de Diderot. Dentre os temas, um especialmente é enfrentado nesta história: o tema das relações. As coisas e os fatos são o que são, por si mesmos, ou são resultados de múltiplas relações? O que são relações?

O texto completo de Pimpa possui 11 capítulos e é desenvolvido em dois

⁴⁵ No original chama-se Pixie. Editado em 1981.

anos de trabalho com os alunos.



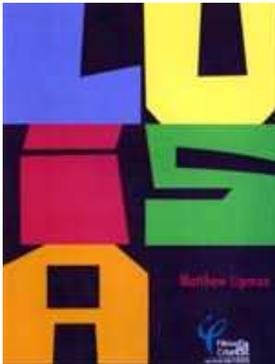
A Descoberta de Ari dos Telles: A primeira novela criada por LIPMAN e é o texto central do programa de FpC. Novela indicada para adolescentes de 11 a 13 anos, narra a aventura de um garoto que, surpreso com uma questão formulada pelo professor em um momento de distração em sala de aula, busca com seus amigos os caminhos para compreender as regras de um bom raciocínio.

Um dos principais objetivos do programa Ari é que os alunos aprendam a pensar logicamente e a pensar sobre o pensar. Por isso, Ari propõe princípios e práticas que propiciam o raciocínio estruturado e busca oferecer aos alunos familiaridade com a sequência de ideias lógicas. Sua ênfase está na lógica formal, na lógica das boas razões e na lógica do agir. Esta novela nos apresenta uma introdução à investigação filosófica, problematizando temas de Ontologia, Antropologia, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética, Fenomenologia, Política, Linguagem e Educação.

A lógica da investigação científica, presente em Ari, é uma clara referência à Lógica da descoberta científica de Karl Popper. Em várias passagens, Ari e seus amigos discutem sobre a origem e realidade dos pensamentos - tema que ocupou um lugar destacado entre as obras dos filósofos do século XVII, tais como Descartes,

Hume, Locke, Espinosa, Leibniz entre outros. Há também a discussão ética sobre padrões culturais, relações de poder na escola e o conflito entre diferentes padrões éticos. A narrativa salienta o valor da investigação, encoraja o desenvolvimento de modelos alternativos de pensar e imaginar, e mostra como as crianças e jovens são capazes de aprender uns com os outros.

O texto completo de A Descoberta de Ari dos Telles possui 17 capítulos. Este material é previsto para ser trabalhado com os alunos durante dois anos.



Luísa - Investigação Ética⁴⁶: Foi a segunda novela de

FpC como uma continuação de A Descoberta de Ari dos Teles, mas ao mesmo tempo, uma introdução à investigação ética, cuja preocupação é “ Como saber o que é certo ou errado? O que é liberdade? O que é justo?”.Luísa retoma algumas das questões lógicas que já apareceram em Ari e introduz as questões éticas que são o tema dominante de toda novela. Nela, são tratados os mais diversos temas éticos que foram discutidos por muitos filósofos, e, ainda hoje, estão presentes no nosso cotidiano. Há uma referência à discussão entre Parmênides e Heráclito sobre o ser e o não-ser (cap.4, episódio 8), aos paradoxos de Zenão de Eléia sobre a impossibilidade do movimento (idem), à discussão sobre determinismo e liberdade tal como foi abordada na Ética de Espinosa, que trata especificamente sobre o livre-arbítrio, à relação entre intenção, ação e consequências, tema presente na Teoria da

⁴⁶ No original chama-se *Lisa*. Editada em 1976.

Vida Moral de John Dewey em Ciência e Política. Duas vocações, de Max Weber. (cap.4, episódio 9, cap.2 episódio3 e 4, cap.6, episódio13, cap.10, episódios 23-24)

Em Luísa, o diálogo entre os personagens é referência para o diálogo na sala de aula na busca dos critérios para a construção dos juízos morais, do entendimento e avaliação das ações morais que cercam o cotidiano.

O texto completo de Luísa possui 11 capítulos subdivididos em 29 episódios. É indicada para adolescentes de 13 a 15 anos. O trabalho com a novela é previsto para dois anos.

2 – Novelas sem tradução para o Português

Satie – Ainda sem tradução no Brasil, a terceira novela filosófica que surgiu em 1978, é constituída por personagens com idades entre os 13 e 16 anos. O enredo anda à volta da Estética. Os jovens da história colocam-se questões de filosofia da linguagem, de teoria do conhecimento e de estética, ou seja, conteúdos como: Ficção, Imaginação, Rima, Beleza, Comunicação, Formar Possibilidades, Descrição, Poesia, Escrita, Amor, Amizade e Sentido; estão presentes no diálogo para desenvolver nas crianças a percepção estética, tendo em conta: o sentido, a harmonia, a unidade, a complexidade, a expressividade.

Mark - Foi editada em 1980 e também permanece sem tradução para o Português. A novela gira em torno das questões relativas à Filosofia Política e Social e

dos valores que colocaram em funcionamento a experiência democrática contemporânea. A questão está em como se deve ensinar os valores da cidadania. As personagens com idades entre 14 e 17 anos dialogam e questionam-se sobre conteúdos como: Esperança, Solidariedade, Justiça, Crime, Imparcialidade, Democracia, Discriminação, Educação, Direitos das minorias, Ciúmes, Igualdade de gêneros, Trabalho, Emprego e Alienação.