

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA/MS
CURSO DE PEDAGOGIA

Fernando Eduardo Elias Ferreira

**O PROJETO DE ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW
LIPMAN: A importância da Filosofia para crianças do Ensino Fundamental.**

PARANAÍBA/MS

2016

Fernando Eduardo Elias Ferreira

**O PROJETO DE ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW
LIPMAN: A importância da Filosofia para crianças do Ensino Fundamental.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS,
Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência
parcial para licenciatura do curso de Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Me. Gabriela Massuia Motta

PARANAÍBA/MS

2016

F441p Ferreira, Fernando Eduardo Elias

O projeto de ensino de filosofia para crianças de Matthew Lipman: a importância da filosofia pra crianças do ensino fundamental/ Fernando Eduardo Elias Ferreira. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2016.

49f.; 30 cm.

Orientadora: Profa Me Gabriela Massuia Motta.

Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Ensino. 2. Filosofia. 3. Crianças. I. Ferreira, Fernando Eduardo Elias. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Curso de Pedagogia. III. Título.

CDD – 372.054

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

FERNANDO EDUARDO ELIAS FERREIRA

**O PROJETO DE ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW
LIPMAN: A importância da Filosofia para crianças do Ensino Fundamental.**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Me. Gabriela Massuia Motta (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^ª. Me. Simone Silveira dos Santos
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^ª. Me. Michele Rodrigues Bizzio
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dedico aos professores, colegas e leitores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, por oferecer esse curso de Pedagogia.

Agradeço aos professores e colegas por oportunizarem-me conhecer novos horizontes.

Agradeço aos meus familiares e amigos.

Agradeço a minha esposa, minha mãe e minha avó por seu amor e cuidado. Capazes de compreender e acolher tornam minha vida mais bela.

Em tudo, os *narnianos* piedosos agradecem a *Aslan*, de igual modo, agradeço a Sabedoria.

“Talvez em nenhum outro lugar a filosofia seja mais bem-vinda do que no início da educação escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas”. (Matthew Lipman)

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso é fruto de pesquisa bibliográfica e visa apresentar resumidamente a biografia de Matthew Lipman, considerando os pensadores que mais o influenciaram na elaboração do Programa de Filosofia para Crianças; apresentar o Programa de Filosofia para Crianças, considerando seu objetivo geral, seus objetivos específicos, sua metodologia de ensino e material didático proposto; demonstrar a importância de se ensinar filosofia para crianças do Ensino Fundamental. Nele observa-se a substância de uma educação voltada para o pensar, que utiliza um modelo de ensino cujo objetivo é o desenvolvimento das habilidades de raciocínio das crianças, um pensar reflexivo e crítico sobre os conteúdos. Este modelo abertamente se opõe ao modelo tradicional de ensino que visa à transmissão de informações, sem reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Filosofia; Crianças; Matthew Lipman.

ABSTRACT

This course conclusion work is the result of bibliographic research and aims to briefly present the biography of Matthew Lipman, considering the thinkers who most influenced the development of Philosophy for Children Program; present the Philosophy for Children Program, considering its overall objective, its specific objectives, its teaching methodology and proposed courseware; demonstrate the importance of teaching philosophy to elementary school children. It observed that the substance of an education to think, that uses an educational model aimed at the development of children's thinking skills, a reflective and critical thinking about the content. This model openly opposed to the traditional model of education which aims to provide information, without reflection.

KEYWORDS: Teaching; Philosophy; Children; Matthew Lipman.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- E.U.A. Estados Unidos da América.
- P.R.P.C. Paradigma Reflexivo da Prática Crítica.
- P.P.P.N. Paradigma Padrão da Prática Normal.
- P.F.C. Programa de Filosofia para Crianças.
- P.C.I. Pedagogia da Comunidade de Investigação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. UMA BREVE BIOGRAFIA DE MATTHEW LIPMAN	14
1.1. O DESPERTAR PARA O PROJETO	14
1.2. OS PENSADORES QUE MAIS O INFLUENCIARAM	16
1.2.1. Sócrates	16
1.2.2. John Dewey	19
1.2.3. Lev Vygotsky	20
2. O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	23
2.1. OBJETIVO	24
2.1.1. Desenvolver a capacidade de raciocínio	25
2.1.2. Desenvolver a criatividade	27
2.1.3. Desenvolver o crescimento pessoal e interpessoal	28
2.1.4. Desenvolver a compreensão ética	28
2.1.5. Desenvolver a capacidade de encontrar sentido na experiência	29
2.2. MATERIAL DIDÁTICO	34
2.3. METODOLOGIA DE ENSINO	36
3. A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	39
3.1. O CONCEITO DE FILOSOFIA E SUAS CARACTERÍSTICAS	39
3.2. O CONCEITO DE CRIANÇA ABORDADO	40
3.3. PORQUE É IMPORTANTE ENSINAR FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS	47

INTRODUÇÃO

Quando se pensa o propósito da educação escolar, pode-se chegar a várias suposições e posições do que seria o ideal. Há várias vertentes quanto a isso, muitas se contrapõem. Por exemplo: Uma educação que visa o pensar contrapõe-se a uma educação que não cultiva o raciocínio. Este trabalho de conclusão de curso entrará nesta discussão, demonstrando a relevância de uma proposta educacional que cultive o pensar, uma educação reflexiva, crítica.

A filosofia da educação atraiu-me desde o início, por minhas leituras na disciplina de filosofia e meu desejo de conhecer mais sobre sua ligação com a educação. Minha orientadora, Prof.^a Me. Gabriela Massuia Motta, ministrou a disciplina de Filosofia da Educação na 1^a série do curso de Pedagogia. Suas aulas eram muito interessantes, o fato de ela ser uma pessoa simpática e acessível facilitou nossa aproximação. As conversas começaram a fluir, crescendo o desejo de conhecer mais a área. Neste mesmo ano, expressei meu desejo de elaborar um trabalho voltado para filosofia da educação, então, conversamos sobre a possibilidade de um futuro trabalho. Na minha 2^a série do curso, em um evento da Universidade, ela ofereceu um minicurso sobre Filosofia para Crianças. Apresentou o Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, esse foi meu primeiro contato com a temática. Na 3^a série concordamos em trabalhar neste tema.

A pesquisa aqui apresentada pode ser classificada como bibliográfica, de caráter explanatório e explicativo. A proposta é explanar um dos temas da Filosofia da Educação: Filosofia para Crianças. Seu objetivo é demonstrar a importância do ensino de filosofia para crianças a partir da obra de Lipman, explanar seu pensamento e projeto de ensino de filosofia direcionado às crianças. Pode-se observar que o tema, ainda, é pouco conhecido e pesquisado na unidade, sendo esta a primeira monografia sobre o assunto.

Nas leituras da bibliografia de Matthew Lipman e autores que discutiam a temática, compreendi sua complexidade e senti a dificuldade de concatenar as ideias expostas, devido sua vastidão. No entanto, o que mais me atentou e tocou foi a importância de se ensinar filosofia para crianças do Ensino Fundamental.

O texto é estruturado em três pontos principais. O primeiro visa apresentar sucintamente a biografia de Matthew Lipman, o que o motivou a elaborar um projeto de filosofia para crianças e os pensadores que mais o influenciaram. O segundo apresenta o projeto, não exaustivamente, mas abordando seus objetivos, material didático proposto e sua metodologia de ensino. Com ênfase nos aspectos principais e mais importantes para a discussão da temática. No terceiro ponto demonstra-se a importância do ensino de Filosofia

para Crianças do ensino Fundamental, com uma breve conceptualização da filosofia e suas características, o conceito de criança envolvido no trabalho e a razão da importância de se ensinar filosofia para as crianças do ensino fundamental.

Se o leitor me permite, gostaria de dar um testemunho sobre a escrita. Li recentemente um livro do sociólogo Howard S. Becker chamado “Truques de escrita”. Um livro espetacular! Aborda vários assuntos referentes à escrita, porém alguns me saltaram aos olhos. Muitos escritores enfrentam dificuldades ao elaborar um trabalho, ele aponta que este tipo de escrita, em especial, é muito difícil para os graduandos! Pois, repousa sobre eles a pressão da avaliação imediata, a pressão temporal, a fragilidade intelectual, o pensamento paradigmático e muitas vezes dominante de que existe apenas uma maneira certa de escrever, etc. O concatenar e unir as ideias, encontrando uma estrutura que expresse a lógica de todo trabalho e raciocínio, é por vezes o que impede de se colocar no papel o que se encontra na mente. Outra dificuldade é a insegurança que invade as emoções do escritor em relação ao seu trabalho, a crítica por parte do círculo de amigos, depois pelos críticos examinadores e dos futuros leitores. Segundo ele, alguns trabalhos relutam em sair da escrivantina por conta disso. O tempo é determinante, alguns prazos determinados são difíceis de serem cumpridos por algumas pessoas, enquanto por outras não, no entanto, em toda essa relatividade existente entre escritores é preciso soltar o texto. Portanto, com todas as dificuldades enfrentadas neste laborioso trabalho ei-lo aqui! Esperançoso em ter produzido ciência e instrução para o leitor.

1. UMA BREVE BIOGRAFIA DE MATTHEW LIPMAN

O educador e filósofo norte-americano Matthew Lipman nasceu em Vineland, Nova Jersey – Estados Unidos da América (EUA), em 24 de agosto de 1922. Faleceu em 26 de dezembro de 2010. É mais conhecido por ser o criador do projeto educativo – Filosofia para Crianças.

Ensinou durante dezoito anos Lógica na Universidade de *Columbia* e vinte e dois anos na Universidade *City*, ambas em Nova Iorque – E.U.A. Desde 1972 foi professor na Universidade Estadual de *Montclair* em Nova Jersey – E.U.A., onde era *Distinguished University Scholar* – Distinto Professor Universitário. Escreveu numerosos artigos e livros, alguns para crianças, com intuito de introduzi-las na atitude filosófica. Fundou, com Ann Margaret Sharp, e dirigiu o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* – Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças da *Montclair State College*, em Nova Jersey.

Seus maiores colaboradores foram: a professora Ann Margaret Sharp com quem escreveu alguns livros; também Ronald Reed fundador e diretor do programa *Philosophy for Children* – Filosofia para crianças na *Texas Wesleyan University*, no Texas – E.U.A.; e o professor F. S. Oscanyan coautor do livro *Filosofia na Sala de Aula*.

1.1. O DESPERTAR PARA O PROJETO

Na década de 1960 nos E.U.A., preocupou-se com o raciocínio dos alunos infantis por deparar-se com um modelo educacional¹ que mais parecia uma prisão do que uma escola. Isto porque o cumprimento de regras e obrigações era o cerne do espaço escolar, onde um simples desvio das regras era suficiente para a criança ser “punida”, colocada de castigo. Seu objetivo era a transmissão de conteúdo (informação) pelo professor, sem preocupação com a reflexão.

Lipman identificou a sala de aula que seguia os modos de ensino da educação tradicional (fortemente presente em sua época de escola) como uma prisão ou um espaço somente de obrigação e cumprimento de regras, onde, num simples desvio de regra, a criança era colocada à parte, de castigo. Assim, ele considera esta educação que não promove a atividade própria da criança, mas sua obrigação em cumprir o que é ditado pela escola e pelo professor. (BROCANELLI, 2010, p. 71).

¹ Posteriormente o denominou de paradigma padrão da prática normal que deveria ser superado pelo paradigma reflexivo da prática crítica. Segundo ROTHEN; GOEMES; PECHULA (2000, p.2) o termo *Paradigma Reflexivo da Prática Crítica* (P.R.P.C.) tem correspondência ao termo Escola Progressista (Escola Nova) de Dewey e o termo *Paradigma Padrão da Prática Normal* (P.P.P.N.) corresponde a Escola Tradicional.

Tal ambiente, não permitia que as crianças fossem o que são e se desenvolvessem, subjetivamente, no devido tempo, com naturalidade. Mas, pelo contrário, as forçavam serem apenas cumpridoras das regras e desejos da escola e seu governo, o poder que as formavam.

De acordo com Lipman (1990) esse modelo tradicional de ensino era uma má utilização do espaço escolar. A escola deveria dar incentivos para os alunos serem ativos, participantes, com abertura e liberdade de expressarem suas concepções e opiniões sobre a realidade. Isto o levou a elaborar um projeto educacional que, de certo modo, revoluciona o cerne do propósito escolar. Contrapondo uma escola punitiva, propõe, uma educação para o pensar. Então, concebe um projeto de ensino que enxerga a educação como um processo, cujo objetivo principal é levar os alunos a pensarem.

Lipman, insatisfeito com o sistema educacional norte americano da década de 60 denominado por ele *paradigma padrão da prática normal* (transmissão, pelo professor, de conhecimentos aos alunos, cabendo a estes apenas a absorção de um conhecimento pronto, inflexível e inequívoco por intermédio das informações que lhe são passadas), elabora um programa de ensino de filosofia que possa suprir principalmente as dificuldades de seus alunos, relativas à capacidade de ler, interpretar, inferir, construir sentenças e fazer julgamentos. (ROTHEN; GOEMES; PECHULA, 2000, p. 2).

Para ele a sala de aula é um dos poucos lugares que se mostram apropriados para o exercício do questionamento filosófico, que os ajudaria a desenvolver o pensar, por isso cria a chamada Pedagogia da Comunidade de Investigação (P.C.I.).

Seu intento era oportunizar uma formação de alunos ativos, participantes, que se expressassem racionalmente, que refletissem sobre a realidade que os envolvem. Por isso acredita e entende que as crianças podem, merecem e devem ter acesso à Filosofia.

Essa visão levou-o a elaborar uma metodologia e materiais didáticos acessíveis. Trabalhou, escreveu e elaborou projetos para que se tornasse realidade. Seu desejo era que os alunos pensassem por si mesmos e não apenas conhecessem ou decorassem o que outros pensaram. Como menciona em um de seus livros: “Queremos alunos que pensem por si mesmos, e não alunos que só aprendam o que outras pessoas pensaram.” (LIPMAN, 1995, p. 44). Portanto, ressignifica o que se tinha posto para a Filosofia, para a Educação e para a Criança.

1.2. OS PENSADORES QUE MAIS O INFLUENCIARAM

O autor Cláudio Roberto Brocanelli (2010) em seu livro, “Mathew Lipman: Educação para o pensar filosófico na infância”, cita três pensadores que influenciaram consideravelmente a formação de Lipman. O primeiro deles é o filósofo grego Sócrates; em segundo o educador e filósofo norte americano John Dewey, que era próximo de Lipman; e o pensador russo Lev Vygotsky. Em seguida será considerado essas influências que impactaram alguns aspectos do P.F.C.

1.2.1. Sócrates

A influência de Sócrates se dá em seu método prático de filosofar, através do diálogo, de examinar cuidadosamente a vida por meio da discussão.

Apenas no século V a.C., a filosofia foi diretamente relacionada com a investigação dialógica. O maior responsável por isso era Sócrates, que não se limitou mostrar, aos seus contemporâneos atenienses, o que significaria para um cidadão examinar minuciosamente a vida por meio da discussão pública.

O diferencial e importante em Sócrates, nos diálogos de Platão, é que via o pensar como um ofício que não se pode fazer por ninguém. Ou seja, sobre todo indivíduo pesa a responsabilidade e iniciativa de pensar. Ele confiava ao sujeito a responsabilidade e benesses do pensar, porque todos são dotados de inteligência, portanto, capazes de pensar por si mesmos. Não podendo, o mestre, impor ao discípulo os moldes de seu pensar, mas indicar os meios para se alcançar o conhecimento e pensamento profundo por si próprio. Esse conhecimento e pensamento profundo devem e podem ser desenvolvidos por aqueles que se empenharem em descobrir a realidade.

Sócrates modela a investigação intelectual para nós, ainda que se abstenha de nos impor os produtos da sua própria investigação. Admitindo uma parceria entre a teoria e a prática, não há nada que ele nos recomende como ideal sem indicar os passos pelos quais isso pode ser alcançado. Sócrates jamais diz ‘faça todas as conexões e distinções necessárias!’, pois ele sabe a inutilidade de tal ordem. Ele operacionaliza sempre que recomenda: se existe um conceito a ser descoberto – de amizade, de coragem, de amor, de beleza – então existem passos específicos e sequenciais que podem ser dados para fazer surgir esse conceito do seu esconderijo. Nada em Sócrates é tão contagioso como a tranquila confiança que ele exala, e aqueles para quem fala são capazes de pensar – e bem – como ele. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 12).

Além disso, Sócrates ensinava que o autoconhecimento, conhecer-se a si mesmo, é um dever do sujeito. A máxima socrática do “conheça-te a ti mesmo” já virou até clichê e frase de efeito, porém não perdeu o seu impacto, muito menos sua importância. A maiêutica socrática é considerada um tesouro pedagógico por Lipman.

[...] Lipman, recorrendo a Sócrates e Platão, afirma que a filosofia carrega um *tesouro pedagógico* (maiêutica) capaz de transformar e alicerçar a educação nos moldes da reflexão. Aprendendo a filosofar, as crianças poderão descobrir por si mesmas a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas. Além disso, o espírito aberto, crítico e de rigor lógico característico da filosofia facilitará o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades cognitivas que, segundo ele, são: *habilidades de raciocínio, tradução, formação de conceitos e investigação*. Acredita-se, portanto, que o cultivo dessas habilidades seja essencial na formação da autonomia de pensar dos alunos. (ROTHEN; GOEMES; PECHULA, 2000, p. 2-3).

Para Sócrates o pensar deve ser rigoroso. Isto significa que cada crença, pensamento, ideia deve passar pelos testes da lógica e da experiência. As ideais devem ser capituladas às exigências de serem internamente coerentes, baseadas em evidências, em fatos sólidos. O pensamento tem de ser questionado e deve-se questionar até à compreensão máxima possível do assunto, considerando obviamente as limitações humanas e temporais. Esse aspecto fundamenta o caráter reflexivo do P.F.C.

Se considerado cuidadosamente o conselho do filósofo, em seu devido contexto, é possível perceber que para viver plenamente, é necessário saber qual realmente é o objetivo da vida. Isso se dá apenas quando se conhece o próprio ser interior, o próprio eu. Quando a pessoa conhece a si mesma suas chances de alcançar seus objetivos serão muito maiores. Com a máxima socrática em mente, Lipman (2001) afirma que:

Essa investigação intelectual começa com os assuntos do maior interesse para cada um de nós: o que mais vale a pena na vida e que bons argumentos existem para sustentar a idéia de que essas coisas são realmente mais importantes? É necessário reconhecer como prioritário o interesse do indivíduo em obter um melhor controle da sua própria vida, pois não há melhor incentivo que ver nossa vida se aperfeiçoar com o nosso pensar sobre ela.(p. 12)

Além da ideia do autoconhecimento, Sócrates envolve as pessoas na prática das conversações. Para que vivam com reflexão, a exigência prática da conversação se torna compreensível e significativa. No diálogo há múltiplos sentimentos e diversas coisas ocorrendo. Não há incentivo para o desleixo intelectual, porque seus pensamentos e conversas são ponderados por outros, que querendo ou não, de uma forma ou de outra, fazem juízo deles

e de quem os emite.

Essa prática da conversação é um dos aspectos importantes para o conceito de comunidade de investigação:

Devemos ouvir cuidadosamente os outros (pois ouvir é pensar), devemos pesar nossas palavras (pois falar é pensar). Devemos, então, ensaiar em nossas mente o que nós e os outros dizemos, e reconsiderar o que deveríamos ter dito ou o que os outros deveriam ter dito. Assim, participar de um diálogo é explorar as mais variadas possibilidades, descobrir as alternativas, reconhecer outras perspectivas e estabelecer uma comunidade de investigação. À medida que os membros dessa comunidade refletem sobre as idéias e a lógica da sua emergência, cada um deles replica a conversação original, mas com uma nova ênfase, posto que o ângulo de visão de cada um dos indivíduos é diferente. Alguns acreditam que o diálogo de Sócrates está só casual ou acidentalmente relacionado com sua busca de compreensão intelectual, mas certamente trata-se de uma apreciação errônea. Se o indivíduo tem de ser estimulado a pensar por si mesmo, ele parece afirmar que não há melhor maneira de pôr tal atividade em prática do que conversando entre si num espírito de razoabilidade. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 12-13).

A natureza educativa do método socrático tem como finalidade o recebimento ou descoberta daquilo que confere com a realidade. Em outras palavras, conhecer a verdade é o cerne de sua filosofia. Nossa alma é cercada de mentiras e ilusões, necessitando de um despojamento desta ilusão para tornar-se idônea. Para isso ele se colocava como quem não sabia para investigar a realidade até chegar ao conhecimento:

O método de Sócrates é formado por dois momentos essenciais: a refutação² e a maiêutica³. Na aplicação deste método, Sócrates se valia do não saber e da ironia para que o aluno chegasse ao conhecimento. Ainda, Sócrates confrontava com os sofistas que diziam saber tudo, pois ele, com seu método, colocava-se como aquele que não sabe, tendo que aprender o que está em discussão. A ironia de Sócrates era uma espécie de simulação que ele mesmo utilizava para levar o interlocutor a dar conta de seu pensamento por si mesmo. (BROCANELLI, 2010, p. 40).

O momento da refutação e maiêutica é trabalhado na P.C.I. Nela é dever de cada participante ouvir os demais e pesar suas palavras. Não defende, no entanto, que se deve simplesmente imitar o método da dialética desenvolvida por Sócrates, mas pensar por métodos próprios e de acordo com a realidade. Para ele deve-se olhar para Sócrates como um pensador e modelo original, e a melhor maneira de segui-lo seria não tentando imitá-lo, pois ele não faria isso, mas tendo-o como exemplo de alguém que pensa por seus próprios

2 Segundo Brocanelli (2010) refutação é o momento no método socrático de levar o interlocutor a perceber sua própria ignorância e erros na argumentação.

3 Segundo Brocanelli (2010) maiêutica é o momento no método socrático de levar o interlocutor a aprender e sair de sua ignorância, encontrando a verdade escondida dentro de si e esclarecendo seu pensamento.

métodos. Aconselha aos educadores que desejam aprender com ele que tenham em mente as seguintes lições:

[...] Todos os conceitos importantes devem ser operacionalizados, e essa operacionalização deve ser adequadamente sequencial. [...] A investigação intelectual deve se iniciar com os interesses do estudante. [...] Um dos melhores meios de estimular as pessoas a pensarem é envolvê-las no diálogo. [...] O bom pensamento é lógico e fundado na experiência (e também, segundo Platão, imaginativo). Os programas de habilidades de pensamento devem, portanto, enfatizar tanto o raciocínio formal como o raciocínio criativo. (LIPMAN, 1990, p. 14).

As ideias de conversação dialógica, inquirição filosófica e maiêutica seriam as maiores influências de Sócrates sobre o P.F.C. de Lipman.

1.2.2. John Dewey

A influência de John Dewey sobre Lipman, e conseqüentemente no P.F.C., está em seu pensamento e pedagogia no ensino da Filosofia. Para Dewey, a Filosofia fornece ao homem ferramentas para compreender os conflitos e dificuldades que o envolvem na vida social. Este entendimento ampara sua crença em uma sociedade progressista e democrática, à medida que se desembaraça dos erros existentes nela.

A filosofia, entendida como atitude de compreensão do mundo que influencia diretamente o procedimento e a direção da vida, e a educação, como um meio de reconstrução da cultura e da vida social, sustentam a crença deweyana na sociedade progressista e democrática. Nesse sentido, Dewey reagiu de maneira crítica à tradição filosófica clássica, amparada na metafísica e na separação entre sujeito e objeto, conhecimento e ação, teoria e prática [...]. (BIELUCZYK; CASAGRANDE, 2015, p. 45)

A atitude do filósofo, aquele que pratica filosofia, o muniria de uma visão mais unificada da experiência humana, um pensar mais coerente, lógico. Aquele que amasse a sabedoria a praticaria na vida comum, tornando-se sujeito consciente de seus próprios pensamentos e saberes, conseqüentemente utilizando-os para solucionar impasses da vida.

Dewey supera a concepção educacional aristocrática e proletária embasada na memorização e na imitação, ao apresentar um ideário formativo alicerçado no desenvolvimento que se dá ao longo da vida por meio da solução de problemas e da aquisição de novas habilidades, que permitem uma constante reorganização da vida e do sentido desta. [...] Nessa perspectiva, a educação torna-se um processo de formação amplo, tanto das crianças quanto dos adultos, orientado pela relação entre

experiência e natureza, bem como nela vislumbra-se a possibilidade da instauração da democracia, que exige um sistema de educação fundado na solução de problemas. (BIELUCZYK; CASAGRANDE, 2015, p. 45)

O filósofo, no entanto, compõe uma classe especializada que usa uma linguagem técnica, um sistema melhor elaborado de pensamento. Apenas com uma reivindicação social esse sistema chegaria ao povo, nesse ponto é que a Filosofia e a Educação se encontram, sendo a Educação, território vantajoso para penetrar na significação humana das discussões filosóficas.

Para esses autores, Dewey e Lipman, a filosofia seria instrumento para criticar os objetos existentes nas ciências e na sociedade, indicando os meios obsoletos e sentimentais que não servem para realização do objetivo pretendido. Segundo Bieluczyk; Casagrande (2015, p. 45) “A sintonia do filósofo com a cultura e com o contexto americano, apontada pelos pesquisadores contemporâneos, revela o caráter instrumental do pensamento filosófico, que só pode ter relevância na medida em que mantém relação com o mundo”. Esta instrumentalização seria usar os conteúdos de maneira utilitária visando à formação democrática.

O ensino de filosofia seria essencial para a educação das crianças na escola. Lipman entendia que deveria ser ensinada desde os primeiros anos escolares, possibilitando a ajuda necessária no pensar bem, racionalmente.

1.2.3. Lev Vygotsky

A influência de Lev Vygotsky encontra-se em sua Psicologia do Desenvolvimento. Para ele o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança, portanto, começa bem antes dela frequentar a escola. Em sua vivência e relacionamentos ela se desenvolve.

Seu desenvolvimento se dá a partir da história e cultura, de forma crescente e constante. A escola, no entanto, traz novos elementos no aprendizado que são essenciais para o desenvolvimento psicológico.

O interesse de Lipman pelas idéias de Vygotsky é por valorizar o desenvolvimento da criança considerando as influências históricas e culturais, que para ele se dá na vivência. A Pedagogia de Lipman põe devida ênfase ao caráter transformador da educação. A partir do desenvolvimento do bom raciocínio e compreensão da realidade, o homem entra em um processo de transformação social.

A metodologia de Vygotsky privilegia a mudança, considerando o homem como participante ativo e vigoroso de sua própria existência. Em cada estágio do desenvolvimento a criança adquire meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma. Por fim, o estudo de Vygotsky é uma tentativa de afirmar que a atividade humana tem conseqüências voltadas para a transformação da natureza e sociedade. (BROCANELLI, 2010, p. 66).

O desenvolvimento da linguagem e da fala é outro aspecto em que os dois autores se alinham. Estudando Vygotsky, Lipman, compreendeu que o pensar é a interiorização da fala. Também que o comportamento recíproco de grupo em discussão desempenha papel importante no aprender a pensar. Segundo Lipman (1995) A filosofia começa quando se pode discutir a linguagem usada para discutir o mundo.

Com base no entendimento que o sujeito desenvolve e aperfeiçoa a fala e o pensamento somente dentro de um ambiente social, o meio em que vive, o aprendizado da fala e a origem do pensamento pode, então, ser explicado por causas externas, abertas, especialmente no que tange as habilidades linguísticas.

Fazer da sala de aula, uma comunidade reflexiva por meio de atividades participativas, onde alunos sentem liberdade para expressarem-se, argumentarem, julgarem com diálogos dirigidos pelo professor, propicia um ambiente pedagógico em que as crianças desenvolvam um raciocínio habilidoso e capacidade linguística. Habilidade e capacidade que as ajudariam a se expressarem, tendo em mente o processo de desenvolvimento, de modo coerente.

Quando as crianças em suas experiências compreendem o que conhecem, o conhecer se torna prazeroso. Isso as torna curiosas e almejantes para conhecerem mais ainda o mundo em que vivem. Os adultos, por possuírem mais experiência, talvez sejam pouco sensíveis à admiração que as imbuem quando conhecem algo novo. Mas quando se é criança, não tendo tantas experiências e memórias, o senso de admiração e espanto se dá constantemente.

Essa descoberta, juntamente com o significado, são conceitos importantes para Lipman. Segundo ele, é através deles que a educação ganha sentido. Descobrir o mundo a sua volta e o que esse mundo pode ou significa, é o que faz a educação ser interessante.

A escola em seu sistema tradicional de ensino compromete muito esse interesse, da descoberta e significado, que possuem. Tanto é que nos primeiros anos escolares as crianças são interessadas e esforçadas em conhecer. Porém, decorridos alguns anos, desanimam. São tantas informações abstratas, desconexas com suas realidades, sem significados relacionados que as fazem perder o interesse.

Acabando o interesse, a motivação para estudar, a educação do sujeito fracassa. Portanto, de acordo com Lipman, o sistema tradicional, que não leva em conta a vivência

social das crianças, está fadado ao fracasso.

Será que as crianças estão erradas em esperar que o processo educacional – em cada estágio e no desenvolvimento de estágio para estágio – seja significativo? Se a escola não pode ajudar as crianças a descobrirem o significado de suas experiências, se essa não é a sua função, então não há nenhuma alternativa senão deixar o sistema educacional nas mãos dos que podem melhor manejar o consentimento das crianças de serem manipuladas num estado de beatitude. (LIPMAN, 1995, p. 23).

Então, é possível considerar prudentemente que as crianças esperam, ainda que não sejam plenamente conscientes disso, que o processo educacional proporcione a descoberta de significados. De modo que, aquilo que é aprendido em sala de aula tenha valor para sua vida, que faça sentido. Segundo Brocanelli

[...] podemos defender a idéia de que tudo aquilo que nos ajuda a descobrir o significado da vida ou para a vida é educativo, e as escolas apenas são educativas e contribuem para a formação das pessoas na medida em que proporcionam as descobertas”. (2010, p. 69)

A escola, para Lipman, cumpre seu propósito quando possibilita as pessoas a encontrarem o significado de suas vidas. A compreenderem-se enquanto pessoa, sua família, sua sociedade e o para quê estudam. Quando não proporciona tais descobertas, perde-se seu caráter educativo.

Podemos perceber o quanto Lipman se aproxima de alguns aspectos da teoria histórico-cultural de Vygotsky. O ambiente escolar pode ser oferecido por influencias, forças externas, contudo, os significados são construídos coletivamente pelas crianças.

O pensamento autônomo enfatizado no P.F.C. estaria vinculado, de certo modo, com o empoderamento obtido com um aprendizado que tenha significado, no mais, Lipman se aproxima dos conceitos de Dewey.

Estes três pensadores são as maiores influências teóricas, nos quais Lipman apoia-se para elaborar o P.F.C., enfatizando o diálogo investigativo, o bom raciocínio com o ensino de Filosofia e o desenvolvimento da criança. No entanto, nota-se que a teoria histórico-cultural de Vygotsky e a pragmática de Dewey entram em contradição. Enquanto a primeira enfatiza o desenvolvimento por meio das relações sociais e históricas, a segunda enfatiza o desenvolvimento por meio da razão, do desenvolvimento de habilidades cognitivas, pautadas na lógica. Uma critica os conteúdos e resgata seus conceitos histórico-culturais, a outra os instrumentaliza para o desenvolvimento de habilidades de raciocínio.

2. O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

De acordo com Brocanelli (2010), o P.F.C., nos dias de hoje, é praticado em mais de trinta nações, dos cinco continentes, inclusive no Brasil.

Quando chegou ao Brasil no início dos anos 1980, mais precisamente em 1984, obteve olhar, resposta e aceitação diferentes. De um lado alinhavam-se simpatizantes otimistas e adeptos entusiasmados, de outro, céticos, indiferentes e críticos apressados. Hoje suas ideias são conhecidas, respeitadas e estudadas por professores e alunos das universidades brasileiras, às vezes readaptadas. Tornou-se ponto de partida para discussões que envolvem o tema e é referência em Filosofia da Educação, especialmente em Filosofia para Crianças.

Como dito anteriormente a concepção de educação desse programa visa um processo de levar os alunos a pensar criticamente. Esta contraria a concepção tradicional de ensino, na qual ensinar é transmitir informações e conhecimentos previamente estabelecidos. Sua tarefa é mais de orientação da busca subjetiva, do que os alunos precisam saber e como processar as informações ensinadas. A finalidade do Paradigma Reflexivo da Prática Crítica é que adquiram subsídios para a aquisição de conhecimentos que lhes sejam significativos desenvolvendo o pensamento crítico através de discussões filosóficas na sala de aula.

No programa de Filosofia para crianças, Lipman busca transparecer a idéia de uma educação que privilegia não somente o conteúdo contido nos livros didáticos, mas, com maior intensidade, a participação do aluno com suas experiências de vida e a de seus colegas, numa inter-relação professor-aluno e aluno-aluno[...]. (BROCANELLI, 2010, p. 71).

O P.F.C. oferece a Filosofia como disciplina do currículo, fazendo parte de um trabalho que une a Filosofia com a Pedagogia, num só momento. Entre os que mais se destacam em aprofundar e apresentar propostas vinculadas à questão da Filosofia com Crianças no Ensino Fundamental tem sido o professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Walter Omar Kohan. Sumariamente

[...] o Programa consiste no emprego em salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de um *material didático* específico, formado por livros de leitura denominados “romances” ou “novelas filosóficas”, a maioria de autoria do próprio Lipman. A utilização desse material deve seguir uma *metodologia* também própria: a da “comunidade de investigação”. Para orientar a prática do professor há, ainda, um *manual de instrução* para cada novela, com diversas sugestões de atividades didáticas relacionadas ao desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos. (SILVEIRA, 2011, p. 129).

2.1. OBJETIVO

Seu objetivo geral é ajudar as crianças a pensarem por si mesmas, a aprenderem a pensar bem. Sugere, portanto, que elas não saibam pensar como convém naturalmente, nem pensar autonomamente, de início apenas reproduzem pensamentos alheios. Segundo Lipman (2001, p. 5) “Que as crianças pensam de forma tão natural quanto falam ou respiram – disso eu não tinha dúvida. Mas como ajudá-las a pensar bem?”. Segundo Rothen; Goemes; Pechula (2000, p. 2) “O Programa tem dois objetivos gerais bem definidos: a iniciação filosófica, e o cultivo das habilidades de pensamento das crianças”.

O objetivo pode parecer óbvio, porém, pode não ser tão simples quando questionado. É preciso questionar os meios para se atingir o objetivo de ensiná-las a pensar autonomamente.

Para substituir o P.P.P.N. pelo P.R.P.C., ou seja, substituir a transmissão de conhecimentos pelo desenvolvimento do próprio pensamento do estudante vale-se dos mecanismos da própria filosofia: lógica, ética e estética.

O instrumento de aprendizado é a discussão em grupo, orientada pelo professor, estimulando o trabalho intelectual de cada um dos estudantes. As crianças são levadas a desenvolver quatro grandes grupos de habilidades: o raciocínio, a formação de conceitos, a investigação e a tradução (capacidade de dizer ou escrever com as próprias palavras o que foi lido ou ouvido).

Essas habilidades mostram a oposição entre o ensino proposto por Lipman e o modelo “conteudista” do sistema de educação tradicional. Crianças com essas habilidades desenvolvidas estarão muito mais próximas de pensar por si mesmas. Nesse modelo, o professor se torna um mediador e condutor das discussões, que são propostas aos alunos a partir de livros de histórias que apresentam, em meio à narrativa, situações que dão margem ao debate.

Junto com o desenvolvimento das habilidades intelectuais das crianças e os estímulos para pensarem por si mesmas, segundo Lipman; Sharp; Oscanyan (2001), é preciso atingir alguns objetivos específicos: desenvolver a capacidade de raciocínio, a criatividade, oportunizar o crescimento pessoal e interpessoal, desenvolver a compreensão ética e a capacidade de encontrar sentido na experiência.

2.1.1. Desenvolver a capacidade de raciocínio

As considerações sobre o desenvolvimento da capacidade de raciocínio envolvem três pontos cruciais. O primeiro deles trata sobre suas origens, o segundo sobre o raciocínio infantil propriamente dito, e o terceiro trabalha a capacidade de inferir.

Segundo Lipman; Sharp; Oscanyan (2001), sobre a origem do raciocínio, é improvável que seja limitado aos seres humanos. A teoria mais plausível é que os seres humanos descobriram suas próprias capacidades de descobrir, explorar e inferir. Por isso, o importante, ressaltado no homem é sua consciência da própria capacidade intelectual, e não apenas possuí-la. A invenção da linguagem, nesse sentido, foi talvez menos significativa que o fato de a usarem para analisar, discutir, refletir e especular.

É preciso notar que o raciocínio coerente é uma das características enfatizadas por uma educação com orientação filosófica, porém não é a única. Ajudar as crianças a descobrir as conexões e fazer distinções é igualmente importante, ainda que essas, frequentemente são desprezadas no contexto escolar. Lipman; Sharp; Oscanyan (2001, p. 85) ensinam como ajudar as crianças no processo de descoberta e conexão:

Ajudamos as crianças a perceberem as conexões quando lhes pedimos para agrupar e classificar na prática e lhes mostramos como seu comportamento cotidiano as torna habilitadas a realizarem tais classificações. Nós ajudamos a fazer distinções quando as incentivamos a dizer o que não pertence a um determinado grupo ou classe e por que não pertence.

Outra maneira de ajudar as crianças perceberem as conexões é ensiná-las com relações, em especial as de classes. Existem duas grandes famílias que exigem atenção. A primeira é a conexão entre causa e efeito e a segunda é a conexão entre a parte e o todo. No entanto, é preciso atentar que a inteligência não é só uma questão de perceber quais são as partes de uma situação, mas também como se relacionam entre si e com o todo à que pertencem; é também uma questão de compreender como construir o todo a partir dos materiais que, assim, passam a servir como parte.

Toda aula de arte é um laboratório para essa percepção, e se um dos objetivos da educação é a expansão da inteligência, deveríamos enfatizar tanto a compreensão das relações parte-todo como a compreensão das relações causa-efeito. O que faz com que a filosofia seja tão valiosa como a metodologia da prática educacional é o fato de considerar as duas formas de inteligência como válidas e importantes (diferentemente da ciência, que enfatiza apenas uma das formas, ou da arte, que só enfatiza a outra). (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 85).

Sobre o raciocínio infantil a pergunta inicial é quando uma criança começa a raciocinar. Essa pergunta pressupõe que se pode especificar o momento exato em que ocorre esse fenômeno. Porém, o que se sabe é tão pouco que é difícil especificar as origens do raciocínio infantil. O raciocínio provavelmente começa com a inferência, no entanto, não é nada simples distinguir as primeiras condutas baseadas na inferência do comportamento instintivo. Outra pergunta é, quando ela começa a raciocinar filosoficamente, essa é a pergunta mais relevante para esse ponto.

[...] Embora toda atividade filosófica envolva raciocínio, não se pode concluir que todo aquele que raciocina esteja envolvido numa atividade filosófica. As crianças começam a pensar filosoficamente quando começam a perguntar por quê. A pergunta ‘por quê?’ é sem dúvida a favorita das crianças pequenas, mas não é uma pergunta simples. Normalmente atribuem-se duas funções principais a essa pergunta. A primeira é descobrir uma explicação causal, e a segunda é determinar uma finalidade. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 87).

Quando elas questionam “por quês”, averiguam a finalidade ou a causa de algo. Perguntar por que uma coisa existe ou é feita é questionar sobre sua razão, ou seja, sua justificação. Quando explicamos algo pela sua causa aludimos às condições que fazem com essa coisa apareça. Lipman; Sharp; Oscanyan exemplificam brilhantemente essa ideia dizendo que

as crianças estão interessadas tanto nas razões como nas causas e, constantemente, ou misturam os dois usos da pergunta ‘por quê’ ou procuram distinguir um do outro. Assim, uma criança pode perguntar por que houve uma chuva de pedras e pode aceitar a explicação meteorológica dada pelo professor sobre as causas das chuvas de pedras. Mas a criança pode estar buscando uma justificação, em vez de uma explicação. A pergunta que tem em mente pode ser: o que a gente fez para merecer uma chuva de pedras? É claro que em outras ocasiões pode ocorrer o inverso. A criança quer uma explicação causal para o desaparecimento do seu brinquedo e, no lugar disso, lhe damos uma justificação. (2001, p.88).

Pode-se observar que: na medida em que se percebe, que o ato de perguntar a respeito do “por que” das coisas remete a necessidade de saber qual a justificação ou causa de algo. Deve-se assumir frente às respostas dadas, que a justificação ou causa estão diretamente ligadas a uma ação que define o sentido para a criança. Assim, quando se responde algo sem saber o que as crianças desejam saber de fato, sem questioná-las, quem responde pode prejudicar seu entendimento das coisas.

2.1.2. Desenvolver a criatividade

Ao observar por pouco tempo algumas crianças brincando, separadamente, logo se percebe que há algo em comum a elas: a capacidade de imaginar. As crianças fazem de um carrinho a coisa mais divertida do mundo, constroem estradas, montam comércio, fazem diversas coisas complexas, frutos da imaginação. Os brinquedos mais simples tornam-se fascinantes em suas mãos. Porém quando entramos na idade de escolarização, muitas crianças são forçadas a abandonar a virtuosa imaginação com o pretexto de tornarem-se racionais, pessoas com os pés no chão.

Quando se fala em imaginação, se fala de algo inerente ao desenvolvimento humano, que não pode ser extinguido, porém pode-se deturpar seu significado. Muitas vezes, os adultos subestimam a pesada carga que a sociedade impõe sobre a liberdade da imaginação e da criatividade das crianças.

Nos moldes da escola tradicional a criança é pouco incentivada a criar. Para o processo criativo é preciso imaginação. A capacidade de representar ideias, imagens. Como aponta o autor:

Uma parte infrutífera da educação tradicional é supor que o ensino do rigor lógico só acontece às custas da imaginação e da criatividade – como se fosse preciso suprimir a espontaneidade e a imaginação da criança a fim de que ela possa desenvolver sua destreza lógica. A abordagem adotada nesse programa supõe, ao contrário, que o pensamento lógico pode ser incentivado por meio da atividade criativa e, inversamente, que a criatividade pode ser alimentada pelo desenvolvimento da capacidade lógica. As duas caminham juntas. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 94).

Como citado o rigor lógico não se contrapõe à imaginação, mas a aproveita para incentivo de um raciocínio lógico. Os tipos de atividades criativas propostas, que incentivam a capacidade criativa, são jogos, dramatizações, marionetes e outras formas de expressão artística que contribuem, direta ou indiretamente, para aumentar a capacidade das crianças expressarem sua experiência e explorarem as consequências e significados dessas expressões. Estas atividades, unidas com a orientação do professor, ajudam as crianças a desenvolver um pensamento lógico por meio da imaginação, fantasia e faz de conta.

Uma criança pode raciocinar com base em premissas falsas, porém as falácias lógicas podem ajudar a incentivar as crianças a considerarem situações contra factuais, utilizando sua capacidade de invenção. Para tal desenvolvimento é preciso considerar o estágio em que a criança se encontra, concedendo a elas liberdade para inventarem.

Ajudar as crianças a crescerem significa criar desafios adequados a cada estágio. Não é o suficiente desafiá-las a desenvolver sua capacidade lógica, embora esse desenvolvimento seja necessário. O seu crescimento depende também do estímulo dado a sua criatividade e a sua capacidade de invenção. [...]. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 95).

2.1.3. Desenvolver o crescimento pessoal e interpessoal

Desenvolver o crescimento pessoal e interpessoal está relacionado à autoconfiança, maturidade emocional, e uma autocompreensão generalizada. Isso inicia-se, para muitas crianças quando estão aprendendo a pensar filosoficamente, no processo de discussão interpessoal e na reflexão que acompanha essa discussão. A discussão faz com que as crianças conscientizem-se de que existem, além de si, outras personalidades, interesses, valores, crenças e preferências.

O aumento da sensibilidade é um dos subprodutos mais valiosos da comunicação em sala de aula. A não ser que as crianças tenham alguma ideia da natureza dos indivíduos com julgamentos válidos em relação a eles. Não fará bem ensinar às crianças as regras sociais se elas são tão insensíveis que não são capazes de perceber quando e como utilizá-las. A não ser que a sensibilidade interpessoal seja cultivada e encorajada, como um pré-requisito para o desenvolvimento social da criança, esse desenvolvimento social será frustrado. A não ser que a intuição interpessoal seja cultivada, não há razão para esperarem julgamentos sociais válidos – e essa intuição geralmente é produto do diálogo filosófico bem realizado. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 96).

A sensibilidade e o julgamento são acentuados com as discussões e reflexões coletivas, fazendo acelerar o crescimento das crianças e ampliar a sua capacidade de crescer. O professor, com sua experiência, cria circunstâncias educacionais adequadas. Esse processo pode gerar nas crianças um conjunto de atividades intelectuais e emocionais que se reforçam mutuamente. Sem um grupo de investigação, as crianças isoladas, provavelmente teriam seu desenvolvimento prejudicado.

2.1.4. Desenvolver a compreensão ética

Para os autores desenvolver a compreensão ética é o assunto mais polêmico que envolve a educação:

[...] Alguns alegam que toda educação tem uma dimensão moral. Outros insistem que em nenhuma circunstância os educadores devem tentar introduzir assuntos morais na sala de aula porque, no final, não será mais que uma doutrinação. Em

terceiro lugar existem aqueles que afirmam que uma educação sólida pode e deve incluir um componente de educação moral. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 97).

O programa de Filosofia para crianças não se alinha a essas posições, pois elas pressupõem que a moralidade consiste de princípios morais e regras. Suas divergências são sobre quais as regras que devem ser ensinadas ou se podem ser ensinadas. O viés do Programa é que:

[...] uma abordagem filosófica da ética é aquela que enfatiza o método da investigação ética mais que determinadas regras morais de grupos específicos de adultos. O professor de filosofia supõe que conseguir que as crianças raciocinem logicamente sobre assuntos aos quais se pode aplicar a lógica será de grande ajuda para a solução dos problemas humanos, inclusive éticos. O professor de filosofia, do mesmo modo, acredita que sem uma clara consciência da dimensão da metafísica, epistemológica, estética e de outros aspectos da experiência humana, apenas a investigação ética será míope e pouco sólida. Uma vez mais, o professor de filosofia está interessado em incentivar os estudantes a compreenderem a importância de se chegar a juízos morais bem fundamentados, o que exige o desenvolvimento da sensibilidade, do cuidado e do interesse ético nesses estudantes. Assim, quando a ética é apresentada no contexto de filosofia para Crianças, está interessada não só em inculcar regras morais substantivas ou pretensos princípios morais, mas em familiarizar o estudante com a prática da investigação moral. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 97).

A proposta é da prática da investigação moral, da conscientização da natureza dos juízos morais. A ênfase, portanto, não está em pressioná-las a tomar decisões morais ou algo relacionado à doutrinação moral.

O juízo, que deve estar condicionado a uma consciência e a uma inteligência moral, é apenas um dos aspectos do indivíduo ético. O indivíduo ético, moral não seria o que está apto, apenas, a fazer juízos “corretos”, mas ter a sensibilidade de saber quando emití-los ou evitá-los. Algo que é difícil de cultivar e parece ser, a cada dia, mais raro entre os homens.

2.1.5. Desenvolver a capacidade de encontrar sentido na experiência

Para muitas crianças a vida escolar parece não fazer sentido, mesmo alguns adultos se queixam do sentido da escolarização ou de suas próprias vidas. É bem provável que suas percepções tenham bons fundamentos, afinal de contas, que sentido há para as crianças irem à escola aprenderem informações de imediato desconexas com sua realidade, obedecer a regras de pessoas, não raro, indiferentes a elas? O único sentido que as crianças respeitarão será aquele que elas mesmas extraem de suas próprias vidas, e não aquele que lhes é oferecido

pelos outros. Um dos meios de se obter sentido é descobrir conexões entre significados:

[...] Se pudermos ajudar as crianças a descobrirem as relações entre partes e o todo das suas experiências, podemos ajudá-las a encontrar o sentido das experiências isoladas. Podemos identificar diversas maneiras de descobrir o significado: descobrindo as alternativas, a imparcialidade, a coerência, a possibilidade de dar razões para as nossas crenças, a globalidade, as situações, as relações entre as partes e o todo. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 98-99).

Como citado, para identificar diversas maneiras de descobrir significado, é preciso descobrir novas alternativas e passar a pensá-las. É preciso desenvolver nas crianças o hábito de sempre considerar a possibilidade de que a negativa de uma ideia ou pensamento pode estar correta. A ciência faz uso desse método assim como a filosofia. Ensinando isso à criança e conscientizando-a de que as alternativas, hipóteses, ideias podem ser plausíveis tem-se um leque enorme de raciocínio alternativo. Como por exemplo:

Uma criança que vê o Sol nascer e pensa que “o Sol se move ao redor da Terra” – e isso muito antes de alguém realmente lhe dizer que não é o Sol que se move. A criança que pensa que “a Terra é plana”, mas ao mesmo tempo está criticamente consciente de que a negativa é possível, também levará em consideração a possibilidade de que “a Terra não é plana”. Toda afirmação factual tem uma negativa que poderia ser certa. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 99).

Poderia encontrar também a negativa da ideia de alguma coisa. A negativa de mesa é não mesa, a de pensar é não pensar. O intuito é que a criança raciocine considerando todas as possibilidades. Pode-se utilizar a própria lógica da criança, fazendo-a perceber que seu raciocínio pode ser mais amplo. Descobrir novas alternativas, portanto, é considerar hipóteses e possibilidades que ajudam o pensar mais profundo, sistemático. A importância repousa em oferecer à criança a prática de examinar situações em que se buscam soluções alternativas que de outro modo passariam despercebidas.

Descobrir a imparcialidade é fácil quando se observa o outro com sinceridade, pois todos (para não generalizar, as exceções são possíveis) são tendenciosos a parcialidade. Para se descobrir a parcialidade é preciso expor argumentos e ouvir outros. Pelo fato das pessoas tomarem partido com muita facilidade, lhes custa muito aprender a serem imparciais. Algumas situações podem ser neutras, não afetando o fato de alguém ser imparcial ou não, mas existe uma situação em que a imparcialidade é especialmente apropriada: quando se está tentando compreender algo.

Podemos prestar pouca atenção à maneira como outras pessoas vivenciaram essa

situação. Suponhamos que um amigo lhe fale sobre uma nova regulamentação e você fique indignado com isso porque crê que é uma regra muito estúpida. Num primeiro momento, tudo o que você quer fazer é contar para todos o que você sente. Mas, após ter desabafado, você começa a escutar as outras pessoas. Algumas talvez concordem com você e algumas talvez discordem. E você pode começar a perceber que talvez seu julgamento inicial sobre a nova regulamentação tenha sido um tanto precipitado. Ou talvez, tenha alguns méritos que você, a princípio, não tenha reconhecido. Ou talvez, seja talvez seja muito pior do que imaginaria que fosse. Mas, em qualquer dos casos, você aprendeu com a experiência das outras pessoas. Você aprendeu a ver as coisas. Tanto a partir do ponto de vista delas como do seu. Você começou a respeitá-las por suas opiniões, tanto quanto respeita a você mesmo por suas próprias opiniões. E começou a superar sua própria avaliação original e parcial da situação, de modo a ser mais objetivo e imparcial. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 101).

Esse diálogo com o outro muitas vezes não ocorre entre as pessoas. Elas deixam de trocar experiências e informações no ato de ouvir/falar, falar/ouvir. Tornam-se parciais a ponto de ignorar totalmente os pensamentos do outro, não aprendendo com eles, ou até mesmo ensinando a eles.

A experiência de imparcialidade é o que se deve proporcionar às crianças. Talvez elas não sejam objetivas e imparciais no início, embora algumas possam ser, mas todas podem aprender a ser, e elas aprendem muito mais depressa se forem incentivadas, propondo-lhes situações em que possam tentar falar de modo objetivo e imparcial sobre os seus problemas. Percebe-se a utilidade da imparcialidade na situação, de uma sexta série discutindo sobre o romance *Ari dos Teles*, a seguir:

Professor: – Luisa e Fabiana têm a mesma atitude em relação a Ari?

Aluno: – Ele aborrece a Luísa, mas não aborrece a Fabiana.

Professor: – Por que ele aborrece a Luísa?

Aluna: – Talvez ela não goste dos meninos.

Professor: – Por que você disse isso?

Aluna: – Não sei. Talvez ela ache que os meninos estão sempre dizendo que são melhores que as meninas, e não suporte isso.

Aluno: – Bom, eles são melhores que as meninas.

Aluna: – Não, eles não são, ninguém é melhor.

Professor: – O que os demais pensam sobre isso? Não, não respondam todos ao mesmo tempo. Um de cada vez.

Aluno: – É claro, os meninos são melhores que as meninas.

Professor: – Você quer dizer que são melhores em todas as coisas, ou só em algumas?

Aluno: – Eles são melhores nos esportes.

Aluna: – Talvez eles sejam melhores em alguns esportes. Mas tem esportes, como o vôlei, por exemplo, em que nós somos melhores do que eles.

Aluno: – Existe uma porção de meninos que são melhores que as meninas nos esportes femininos.

Aluna: – Talvez alguns sejam, mas na maioria dos esporte femininos, a maior parte das meninas são melhores que a maioria dos meninos.

Aluno: – Está bom, mas na maioria dos esportes masculinos, a maioria dos meninos são melhores que a maioria das meninas.

Aluna: – Você está dizendo que existem algumas meninas que são melhores que a

maioria dos meninos, mesmo em esportes masculinos?

Aluno: – Pode ser.

Aluno: Então não é verdade o que você disse no início, que os meninos são melhores que as meninas. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 102).

Percebe-se que eles começaram com afirmações radicais, fazendo generalizações. Porém, aos poucos, tiveram de admitir exceções. Começaram a se basearem em fatos, serem mais objetivos, mais imparciais.

Descobrir a coerência é de suma importância para o desenvolvimento e vida da criança. Desde uma fala corriqueira à construção de um texto científico. As crianças deveriam ser incentivadas a usarem as palavras cuidadosamente desde bem pequenas. Serem conscientizadas de como o significado das palavras numa frase ou parágrafo podem mudar.

É claro que nem todas as incoerências são problemáticas ou perturbadoras. O palhaço que põe o pé esquerdo em cima de uma cadeira e depois se abaixa para amarrar o cordão do sapato do pé direito, ou o cômico que jura que o que vai dizer é verdade, são craques em apresentar incoerências divertidas. E, séculos filósofos trataram de decifrar tipos muito específicos de incoerências chamadas paradoxos, desde o início da filosofia. Aprender a reconhecer as incoerências exige uma crescente conscientização de que a necessidade de coerência não é sempre adequada; implica reconhecer quando ser incoerente é confuso, enganoso e até fraudulento, e quando é divertido ou profundo. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p.105).

A capacidade de oferecer razões para as crenças é outro ponto importante que precisa ser descoberto com as crianças. As pessoas podem ser questionadas constantemente sobre suas crenças mais básicas. Crença aqui não está relacionada com uma fé religiosa, mas a convicção de coisas que se afirma constantemente sem pensar nas suas razões. Normalmente não se exigem as razões de convicções. Porém, não se pode evitar muitas vezes que as crenças desmoronem. Por exemplo: quando se vai à Universidade e, de repente, começa a chover. A convicção de chegar na hora fica comprometida, em especial se não tiver um carro. Muitas das ações e pensamentos das pessoas dependem de suas convicções.

Em resumo, existem três razões bem claras para que sejamos capazes de oferecer razões. Em primeiro lugar, é bom saber que nossas crenças são sólidas e confiáveis porque temos que agir baseados nelas todos os dias. Se algo sai errado, temos que reavaliar nossas crenças. Em segundo lugar, numa discussão é possível que nossas crenças sejam desafiadas. Podemos ser solicitados a dar razões para elas. Graças a discussões anteriores, podemos estar preparados para enfrentar tais exigências. E em terceiro lugar, podemos ter boas razões para uma determinada crença, mas podem ainda não ser suficientes para justificá-la. É difícil dizer qual o número de razões suficientes, mas obviamente quanto mais tivermos, melhor. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 107).

Descobrir a globalidade se trata de descobrir as relações existentes entre as ideias, o mundo, a vida, etc. Pode-se fazer isso sugerindo conexões e possíveis implicações ou consequências de suas ideias, contextualizando-as. Por meio de perguntas o professor pode incentivar as crianças a perceberem as conexões entre o que veio antes e o que vem depois.

Não basta que uma pessoa tenha ideias sólidas sobre este ou aquele assunto, uma convicção sobre isso e uma crença sobre aquilo, porque esses fragmentos e pequenas partes talvez não levem a nada. As pessoas, geralmente, querem um conjunto organizado de crenças e ideias, um corpo de pensamentos e valores que, de algum modo, estejam relacionados e com o qual possam contar em suas ações futuras. Assim, os jovens precisam ser incentivados não só a amar e respeitar as ideias, não só a querer que suas ideias sejam sólidas e razoáveis, mas também a estabelecer as conexões entre as ideias – e ver como elas se relacionam, se apoiam e convergem uma sobre as outras. Somente assim uma pessoa pode começar a construir uma rede de pensamentos que se mostrará constantemente útil e prática. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 107).

Descobrir situações para tomar decisões também compõe a descoberta de significado. As crianças, com frequência, deparam-se com situações tão esquemáticas ou despojadas de detalhes que seria muito difícil tomarem decisões razoáveis. As crianças devem ser ajudadas a captar uma situação em que é necessário decidir e ler corretamente as características dessa situação.

As crianças que desenvolveram a capacidade de avaliar as situações, compreendendo o seu caráter, tendo imaginação em relação ao que poderia aumentar seus aspectos insatisfatórios, e tendo a coragem de realizar alternativas que lhes pareçam mais razoáveis e plausíveis, não necessitam de um curso de esclarecimento de valores ou de tomada de decisões, porque já são indivíduos moralmente responsáveis. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 111).

Quando as crianças percebem-se em algo importante, como fazendo parte de algo mais amplo se descobre as relações parte-todo.

Existem muitas ocasiões no dia-a-dia de uma escola em que se aprendem as relações entre as partes e o todo. Infelizmente, existem muitos outros momentos do dia escolar em que o que se está fazendo parece completamente independente de um quadro mais amplo, se é que ele existe, e não se consegue entender o que se está fazendo, ou porque está fazendo. Num dia escolar bem integrado, existiriam poucas experiências desse tipo. Compreenderíamos a relevância que cada uma das disciplinas tem para nossa educação como um todo, e compreenderíamos cada um dos estágios na aprendizagem dessa disciplina. Apreciaríamos as razões que estão por trás do fato de se alternarem atividades intelectuais e atividades físicas, atividades disciplinadas e criativas, atividades em que se trabalha sozinho e atividades em que se trabalha em grupo e períodos de ação e períodos de reflexão. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 112).

As relações existentes entre as partes e o todo podem contribuir para se atingir os objetivos citados. Ajuda no desenvolvimento da capacidade de raciocinar, de acordo com Lipman; Sharp; Oscanyan (2001, p. 112), “Se o raciocínio fosse ensinado simplesmente como os princípios e regras da inferência lógica, seria uma disciplina árida que causaria repulsa a muitos estudantes”.

2.2. MATERIAL DIDÁTICO

O Programa de Filosofia para crianças possui um material didático específico. Este é uma coleção de romances ou novelas filosóficas, que o próprio Lipman e sua equipe desenvolveram. Para cada livro existe um manual (orientador) do professor que auxilia na mediação com os alunos. No manual há breves considerações sobre as bases teóricas da proposta, assim como sugestões de atividades didáticas relacionadas ao desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos. Contem planos de discussão e exercícios sobre conceitos filosóficos que auxiliam na mediação do diálogo, na comunidade de investigação, e no desenvolvimento das habilidades de pensamento.

Os romances ou novelas filosóficas são histórias narrativas que apresentam temas e problemas filosóficos através das falas e tramas vividos pelos personagens na Comunidade de Investigação. Essas personagens, em geral crianças, aparecem envolvidas em situações problemáticas que as obrigam a exercitar suas habilidades cognitivas e a se comportar de modo racional.

Em relação ao seu conteúdo, abrangem temas diversos da Filosofia. É trabalhado Lógica, Ética, Estética e Metafísica que estão dispersos em todo texto, aleatoriamente. Não são apresentados sistematicamente como nos livros didáticos convencionais.

O objetivo é permitir que as crianças selecionem os assuntos que desejam discutir, com base em seus próprios interesses. Qualquer assunto pode ser objeto de discussão em sala de aula, desde que atenda aos interesses dos alunos. Isso é possível, porque, uma vez que o P.R.P.C. pretende substituir o P.P.P.N., como transmissão de conhecimentos, pela “educação para o pensar”, os conteúdos passam para segundo plano, adquirindo primazia os procedimentos metodológicos. Ou seja, o que importa é como as crianças pensam e não tanto sobre o que elas pensam. Segue os livros⁴ do material didático:

⁴ As imagens das capas dos livros estão em anexo.

Rebeca: livro escrito por Ronald Reed, colaborador de Matthew Lipman, é utilizado para a iniciação filosófica com crianças da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. O texto é ilustrado e possui trinta e sete capítulos. O foco do programa de Rebeca é a pergunta como forma de iniciação na reflexão filosófica. Propõe 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 as crianças são convidadas a pensar sobre o próprio pensar e se envolvendo com problemas presentes na filosofia. Alguns temas: percepção, identidade, imaginação, realidade, aparência, verdade, conhecimento, probabilidade e possibilidade, perguntas, pensamento, diferenças, medo, segredo, cor, felicidade.

Issao e Guga – Maravilhando-se com o mundo: Livro para os alunos com idade entre 8 e 9 anos. O texto completo de Issao e Guga possui introdução e dez capítulos. Este material tem conteúdos para dois anos, ou seja, para o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. O foco do trabalho é a preocupação com a percepção e processos do conhecimento, propondo o desenvolvimento de habilidades básicas de pensamento para esta faixa etária. Aborda temáticas da filosofia linguagem, teoria do conhecimento, ontologia, ética e estética. Alguns temas: animais, realidade, natureza, água, ecologia, poluição, guerras, trabalhar, brincar, verdade, beleza, sentidos, amizade, pensar, etc.

Pimpa – em busca de significado: Novela escrita por Matthew Lipman, indicada para crianças de 9 a 10 anos. O texto é possui 11 capítulos e é indicado para dois anos letivos de trabalho, geralmente utilizado no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. O foco do trabalho é a Filosofia da Linguagem, antropologia, ética e fenomenologia. É um programa de raciocínio, comunicação e expressão. Estimula a criança a escrever. Propõe o aperfeiçoamento de um conjunto de habilidades próprias para este nível de ensino. Alguns temas: identidade, corpos e mentes, partes e todo; idéias e coisas, justiça, direito, dever, necessidades, regras de conduta, história, espaço, tempo, família, relação, ambigüidades, analogias, etc.

A descoberta de Ari dos Telles: Livro indicado para adolescentes de 11 a 13 anos. O texto completo de A Descoberta de Ari dos Telles possui 17 capítulos. Material para ser trabalhado com os alunos durante dois anos, ou seja, indicado para os 6ª e 7ª anos do Ensino Fundamental. O foco do programa Ari é aprender a pensar 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 idéias 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. Alguns temas: pensar, investigar, estereótipos, conhecimento de si, indução, dedução, raciocínio hipotético, percepção, morte, mente, cultura, gêneros, símbolo, costumes, liberdade, razões, generalização, confiança, empatia, contradição, possibilidades, amizade, arte, sentimentos, hábito, hipóteses, incoerência, verdade.

Luísa – Investigação Ética: Livro indicado para adolescentes de 13 a 15 anos. O texto completo de Luísa possui 11 capítulos, subdivididos em 29 episódios. O trabalho com este livro é previsto para dois anos, ou seja, indicado para o 8º e 9º anos. O foco do programa de Luísa é a Investigação dos problemas da ética e da moral, propondo a reflexão rigorosa sobre valores. Trabalha-se com a argumentação lógica e construção de critérios e conceitos fundamentais para o auto-conhecimento e a tomada de decisões, contribuindo para a formação da autonomia moral e da convivência com as diferenças. Retoma alguns temas e problemas das Antropologia, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética, Fenomenologia, Política, Linguagem e Educação. Alguns temas: ética e moral, direito e dever, hábitos, fatos e valores, coerência e consistência, indivíduo e identidade, o certo e o justo, perfeito e certo, livre arbítrio e determinismo, natural, verdade, padrões e regras, leis e regras,

intenção e consequência, consciência e decisão, entre outros. O programa de Luísa propõe o desenvolvimento de habilidades como: considerar relações de parte / todo, meios e fins, regras e princípios, dar razões, contextualizar, abrangência, universalizar, projetar um ideal de mundo e pessoa, etc. (PHILOSLETERA, 2009).

O programa oferece este material didático (que são exemplos facilitadores e não material apostilado, que cercearia a liberdade do professor), porém seria equívoco pensar que o mesmo depende destes. Obviamente, Lipman e sua equipe os elaboraram com a intenção de usá-los, mas tê-los como único material para se trabalhar a Filosofia é, sem dúvida, uma desinformação. Segundo Lipman (1990), a filosofia enquanto disciplina seria importante e adequada às crianças do Ensino Fundamental, justamente, porque possui uma vasta literatura clássica que pode ser traduzida em linguagem sequenciada para as crianças. Assim, pode-se perceber que o próprio autor não é exclusivista quanto ao material didático. Portanto, pode-se elaborar outros livros, outros textos, e pensar contextos para se trabalhar a filosofia.

2.3. METODOLOGIA DE ENSINO

Visto que a intenção do P.F.C. não é que as crianças saibam tudo de filosofia ou de história da filosofia, mas formar indivíduos que pensem melhor e se engajem em um comportamento filosófico, percebe-se a necessidade de elaborar uma metodologia pedagógica.

Essa metodologia é pensada para desenvolver o pensamento crítico e autônomo das crianças e não a transmissão de conhecimento. Porém não deixa de valorizar a importância de conhecer. Portanto, é pensada para que as crianças pensem as ideias e lidem com elas e não apenas as conheçam.

Para que as crianças aprendessem a lidar com as ideias e não apenas com os rótulos teóricos, não se menciona nomes de filósofos, embora suas ideias, de algum modo, sejam apresentadas e discutidas. A ênfase é no pensar as ideias e não em memorizá-las. Contudo, no devido tempo, quando compreenderem as discussões, descobrirão quem foram os primeiros filósofos, que pensaram os assuntos discutidos em sala.

Esse contato com nomes deve acontecer posteriormente, ou seja, depois de verdadeiramente trabalhar suas ideias e tentar dar sentido à sua experiência. Trazendo, assim, para suas próprias realidades, ajudando-as a ampliarem seus horizontes e maneira de pensar. Com isso aprenderiam a pensar sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre os outros e não apenas passar pelos pensamentos que outros já tiveram. A metodologia propõe que

Mediante o trabalho com o conteúdo, pudessem ser trabalhadas as habilidades cognitivas necessárias ao desenvolvimento dos alunos. O programa propiciava o acontecer do conhecimento nas crianças e jovens porque os fazia trabalhar com as ideias de forma cooperativa, isto é dialógica (LIPMAN, 1995, p. 32).

A lógica proporciona as habilidades necessárias para orientar o bom pensamento. Por isso, o saber lógico é essencial para se pensar criticamente. Então concebe a filosofia para crianças que parta do ensino do rigor lógico.

Para se tornar acessível e compreensível às crianças, lança-se mão das novelas filosóficas, que são pequenas histórias envolvendo problemas do dia a dia, para facilitar a investigação filosófica dos temas. As histórias possuem lugar especial em sua pedagogia, é por meio delas que o autor trabalha e desenvolve o raciocínio com as crianças.

As histórias para as crianças são mercadorias preciosas – bens espirituais. Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que leem: apropriam-se deles como amigos – como companheiros semi-imaginários. Dando às crianças histórias de que se apropriar e significados a compartilhar, proporcionando-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 62).

Visando que as crianças reflitam sobre, argumentem e questionem suas próprias conclusões em grupo, construindo um pensamento reflexivo crítico. Fazer com que a criança pense criticamente seria fazê-la comprovar seus próprios pensamentos, passando-os pelo escrutínio da lógica.

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

Outro fator importante é a ideia de pensar coletivamente que está sempre presente na proposta de Lipman (2001). Ele enfatiza o conceito de comunidade de investigação, modo em que as crianças aprendem e desenvolvem a raciocinar coletivamente. Para ele, é importante que as crianças aprendam a raciocinar junto com seus colegas, pois a única maneira de lidar com a inibição frente a eles, não é o esforço inútil de tentar eliminá-la, mas sim, o empenho em fazê-la racional. Isto pode ser alcançado transformando a sala de aula numa comunidade

de raciocínio.

Então concebe a criação de um ambiente em sala de aula que proporcione discussão de temas filosóficos, investigação e questionamento de problemas que afetam a vida do ser humano, ou seja, o que denomina de Comunidade de Investigação. Onde o professor orienta as discussões, oportunizando que os alunos exponham suas próprias ideias sobre os temas, antes de qualquer afirmação definitiva do grupo.

3. A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este ponto é crucial neste trabalho, nele chega-se à reflexão da importância da Filosofia para Crianças do Ensino Fundamental. Para tal reflexão precisa-se ponderar sobre o conceito de Filosofia, o conceito de criança envolvido e a razão de sua importância.

3.1. O CONCEITO DE FILOSOFIA E SUAS CARACTERÍSTICAS

O que é Filosofia? A Filosofia poderia ser definida de diversas maneiras, mas um julgamento bem simples é que ela é o ato de pensar, ordenada e sistematicamente, sobre determinado assunto. A filosofia é fortemente caracterizada por seu caráter investigativo, inquiridor. Para Lipman; Sharp; Oscanyan (2001, p. 34) “uma vez que o ato de pensar, levado a sua essência, culmina na filosofia, então o instrumento mais preciso já projetado com esse fim também é filosofia por excelência”.

Como característica relevante da Filosofia, seu propósito educacional é tornar os estudantes em investigadores. Segundo Lipman (1990,) a filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial. Quando o autor fala sobre pensamento filosófico, se refere a raciocínio guiado pelo ideal de racionalidade, um pensamento melhor, isto é, um pensamento mais lógico, mais coerente, mais produtivo, mais bem-sucedido. Em sala de aula a filosofia é trabalhada em conjunto, os alunos pensam, falam e ouvem em comunidade. O vínculo existente 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.

A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde os estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de idéias conjuntamente, construir sobre as idéias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar. (LIPMAN, 1990, p. 61).

Segundo Lipman (1990) a filosofia possui caráter interdisciplinar, ela consegue desenvolver as habilidades de pensamento para todas as disciplinas. Por meio da filosofia o professor especialista pode fazer com que seus estudantes pensem a disciplina e não apenas

aprendam seu conteúdo. Oportuniza-se, assim, que as crianças reflitam sobre os conhecimentos adquiridos.

Os melhores físicos, historiadores e professores de inglês não estão preocupados, apenas, em injetar seu conhecimento nos estudantes. O melhor historiador não está preocupado, unicamente, em gerar estudantes que saibam história, mas em produzir, como parte dessa educação, estudantes que pensam historicamente; nem o historiador enquanto historiador nem o educador enquanto educador estão equipados para superar sua especialidade e decifrar os objetivos da educação. Por outro lado, é da própria natureza da filosofia transcender os pontos de vista das disciplinas específicas, ser interdisciplinar e, ainda, ter um senso global de proporção que a coloca numa posição melhor para formular aqueles objetivos. Não é que os filósofos ao reivindicarem essa prerrogativa estejam se apropriando de um privilégio para o qual não tenham pretensão legítima; pelo contrário, quando os especialistas em educação e os representantes das disciplinas tentam formular os objetivos da educação, só podem fazê-lo tornando-se filósofos. (LIPMAN, 1990, p. 55).

3.2. O CONCEITO DE CRIANÇA ABORDADO

A autora Giacomassi (2009) discute o conceito de criança. Segundo ela, esse conceito sofreu diversas mudanças no decorrer da história. A infância em Platão era o de uma primeira etapa da vida. O humano era pensado como um ser em desenvolvimento numa relação de continuidade entre passado, presente e futuro e a educação teria papel preponderante nesta linha contínua. A criança é pensada como possibilidade, potencialidade.

Atualmente o conceito de criança adotado pela Organização das Nações Unidas abrange o conceito brasileiro de criança e adolescente:

Na Convenção Sobre os Direitos da Criança encontramos que “entende-se por criança todo ser humano menor de 18 anos de idade, salvo se, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (art. 1º – BRASIL. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990: promulga a Convenção Sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 22 nov. 1990. Seção I, p. 22256).

Nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade” (art. 2º). Dessa forma, os efeitos pretendidos, relativamente à proteção da criança no âmbito internacional, são idênticos aos alcançados com o Estatuto Brasileiro. (GIACOMASSI 2009, p. 4).

Ramos de Oliveira (2011), também discute a concepção de infância e como é compreendida pelo pensamento filosófico-educacional de tradição ocidental dominante. Reflete sobre o tempo em perspectivas diferentes, como influenciam as concepções de infância. Destaca que, dependendo da concepção aderida, podem-se instaurar diversos modos de praticar filosofia com crianças. Pode-se pensar a criança como um vir a ser, dentro de uma

concepção cronológica do tempo ou pensá-las como sendo capazes de inovações e transformações, dentro de uma concepção aiônica do tempo, está tem a ver com a intensidade da vida humana, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas intensiva.

Pode-se perceber no trabalho de Lipman (1990) que ele concebe a criança como um ser intensivo, que está em constante construção. Influenciado por Vygotsky, enxerga a criança e seu desenvolvimento como construídos social e historicamente.

3.3. PORQUE É IMPORTANTE ENSINAR FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No que toca a justificação que o ensino de filosofia para crianças é importante, deve-se considerar as necessidades delas. Segundo Lipman (2001), as habilidades de pensamento são os ingredientes que faltam na educação. As crianças não deveriam memorizar os conteúdos com a finalidade de passarem nas provas, antes, deveriam aprender a pensar os conteúdos das disciplinas. Para isso, as disciplinas precisariam de uma disciplina que permeia as demais, uma unificadora e problematizadora dos saberes, a saber, a filosofia. Isto se dá pela interdisciplinaridade da filosofia, sua capacidade de desenvolver as habilidades de pensamento para todas as disciplinas. O conteúdo filosófico, portanto, se faz necessário porque a filosofia tem em sua própria natureza o transcender os pontos de vista das disciplinas específicas e especializadas.

Uma vez que as habilidades necessárias para o pensar nas outras disciplinas têm de ser aperfeiçoadas anteriormente, vemos por que a filosofia precisa deixar de ser um assunto de universidade e tornar-se uma matéria de escola primária – uma disciplina cuja tarefa é preparar os estudantes a pensar nas outras disciplinas. (LIPMAN, 1990, p. 52).

Um dos fatores importantes de se ensinar filosofia para crianças é que elas estão mais abertas à disciplina. De acordo com Ramos de Oliveira (2011), o trabalho de filosofia com crianças se dá com mais facilidade do que com jovens e adultos, porque eles ainda não obtiveram, nos anos de escolarização, preconceitos negativos da disciplina. Porém, percebem-na como um espaço e tempo em que podem falar o que pensam e discutir questões filosóficas com os colegas. Para ela, a ênfase da filosofia para crianças, no início do ensino fundamental, estaria na aquisição da linguagem, com atenção às formas de raciocínio, também em intensificar a consciência perceptiva e compartilhar as perspectivas através do diálogo. Ainda,

raciocinar sobre os sentimentos é considerado nesta fase, também distinguir as coisas e classificá-las.

Dentre as muitas vantagens atribuídas à filosofia, Lipman (1990), destaca a relação intrínseca desta disciplina com o cultivo da excelência do pensar, ou seja, a filosofia é algo que se faz quando as conversas adquirem a forma de uma investigação disciplinada por considerações lógicas e metacognitivas.

A de filosofia enquanto disciplina, de acordo com Lipman (1990), seria importante e adequada às crianças do Ensino Fundamental porque possui uma vasta literatura clássica que pode ser traduzida em linguagem sequenciada, de acordo com os níveis escolares delas. Ainda tem como característica que

[...] Seus conceitos são intrinsecamente interessantes para as crianças para lidarem mais efetivamente com os conceitos de outras áreas, como ciências. Oferece as crianças um modelo de vida mais racional como membros de uma comunidade de participação e colaboração. A internalização desse modelo pode reforçar os aspectos positivos do modelo familiar já internalizado pela criança, de modo que essas dinâmicas introjetadas podem servir como uma espécie de giroscópio interno, ajudando a manter o indivíduo equilibrado através das vicissitudes da vida. (LIPMAN, 1990, p. 61-62).

O Ensino de Filosofia também, conforme Ramos de Oliveira (2011), apresenta a situação de mudança comportamental, dos que participam da ação filosófica, que é percebida pelas pessoas mais próximas. A situação evidencia o cuidado e a sensibilidade que a coordenação deve ter em relação ao pensamento da criança.

Como já mencionado, os objetivos e metodologia do P.F.C. são plausíveis. Colocá-los em prática possibilitaria um melhor aproveitamento da educação escolar, em fazer com que as crianças pensem os conteúdos e disciplinas trabalhados e não apenas os decorem de maneira irrefletida e desconexa com suas realidades. Observa-se, então, que

[...] Se o fazer da filosofia – a práxis filosófica – é a personificação da racionalidade, todas as fases da infância deveriam ter acesso a essa experiência, tanto por seu prazer imediato, quanto pela preparação que fornece para as experiências pessoais e sociais no futuro. Se tanto a filosofia como a educação estão dividindo a racionalidade com uma meta comum, não pareceria de todo ultrajante argumentar que, fundamentalmente, toda verdadeira filosofia é educacional e que toda verdadeira educação é filosófica. (LIPMAN, 1990, p. 62).

Para apontar uma crítica à uma concepção instrumental do ensino de Filosofia, a autora Maria Lúcia de Arruda Aranha (2002), no artigo “O que é uma educação para o pensar, questiona e põe em dúvida se os incumbidos de ensinar a pensar, sabem de fato pensar. A

partir daí, faz uma breve análise para demonstrar que os sinais sugerem o oposto. Ela explana sobre as raízes da modernidade, do iluminismo, que depositava na razão a melhora da condição humana, no pensamento e ação autônomos. Aponta as críticas, dos filósofos frankfurtianos, de ser desenvolvida nesse momento a razão instrumental e não a emancipatória, vital para crítica da realidade e compreensão da existência humana.

A razão instrumental, segundo Aranha (2002) se preocupa com produção, dominação e poder, reproduzindo a irracionalidade e desvalorização do ser humano, fazendo oposição à razão emancipatória. Propõe que a reflexão meramente abstrata não significa pensar emancipatoriamente, para isso seria necessário reflexões transparentes em sua finalidade humana.

Segundo ela para se pensar bem é necessária uma exigência ética e política que serve de ajuste e reflexão de valores sociais. “Ensinar a pensar é dar condições para a autonomia e a emancipação do educando porque a sociedade propriamente moral e democrática necessita de pessoas capazes de autocrítica constante” (ARANHA, 2002, p.6). Isto implica adentrar nas raízes das questões e pensá-las criticamente. Ressalta que esse trabalho deve iniciar-se na primeira infância, abrindo caminhos para a reflexão e crítica social. O pensar deve conduzir a pessoa à sua identidade e autonomia autêntica e não produzidas pela maioria.

Ela explica que a autonomia do pensar deve ser processada por meio da interação entre os sujeitos. A autonomia do pensar deve conduzir a pessoa ao convívio social e dialógico, prevalecendo nas relações pessoais discussões sobre valores, dilemas, cidadania, etc. Enfatiza a necessidade do professor incumbido de ensinar a pensar tenha qualificação, formação pedagógica junto da formação ética e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar, por este trabalho, que Matthew Lipman foi o pioneiro na elaboração de um programa inovador de filosofia para crianças, ao se deparar com a ineficiência do modelo tradicional de ensino, nos anos 1960, que não promovia o desenvolvimento do pensar das crianças. Também, a sua motivação ao elaborar o projeto de ensino que oportuniza o pensamento autônomo e crítico, desenvolvendo as habilidades de raciocínio. Ainda, é possível conhecer um pouco da influência indireta que Sócrates, Vygotsky e Dewey exerceram sobre o autor ao elaborar o programa.

Foi apresentado que o programa recebe tratamentos diversos no meio acadêmico, críticas e aceitação, contudo, a cada dia ganha espaço e é mais conhecido no território brasileiro. Tornando-se mais relevante e necessário para discussão da temática. Que o projeto concebe a educação como promotora do pensar crítico das crianças, contrapondo-se a qualquer concepção educacional que não busque o desenvolvimento do pensar, que é o caso da concepção tradicional que tenciona o memorizar das informações em detrimento do pensar as informações.

Como apresentado há boas razões para afirmar que os objetivos do programa são benéficos ao Ensino Fundamental. Objetivo este que tenciona o pensamento autônomo, crítico e reflexivo; que trabalha o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, o desenvolvimento da criatividade, oportuniza o crescimento pessoal e interpessoal do sujeito, incentiva a investigação de valores éticos. Que ao participarem das aulas os alunos amadurecem e crescem, mostrando-se capazes de refletir criticamente sobre situações ocorridas, opinando de forma autônoma e livre.

No texto destacou-se que o programa possui material didático, e que é possível elaborar novos livros e textos para aplicação da pedagogia da comunidade de investigação. Que o conteúdo filosófico e sua literatura podem ser traduzidos em linguagem acessível ao Ensino Fundamental. Que é possível pensar as “grandes ideias” de maneira simples, harmoniosa e profundamente. Que a metodologia de ensino enfatiza uma sala de aula dialógica, a comunidade de investigação, ressaltada neste programa, que concede à criança oportunidade de expor, ouvir, refletir, traduzir, argumentar, etc. Que o processo dialógico aplicado promove benefícios surpreendentes com as crianças.

Diante do exposto, considera-se finalmente que a filosofia pode ser ensinada no Ensino Fundamental eficazmente. Melhor dizendo, ela deve ser ensinada para as crianças. O professor, por meio de intervenções pedagógicas orienta seus alunos a testarem seus

pensamentos e a refletirem sobre atitudes voltadas à prática que possui significado, fazendo com que eles se interessem mais pelo estudo.

Observou-se que o ensino de Filosofia para crianças tem relevância em muitos sentidos, porém essa percepção é só o começo para uma atitude comprometida com uma educação reflexiva. Que a criança precisa ser considerada em sua subjetividade e especificidade. Que este projeto de ensino com sua metodologia podem romper com a carência de comunicação entre professor e aluno.

Julga-se que por meio desse viés educacional, é possível desenvolver uma comunidade mais harmônica. Onde pessoas se respeitem na exposição de suas ideias e na escuta do outro, buscando racionalmente um ponto em comum que produza benefícios mútuos. Onde se toma decisões com fundamentos sólidos. Onde os preconceitos são repensados, peneirados. Com escolas e concepções educacionais que se preocupem com a compreensão do mundo, com uma educação que faça sentido, num mundo cheio de significados concretos e acessíveis às crianças. Talvez isto soe um pouco otimista, porém como apresentado, é realizável. Mesmo na mais pessimista crença ela impactará muitos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. O que é uma educação para o pensar. In: CASTRO, Elder Alonso; OLIVEIRA, Paula Ramos de (org.). **Educando para o pensar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 3-10.

BIELUCZYK, Jorge Alexandre; CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Dewey e a educação como reconstrução da experiência**: implicações para os processos formativos escolares contemporâneos. *Controvérsia*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 44-56, jan.-abr. 2015.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman**: educação para o pensar filosófico na infância. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIACOMASSI, Rejane. **Diálogo e Investigação Filosófica Com Crianças**. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, Curitiba: PUCPR, p. 4.489 – 4.502, 26 a 29 de out. de 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para Crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F.S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

PHILOSLETERA. **Novelas filosóficas**. Disponível em <http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=135>. Acesso em: 20 de set. 2016.

RAMOS DE OLIVEIRA, Paula. **Tempo(s) e a alteridade**: a escuta nas aulas de Filosofia com Crianças. *Educação em Revista*, Marília, v.12, n.1, p.181-190. Jan.-Jun. 2011.

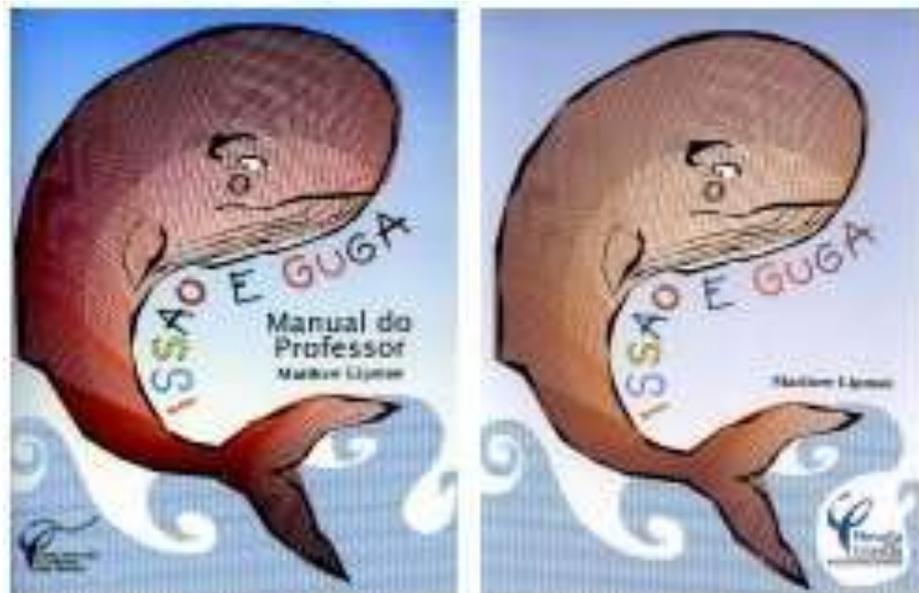
ROTHEN, José Carlos; GOEMES, Luiz Roberto; PECHULA, Márcia Reani. **Educação para o pensar**: pressupostos filosóficos do Programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman. *23ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu/MG, GT 17 – Filosofia da Educação. Setembro 2000.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **O Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman**: Uma Concepção Liberal da Educação. *Childhood&Philosophy*, Rio de Janeiro, v.7, n. 13, jan./jun. 2011.

ANEXO

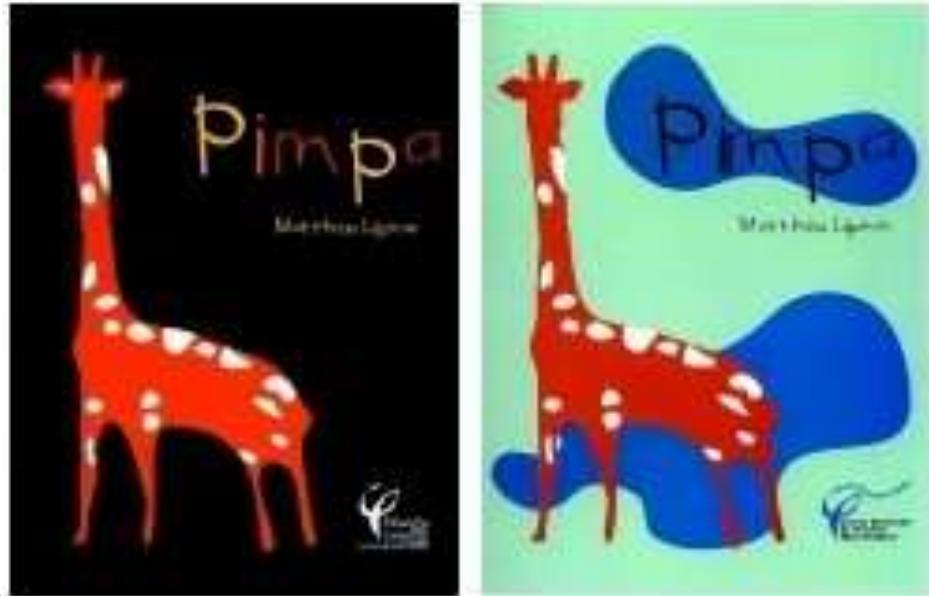
Rebeca – manual do professor e livro didático.

(PHILOSLETERA, 2009).

Issao e Guga – manual do professor e livro didático.

(PHILOSLETERA, 2009).

Pimpa – manual do professor e livro



didático.

(PHILOSLETERA, 2009).

A descoberta de Ari dos Telles – livro didático e manual do



professor.

(PHILOSLETERA, 2009).

Luísa – livro didático e manual do professor.



(PHILOSLETERA, 2009).