



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores

**Filosofia para crianças:
um caminho para o resgate de valores na escola e na família?**

Mariethe de Azevedo Martins

Orientadora: Prof^ª.Dr^ª. Helena Amaral da Fontoura.

São Gonçalo
2010

1. Crianças e filosofia. 2. Filosofia – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 3. Cidadania. I. Fontoura, Helena Amaral. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

	CDU 372.81
M386	Martins, Mariethe de Azevedo. Filosofia para crianças: um caminho para o resgate de valores na escola e na família? / Mariethe de Azevedo Martins. – 2010. 61f. Orientador: Helena Amaral Fontoura. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

**Filosofia para crianças:
um caminho para o resgate de valores na escola e na família?**



Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de graduado em Pedagogia, ao Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a.Dr. Helena Amaral Fontoura

São Gonçalo

2010

Aprovada em _____

Banca Examinadora

Prof^a.Dr^a. Helena Amaral da Fontoura.

Prof.Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por iluminar o meu caminho dando-me forças para conclusão deste trabalho.

Aos meus familiares e ao meu filho pelo apoio que me deram.

A todos os professores e às crianças que participaram em minha pesquisa de campo e ao grupo de crianças da igreja que foram a mola mestra desta monografia.

E principalmente à orientadora Helena que com paciência e dedicação me incentivou a buscar caminhos para a elaboração deste trabalho.

*A Ignez de Azevedo Martins
(In Memoriam)
Não existe coisa mais bonita, do que criança, renda e fita.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I: A ORIGEM DA FILOSOFIA PARA CRIANÇA	
1.1 . Um breve histórico sobre a filosofia no Brasil	10
1.2 . Origem histórica da filosofia para Criança	12
1.3 . Filosofia para Criança no Brasil	15
1.4 . Fundamentação Teórica	17
1.4.1 . Lipman e Sócrates	19
1.4.2 . Lipman e Peirce	20
1.4.3 . Lipman e Vygotsky	22
1.4.4 . Lipman e Dewey	23
1.4.5 .O pensar Superior	25
CAPÍTULO II: A FILOSOFIA E A CRIANÇA NA ESCOLA	
2.1. O currículo	28
2.2. Os manuais	29
2.3. As habilidades Cognitivas	30
2.4. Habilidade de raciocínio	31
2.5. Comunidade de investigação	33
2.6. Materiais didáticos do Programa Matthew Lipman	35
2.7. A criação do IAPC e ICPIIC	37
2.8. As entidades criadas no Brasil e Suas dissidências	38
CAPÍTULO III: OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA	
3.1. Uma observação da prática de “filosofia para Crianças”: Pesquisa de Campo em uma Escola Pública de Duque de Caxias.	41
Considerações Finais	54
Referências Bibliográficas	56
Anexos	57

INTRODUÇÃO:

Esta pesquisa originou-se através de um olhar para o passado, quando em 1994 fiz um curso de Pedagogia Cristã para me capacitar como docente de Escola dominical da Igreja Evangélica onde lecionava para crianças de 06 a 12 anos. O curso durou 10 meses e possibilitou um grande aprendizado.

Os ensinamentos foram colocados em práticas nas salas de aulas da Igreja, multiplicando os conhecimentos. Muitas vezes no decorrer do período das aulas observava as crianças na sua maneira de pensar o mundo em sua volta e da relação deles com o outro e de suas dificuldades para expressar seus pensamentos, apesar de serem criativas e muito ativas. Ao conversar com suas mães, fui percebendo a deficiência que existia na formação educacional e a falta de preparo que existia nestas famílias para lidarem com esta situação.

Ao cursar a disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, fiquei intrigada com o assunto levantado pelo professor sobre o pensar reflexivo das crianças que me levou diretamente as observações feitas em sala de aula, no período que estava com elas na Igreja. Este assunto me motivou e fiz dele o meu tema para minha monografia.

Os principais questionamentos deste trabalho são sobre as relações entre criança, família e escola, sobre como as crianças estão sendo preparadas e direcionadas nesta sociedade neoliberal, onde os pais em busca da sobrevivência responsabilizam a escola pela educação de seus filhos e a escola por sua vez através de um perfil neoliberal que analisa a escola como um todo não dá condições ao professor de se reciclar. Neste contexto questiono o que está acontecendo com o pensamento reflexivo de nossas crianças e como os valores éticos, morais e de cidadania estão sendo estudados em sala de aula do ensino fundamental.

Investigo a possibilidade da aplicação de aulas de filosofia, com material didático que leve as crianças a refletirem sobre estes valores em um ambiente de sala de aula investigatório.

Neste trabalho iremos percorrer caminhos que nos levam à filosofia para criança, um projeto que teve sua origem nos EUA com o Professor de filosofia Matthew Lipman e que foi implementado em diversos países inclusive aqui no Brasil. Como esta nova visão da educação que está movimentando as escolas que aderiram a este projeto? Mostrando aos seus alunos valores que implicam diretamente a sua formação de cidadão.

No primeiro capítulo, iremos fazer um breve histórico da filosofia no Brasil, a origem histórica da filosofia para criança, bem como sua chegada ao país, e o referencial teórico.

No segundo capítulo falaremos das entidades que trabalham em prol da propagação deste trabalho no Brasil, com o objetivo de formar alunos reflexivos. Iremos conhecer o material didático e a metodologia do programa de Filosofia para Criança do Prof. Matthew Lipman aplicada por estas entidades e as dissidências.

No terceiro capítulo apresentaremos a transcrição das observações colhidas no trabalho de campo, analisando a luz dos aspectos teóricos, as críticas deste programa. Finalizaremos o trabalho com nossas considerações.

Oito Anos
Adriana Calcanhotto
Composição: Dunga / Paula Toller

Por que você é flamengo
E meu pai botafogo?
O que significa
"impávido colosso"?
Por que os ossos doem
Enquanto a gente dorme?
Por que os dentes caem?
Por onde os filhos saem?
Por que os dedos murcham
Quando estou no banho?
Por que as ruas enchem
Quando está chovendo?
Quanto é mil trilhões
Vezes infinito?
Quem é Jesus Cristo?
Onde estão meus primos?
Well, well, well
Gabriel...
Well, Well, Well, Well...
Por que o fogo queima?
Por que a lua é branca?
Por que a terra roda?
Por que deitar agora?
Por que as cobras matam?
Por que o vidro embaça?
Por que você se pinta?
Por que o tempo passa?
Por que que a gente espirra?
Por que as unhas crescem?
Por que o sangue corre?
Por que que a gente morre?
Do que é feita a nuvem?
Do que é feita a neve?
Como é que se escreve
Re...vêi...llon
Well, Well, Well
Gabriel

CAPÍTULO I

1.1- UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A FILOSOFIA NO BRASIL

A presença da filosofia no ensino brasileiro e no ensino médio se fazendo notar desde o século XVI com a chegada dos jesuítas e sempre esteve ligada à escola. A companhia de Jesus, surgida em 1534 por obra de Inácio de Loyola, funda em 1553 o Colégio da Ordem Jesuítica em Salvador, o Colégio Bahia, encarregado do ensino secundário e onde aparecerá em 1572 o primeiro curso de filosofia.

Após alguns séculos tumultuados para filosofia aqui no Brasil em 1826, a Comissão de Instrução Pública já havia elaborado um Projeto de Reforma de ensino que dividiria as escolas em 04 graus, onde a Filosofia ficaria encaixada em uma das cadeiras do ginásio. Neste projeto a Filosofia se dividiria em ensinar a ideologia ou a análise completa das faculdades e operações do entendimento. A lógica ou a arte de pensar e raciocinar, a cosmologia e os princípios da moral, seria chamado de Filosofia Racional e Moral. A filosofia especulativa ensinaria a gramática geral ou a arte de falar a língua portuguesa e a retórica ou a arte de escrever.

Até 1837, várias reformas educacionais se sucederam, porém a filosofia não fez parte desta reforma não estando presente nas grades curriculares. De 1850 a 1951 foram contabilizadas dezoito reformas de ensino no qual pelo menos cinco delas a filosofia foi omitida.

Em 1961 com a Lei 4024, a primeira lei de diretrizes e bases para a Educação, atribui ao Conselho Federal de Educação a indicação de disciplinas complementares. A filosofia irá pertencer a este grupo e poderá ou não ser contemplada, dependendo das forças políticas no Conselho.

A partir de 1964 com a criação de disciplinas como Moral e Cívica para o E.M. e Estudos de Problemas Brasileiros nos cursos superiores desencadeou a retirada do ensino de filosofia nas escolas.

Em 1971 foi criada a lei 5692 que proíbe introduzir nos currículos de E. M. novas disciplinas e como a filosofia estava ausente da maioria das escolas, ela deixa de ser contemplada no ensino do 2º grau. Surgem os ensinamentos de 1º e 2º graus.

O parecer 5692/72 do C. F.E., estabelece que a filosofia passe a ser facultativa nos currículos, ficando a cargo das escolas de E. M. introduzi-la ou não.

O parecer 5692 foi elaborado com o intuito de priorizar a formação básica profissionalizante. O acordo MEC/USAID, apoio técnico internacional ao regime militar, deu-

se entre o MEC e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional exige do Brasil a adaptação ao novo modelo de desenvolvimento econômico. Este acordo impõe uma necessidade da reforma curricular que contemplasse a modernização, o caráter profissionalizante (qualificação de mão de obra para a solidificação das multinacionais no país), valorizando a área tecnológica. Sendo assim o modelo tecnicista foi implantado nos currículos de E.M. e mais uma vez a filosofia sai do currículo.

Em 1976 é fundada na PUC- RJ a SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas) acionando um movimento a favor do retorno da Filosofia nos currículos. Em 1982 o Conselho Federal de Educação (CFE) edita o parecer 7.044/82 onde a filosofia passa a fazer do elenco de disciplinas do núcleo diversificado, cabendo ao C.E.E. a implantação.

A LDB 9.394/96, artigo 36, parag.1, INCISO III está escrito que ao final do E.M. o estudante deve ser capaz de demonstrar “o domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.” Esta lei sintetizou a política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso que tinha como alvo principal o interesse do mercado, colocando a educação como a grande estratégica para o “alívio da pobreza”.

Em 1983 o Departamento de filosofia da USP escreve carta ao ministro Paulo de Tarso Santos reivindicando a volta da disciplina de Filosofia no Ensino Médio

Em 2006 após muita luta e dificuldade de todos aqueles que trabalharam arduamente para a inclusão da filosofia no currículo do E. M. torna-se obrigatoriedade em todo território nacional o ensino de Filosofia e Sociologia, com prazo de implantação até o final de 2007.

Neste processo investigatório, senti a necessidade de expor este histórico acima, pois eu vivi o processo de profissionalização do E. M. e através dos dados acima pude compreender algo que me incomodava há muito tempo, que era a falta de filosofia na escola.

Koman (2002) aponta que a situação do ensino médio da filosofia no Brasil já abrange hoje várias áreas geográficas, mas isso vem acontecendo aos poucos. Conforme descrito acima a disciplina de filosofia no ensino médio, tornou-se obrigatória. No ensino superior o número de trabalhos produzidos de dissertações, mestrado como também as teses de doutorado sobre o ensino de filosofia vêm tomando o seu lugar nas universidades. No ensino fundamental existe um movimento que não para de crescer, que é o ensino de filosofia para criança demonstrando uma posição de grande relevância na cultura brasileira comparando-se com décadas anteriores, demonstrando que a militância do passado não foi em vão.

Kohan (2002) cita que a situação da filosofia nas instituições está longe de ser vista com conformismo ou satisfação, uma vez que o objetivo maior a ser alcançado não é a ocupação de um espaço, mas sim da importância de compreensão do papel que a mesma faz neste espaço, ou

seja, o tipo de filosofia que se pratica, sua relação com outras áreas do saber, com as instituições da vida econômica, social e política do país.

1.2- ORIGEM HISTÓRICA DA FILOSOFIA PARA CRIANÇA

Matthew Lipman é um professor americano nascido em 1923, formado em Filosofia na Universidade de Stanford (Califórnia) em 1948, obtendo título de doutorado na universidade de Columbia (Nova York) em 1954. Matthew ensinou durante dezoito anos lógica na Universidade de Columbia e vinte e dois anos na universidade City, ambas em Nova York Estados Unidos. Desde 1972 é professor na universidade de Montclair (Nova Jersey Estados Unidos) onde é *Distinguished Universty Scholar*.

No final dos anos sessenta Lipman era professor de Introdução à Lógica e de Teoria do Conhecimento na Universidade de Columbia, Nova York nos Estados Unidos. Observando as revoltas estudantis de 1968, na qual Columbia era uma das universidades que mais militou nestas manifestações, se preocupou com o que estava acontecendo.

Ao ver os esforços desajeitados das Universidades em se reavaliar, não pôde deixar de concluir que os problemas de Columbia não podiam ser resolvidos no quadro dessa instituição. Estudantes e professores, todos tinham saído da mesma matriz da escola primária e secundária. Concluiu que “se não tínhamos recebido uma Educação boa, muito provavelmente tínhamos chegado a compartilhar as mesmas idéias errôneas que nos levariam a estropiar nossa educação posterior em feliz conluio mútuo”. (1998, p. 21-22)

Lipman começou a perceber que seus alunos tinham falhas nos raciocínios, eles mostravam muita capacidade para memorizar, repetir tudo o que lhe ensinavam, porém o resultado não era ótimo, muito menos na hora de aplicá-los, conheciam as regras da lógica expunham corretamente nas provas, porém tinham dificuldades para reconhecê-los e utilizá-los na vida cotidiana.

Segundo Kohan e Wuensch (1998), o contacto com a filosofia e a lógica nos EUA, só era possível na Universidade, “a filosofia tem, historicamente, uma fraca presença nas instituições educativas - ainda atualmente não faz parte dos currículos escolares em nenhum dos seus níveis”. (p. 85).

Um outro momento importante para a criação deste projeto foi a oportunidade que Lipman teve ao observar as dificuldades de um professor de crianças com deficiência neurológica aprender a ler. Lipman sugeriu ao professor que incluísse nas atividades das

crianças, exercícios para tirar inferências lógicas. Passado algum tempo o professor comunicou-lhe que esta prática ajudou muito com o aprendizado das crianças.

Lipman confirmou o seu palpite de que as crianças podiam aproveitar a instrução no raciocínio, contando que recebessem contribuições da Filosofia, especialmente das suas áreas de lógica, ética, estética e epistemologia. Era claro que se podiam ajudar as crianças a pensar com mais clareza, já que lhe parecia que elas pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam. Porém, a questão radicava em: como conseguir que pensassem bem? As falhas nos raciocínios dos seus alunos, os comportamentos e o trabalho de professores com crianças incapacitadas neurologicamente foram as causas, entre outras, que levaram o pioneiro a pensar que os jovens não só precisavam de estudos sobre a Lógica e Filosofia, como o contacto com ambas teria que ser muito antes da universidade. As crianças e a filosofia são aliadas naturais, pois em ambas o assombro é o princípio do questionamento. Lipman, diz: “só os filósofos e os artistas se comprometem sistemática e profissionalmente em perpetuar o assombro, tão característico da experiência cotidiana da criança” (Lipman, 1999, p. 24).

Lipman foi percebendo que não era só importante as crianças aprenderem a pensar de maneira correta num sentido lógico, ético, mas como também pudessem pensar a cerca de estética, política e fazer bons julgamentos em torno de diferentes questões que tradicionalmente tinham sido patrimônio da filosofia. “Meninos e meninas precisavam da filosofia para esclarecer conceitos que são filosóficos como: “verdade,” tempo,” “justiça’ e que ao mesmo tempo, fazem parte de todos os dias. Os adultos dizem continuamente que crianças devem se comportar bem, mas nunca discutem com eles o que é o bem, pedem que digam a verdade, mas nunca falam com eles acerca do que é a verdade.

E não só não discutem com as crianças, como também não concedem espaços para que elas conversem a respeito entre si ou que pesquisassem por si mesmo.

Segundo Wuensch (2000), a ironia está em que o programa de Filosofia para Criança foi concebido pelo professor Matthew Lipman de dentro de uma universidade norte-americana, como uma forma de responder, a partir da Filosofia, um problema vivenciado no sistema educacional americano na década de sessenta. Buscava-se, então uma maneira de elevar a qualidade de ensino e superar a tendência a favorecer a memorização e a transmissão linear de informações, que não gerava compreensão e sentido para os alunos. Existiam outros projetos com propostas inovadoras em responder o desafio, daquela época onde o programa de Filosofia para Criança era apenas mais um deles, com o diferencial, claro de utilizar a filosofia para realizar seus objetivos.

Não se tratava de levar às crianças a filosofia no sentido acadêmico, mas sim buscar na filosofia os instrumentos necessários no sentido de construir uma educação que ensinasse a pensar. Um pensar reflexivo, crítico, criativo e ponderado. Neste sentido Lipman se deparou com vários obstáculos, um deles foi a apresentação de um currículo e uma metodologia que pudessem ser usadas em sala de aula.

O pensar reflexivo se refere ao pensamento contemplativo, voltado para si mesmo interrogando a si mesmo. A crítica se dá quando se investiga uma afirmação para conhecer sua legitimidade. A criatividade acontece no momento que a pessoa se lança em algo novo que poderá ser a resposta de um problema ou uma sugestão, ou seja, a própria pessoa vai criando respostas para as situações apresentadas a ela. Ele é ponderado no sentido da auto correção, sempre analisando os problemas colocados.

Segundo Castro, Lipman tinha dois problemas a resolver: O primeiro, como seria possível de trazer crianças e jovens para essa temática metodológica do desenvolvimento sistemático do raciocínio, numa linguagem acessível a cada idade. Na busca dessa solução já que não havia uma tradição educacional nos níveis escolares que aplicasse Filosofia (esta disciplina só aparecia no currículo das universidades) Lipman escrevia “novelas filosóficas” possibilitando que os jovens e as crianças tenham “fios da meada” significativos para suas vidas, ou seja, os temas filosóficos (Castro, 2002, pp.14-15).

O segundo problema seria que tipo de metodologia poderia se adequar à apresentação dessas novelas filosóficas. Ele propôs um método que chamou de comunidade de investigação, na qual é possível que sejam desenvolvidas integradamente habilidades cognitivas que são o questionamento, a formação de conceitos, além de desenvolver nos alunos e a tradução, construindo um raciocínio superior. Este trabalho é bastante produtivo: as crianças inseridas na investigação juntamente com as outras, sendo auxiliadas por um educador experiente, que saiba como ordenar adequadamente os esforços de todos os membros da comunidade de investigação. Mais adiante será visto como se dá na prática esse método.

Em Nova York, Lipman realizou suas primeiras experiências de ensino de filosofia para criança, tendo como substrato teórico as idéias de Sócrates John Dewey, Lev Vygotsky, Charles Sandro Peirce, e Justus Buchler; seu trabalho chamou atenção da comunidade acadêmica e inclusive obteve o reconhecimento pela UNESCO e em 1972 foi convidado a dar aulas na Universidade de Montclair (Nova Jersey). Lá o filósofo desfrutou de apoio para desenvolver sua inovadora proposta educacional e conheceu sua principal colaboradora, Ann Margareth Sharp.

Para difundir o programa “Filosofia para criança Educação para o Pensar”, Lipman e Sharp fundaram em 1974 o IAPC (sigla em inglês para Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças). A entidade ajudou a promover a implantação do método e centros regionais em mais de 30 países entre eles: França Inglaterra, Alemanha, Canadá, Chile, Argentina, Colômbia, Israel dentre outros.

1.3- FILOSOFIA PARA CRIANÇA NO BRASIL

A filosofia para criança chegou ao Brasil através de Catherine Young Silva (1973 – 1993) em 1984 e junto com um grupo de professores difundiram o trabalho de Lipman que consiste na prática do diálogo filosófico com crianças inspirado pelos materiais e método de Matthew Lipman e seus colaboradores.

Catherine fez seus estudos de mestrado em filosofia para criança na Montclair State University, dirigido por Lipman em 1983 e 1984, após a descoberta meio casual da existência do curso em 1982. De volta ao Brasil, trazia consigo o direito cedido por Lipman para traduzir e adaptar os materiais, bem como a autorização para formar professores e desenvolver o trabalho nas escolas.

Catherine, de origem americana, era naturalizada brasileira e o seu trabalho anterior como professora de inglês para criança sempre levou em conta o problema do ensino da língua e as questões culturais envolvidas no seu aprendizado. Isto fez com que Catherine reformulasse os materiais didáticos do Instituto Yázigi.

Através do seu trabalho Catherine observou o poder das crianças na interação dos adultos e estava convencida de que o programa de Filosofia para Criança era um poderoso aliado no desenvolvimento da autonomia moral e intelectual infantil. Esta observação levou Catherine a modificar o material didático da Filosofia para criança para ser adaptado à realidade brasileira.

Catherine apoiada pelo filho Ricardo Silva e sua amiga de mestrado Marion Burleigh inicia nas instalações do Yázigi em São Paulo a divulgação desta proposta nas escolas e universidades de São Paulo, Capital. Duas escolas particulares começaram naquele ano uma experiência informal com o programa que contava apenas com traduções incompletas do material. Ao longo dos anos com apoio de Marcos Lorieri (que foi professor de Catarina no curso de filosofia da PUC- SP) e das professoras de filosofia e inglês Ana Luiza Falcone e Sylvia Hamburger Mandel, foram feitos contatos para a formação de professores e a implantação do trabalho nas escolas públicas da zona leste de São Paulo que começou a

acontecer no ano seguinte. Em janeiro de 1985, este grupo criou *O centro Brasileiro de Filosofia para criança* (CBFC), entidade civil sem fins lucrativos que passou a se dedicar à tradução dos materiais e divulgação desta proposta e formação de professores para o desenvolvimento do programa nas escolas.

Com as participações de Lipman em vários Congressos, palestras e conferências aqui no Brasil e a disseminação em várias escolas não só em São Paulo, como Paraná, Santa Catarina, Minas e outros estados, o movimento de filosofia para criança começou a crescer. Entretanto os filósofos universitários brasileiros que vinham a saber desta proposta olhavam com uma certa reserva e muitas críticas. Porém na década de 90 depois de uma série de reportagem de jornais e revistas apresentaram o programa e seus resultados no caderno MAIS! Da folha de São Paulo de 05- 05- 1994, publicou uma das mais significativas reportagens sobre o tema. Este movimento a favor da filosofia para criança de Lipman começou a mudar as opiniões dos filósofos dando a esta proposta mais credibilidade. Segundo Wuensch (1998), do movimento para criança no Brasil, as pessoas que se permitiam pensar nesta proposta tinham dois desafios. O primeiro colocar a questão mais teórica sobre a possibilidade do ensino da filosofia para crianças, o que implicava uma revisão da idéia e das relações entre o que é filosofia e o que se entende por crianças e a infância em geral, e, por outro lado o contato direto com elas na sala de aula do ensino fundamental (o que também não faz parte da formação tradicional do filósofo). O segundo desafio era realizar esta proposta na sala de aula, no qual os professores deveriam vivenciá-la e acompanhar o seu desenvolvimento e os resultados.

Catherine e Marcos Lorieri entendendo que estas questões deveriam ser pensadas junto com a prática e que a importância deste trabalho estava ligada diretamente às escolas públicas, iniciaram junto com a equipe do CBFC os contatos com a regional de ensino (DRE CAP.2) em 1984 e em 1985 a experiência piloto com um grupo de professores da EEP. SG Santos Dumont bairro da Penha em São Paulo.

O resultado obtido foi um sucesso, em 1992 quarenta escolas já estavam no projeto no qual a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo garantiu a primeira tradução do material didático de Lipman juntamente das novelas filosóficas (iremos falar sobre o material didático e seus objetivos na metodologia) e os manuais para o professor no Brasil.

Segundo Lorieri o sucesso desta experiência despertou desta o interesse das escolas particulares de São Paulo e outros estados reforçados pelo trabalho da apresentação pública do programa em seminários palestras e congressos realizados no período. Este movimento com escolas pública e particulares na década de noventa proporcionou um fortalecimento que

contribuiu para expansão quantitativa e para novas abordagens da prática de Filosofia para Crianças no Brasil.

1.4 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em busca de soluções para resolver as falhas nos raciocínios de seus alunos, Lipman achou necessário que eles tivessem um contato com a lógica e a filosofia bem antes da universidade, mais esta solução não seria de uma hora para outra, pois estudantes e professores tinham saído da mesma matriz de uma escola primária e secundária. Lipman começou a perceber que o caminho para retomada de uma boa educação estaria no olhar para as crianças.

“Se quisermos democratizar nossas sociedades diria Lipman é preciso educar nossas crianças na filosofia e na democracia. Por que as crianças? Porque e aqui Lipman parece mais pragmatista do que nunca. - para adultos talvez seja tarde demais. Porque uma socialização pouco democrática e pouco filosófica já tenha feito estragos neles. Por isso a única esperança certa segundo Lipman está nas crianças”... (Kohan, 2000, p.47)

Lipman é o fundador do movimento por levar sistematicamente a prática de filosofia à educação das crianças tendo como propósito de contribuir com a reforma do sistema educacional, para que este desenvolva adequadamente o raciocínio e a capacidade de julgar dos seus alunos. A prática da filosofia, o fazer a filosofia é segundo Lipman, ferramenta indispensável desta tarefa. Lipman não só fundamentou teoricamente o papel da filosofia na educação das crianças, como também desenvolveu uma metodologia e um currículo para levá-las às escolas.

Segundo Kohan (2000) nada impediria que este programa fosse aplicado fora da escola, porém sua proposta está fundamentada em uma reforma do sistema educacionais instituído.

Lipman afirma: “A criança já não pode ser pensada como separada do aluno”. ((Kohan 2003, p.95) seu propósito revela a criança na sua potencialidade, ou seja, naquilo que ele pode ser formado a partir da educação escolar que recebe.

Lipman em suas obras aponta acerca da importância do meio familiar no desenvolvimento infantil. Entretanto, sua ênfase recai sobre a função da sala de aula, quando transformada em “comunidades de investigação” como veículo de acesso das crianças à filosofia, área do conhecimento humano capaz de proporcionar aos pequenos um pensar melhor, assinalado por este filósofo, como pensar de ordem superior ou excelente. Considera

que os primeiros cinco ou seis anos da criança são passados em casa e que isto não parece prejudicar as energias intelectuais da criança, parece estranho condenar o ambiente da criança como responsável pela perda subsequente da curiosidade e investigação. É mais provável que isto se deva à natureza da educação escolar. Como podemos explicar por que a vivacidade intelectual da criança não se extingue nas circunstâncias freqüentemente adversas da vida familiar, enquanto que esta muitas vezes diminui nas circunstâncias adequadas da sala de aula (Lipman,1995)

De certa maneira a criança em sua casa não consegue ser estimulado devido à própria natureza familiar criada numa sociedade neoliberalista na qual o esforço para manter esta família a criança acaba sendo desprivilegiada do cuidado dos pais. E a escola por sua vez comete o engano de ignorar a criança como um ser em desenvolvimento contínuo e inibe as suas idéias e sua forma de expressar e pensar, colocando-as em uma armadura sistematicamente pronta para satisfazer esta sociedade neoliberal e globalizada.

Lipman deslumbrou na filosofia uma proposta de utilizá-la como uma proposta para as respostas a este paradoxo que existe na família na família e na escola em relação a educação (paradoxo no sentido de as duas instituições deveriam proteger e educar as crianças mais não é possível devido ao próprio sistema neoliberal das sociedades. Segundo o autor a filosofia é uma dimensão insubstituível da educação, quanto a educação é uma dimensão insubstituível da filosofia. Sem sua dimensão educacional a filosofia se torna vazia; sem sua dimensão filosófica a educação se torna cega.(Kohan, 2000).

A filosofia ensinada por Lipman no qual ele pratica com as crianças não a filosofia da lógica ou da política, é uma filosofia que tem como compromisso a transformação social. Mas qual seria esta transformação social?

“Que a filosofia tenha uma dimensão política substantiva nas escolas não quer dizer que filosofia e política caminhem juntas nem que a prática da filosofia seja um instrumento de doutrinação ideológica; significa que a filosofia tem um compromisso com a transformação social. Não cabe à filosofia sinalizar os caminhos dessa transformação, mas contribuir para elucidar e compreender as obscenidade da atual sociedade neoliberal Globalizada, bem como para pensar as condições de sua superação. (Kohan 2000 p.104)

Mas como trazer as crianças para este novo paradigma da educação?

Segundo Lipman precisamos envolvê-las em um desafio filosófico. Afirma que é necessário criar nossas crianças na filosofia e na democracia, se conseguirem que elas pratiquem a filosofia em comunidades de investigação deliberativas, então haverá muitas

chances de que elas sejam pessoas razoáveis e democráticas e que a partir dessa prática filosófica e democráticas, elas lutem para que as instituições e práticas sociais sejam mais igualitárias e menos autoritárias. Segundo Kohan a fundamentação que Lipman oferece para sua proposta é claramente normativa, ou seja, Lipman diz como deveria ser uma educação filosófica às crianças. As argumentações de sua proposta estão baseadas em três categorias: a filosofia, a investigação e a educação democrática.

A proposta de Lipman tem como idéia central levar a filosofia para as crianças. Nos seus muitos trabalhos Lipman enfatiza a distinção entre filosofia e filosofar, entre a filosofia como um sistema ou teoria e ela como prática. Como fazer? É a prática que Lipman tenta levar as crianças com o modelo de “Comunidade de Investigação” na sala de aula através de suas histórias. Iniciando as crianças a praticarem a filosofia; fazendo-a executando-a e vivenciando-a em cada encontro. Nesta prática Lipman teve o cuidado de adicionar como um conjunto de pensamentos. Deste modo fez uma reconstrução da história da filosofia para que ela pudesse ser experimentada pelas crianças.

Segundo Lipman não se pode filosofar sem filosofia não se pode fazer filosofia sem o contato com aquilo que a filosofia tem produzido de melhor durante tantos séculos da cultura ocidental. Sendo assim Lipman neste novo modelo de educação teve seus primeiros embasamentos teóricos em algumas referências como Sócrates, Charles Sanders Peirce, Lev Vygotsky, John Dewey, Justus Bucher.

1.4.1 – LIPMAN E SÓCRATES

Apesar das referências na filosofia acadêmica sobre a criança não tenha sido muito favorável à infância temos em Sócrates o filósofo que mais se aproximou de maneira positiva das crianças. Sócrates que ensina adolescentes a filosofia na praça pública, afirma sua paixão maior ter um bom amigo, é está com ele desde sua infância (Platão, Isis 2IId).

As referências de Lipman em relação a Sócrates estão exatamente de praticar a filosofia, a atividade principal de Sócrates era conversar, conversar justamente sobre o conhecimento do homem sobre si mesmo e sobre as virtudes, tais como a sabedoria e a justiça. Enquanto os pré-Sócrates se afastavam do convívio intenso com multidões, Sócrates procurava o convívio com as multidões, fazia isso para poder conversar com eles.

O compartilhamento da concepção filosófica de Sócrates expressa e prática é compartilhada por Lipman nas seguintes similaridades: Tanto Lipman com Sócrates enfatizam

a dimensão prática e dialógica da filosofia, os dois dão prioridade à filosofia como atividade filosófica, para ambos a filosofia é algo que se exerce, se cultiva, se vive em diálogo com os outros, esta prática tem implicações educacionais de grande importância em uma unidade de sentido sociopolítico. Como se, para um ser humano, viver sem perguntas não fosse viver de verdades (Kohan, 2000, p. 21).

Segundo Kohan para os dois uma verdadeira educação não pode deixar de ser filosófica e uma verdadeira filosofia não pode deixar de ser educativa. Não há requisitos prévios para se ter acesso à filosofia; para participar desta busca basta reconhecer sua necessidade e o não saber sobre o assunto a ser investigado, assim como o desejo de aprender.

Esta dinâmica no qual Lipman agregou o seu novo modelo de educação da investigação filosófica em comunidades que começa com o questionamento, continua com o diálogo investigativo e se projeta um final de resposta em aberto, fazendo parte do modo socrático de perguntar, proposto por Lipman, marca o espaço do professor proposto por ele. A filosofia é entendida como uma busca, um caminho tendo o professor a primordial função de promover e facilitar essa busca gerando condições para que o outro aprenda a percorrer um caminho de perguntar e perguntar-se.

1.4.2 – LIPMAN E PEIRCE

Lipman define como investigação toda prática autocrítica e auto corretiva que tem como propósito obter um saber compreensivo que por sua vez seja capaz de produzir juízos mais apurados a cerca do que a nossa experiência do mundo tem de problemática. A proposta teórica de Dewey vem se aproximar de Lipman neste sentido.

Quando Lipman caracteriza a filosofia, a educação e a democracia como formas de investigação, ele não as cita de modo como elas existem, mas sim uma normativa para elas. Neste sentido a prática existente será considerada boa, a partir de um ponto de vista filosófico, educacional ou democrático, pela aplicação de um mesmo critério pragmático. Na medida em que ela contribui para uma sociedade melhor, sendo os critérios para determinar a bondade de uma sociedade também pragmáticos, promover o crescimento dos seus membros e o enriquecimento de sua experiência pessoal e coletiva (Kohan, 2000).

Lipman propõe a criação da “Comunidade de Investigação” como “novo paradigma” em educação, as aulas deveriam deixar de ser aquilo que são para converter-se em comunidades de investigação filosófica. Este conceito vem de uma longa tradição pragmática na qual Charles

S. Peirce é um dos pilares. Peirce considera a ciência como paradigma de toda investigação e achava que o melhor que a comunidade de filosofia podia fazer era transformar a filosofia numa ciência estrita.

A influência de Peirce sobre Lipman foi a sua caracterização do processo de investigação e o valor que ele atribuía à comunidade nesse processo. Para Peirce, a investigação científica é um processo idôneo para se estabelecer ou fixar crenças. Segundo Peirce toda investigação científica parte de antemão da ausência de resposta antemão. Ela está fundamentada na experiência e tenta firmar uma crença que se substitua ao estado de dúvida que gera uma contra argumentação ou uma nova prova empírica que a questiona (Kohan, 1998, p.102), recriando assim sem cessar o caminho da investigação científica através da seqüência: “crença – dúvida – crença”.

Segundo Koman, neste processo indefinido de fixação de crença a comunidade de investigação estabelece critérios de verdade e realidade: A investigação e o questionamento científico mostrarão ao final do caminho, como crenças estabelecidas, aquelas que a comunidade for admitindo como verdades e reais. Neste caminho todas as possibilidades de investigação são esgotadas, não sendo mais possível melhorar a resposta. Toda realidade se dá então através de um processo coletivo ilimitado de interpretação que encontra o seu canal de expressão, confirmação e refurtação numa comunidade sem limites definidos. Peirce reconhece em sua teoria que sem comunidade não há sinal de interpretação, nem portanto, realidade, ciência ou indivíduos. (Koman 1998 p.103)

O conceito epistemológico que sustenta este processo ilimitado e progressivo de interpretação é a falibilidade; o fato de todo conhecimento ser falível significa que sempre é passível de confirmação ou retificação, no seu confronto com a experiência.

O que Peirce propôs para ciência, Lipman adota para a filosofia. Para Lipman a filosofia é uma investigação sem limites determinados. Isto significa que por um lado a lógica formal filosófica, os saberes positivos dessa investigação, mesmo as próprias regras lógicas, são sempre provisórios, contestáveis e falíveis. Para Lipman nesse reconhecimento socrático-perciano está o maior pilar do pensamento filosófico que é a importância da auto correção. É importante auto corrigir-se porque nunca podemos estar certos da verdade das nossas crenças, mais ainda, porque sabemos que elas nunca são verdadeiras que não podem sê-lo porque a verdade é algo que está em nosso horizonte, não em nossa possessão. (Kohan1998 p. 31).

1.4.3 – LIPMAN E VYGOTSKY

Para Lipman a comunidade é o ponto de partida e de chegada do diálogo filosófico, é o que dá sentido à tarefa de aventurar-se cada investigador na filosofia. Então a prática filosófica entendida como diálogo coletivo sem fim, requer além de todo saber adquirido, a disposição dos co-investigadores buscarem caminhos de pensamento coletivo regredores por uma comunidade dadora de sentido (Koman, 1998). Sendo assim, Lipman compartilha com Vygotsky a afirmativa de que os seres humanos são antes de tudo seres sociais. Como se revela a evolução da linguagem na pessoa. Ela primeiramente é intersíquica para só depois ser intrapsíquica (Vygotsky, 1989).

Vygotsky, não teve intenção de postular qualquer tipo de teoria do desenvolvimento infantil. Suas conclusões sobre a infância decorrem da necessidade de compreender as funções mentais superiores (termo usado por Vygotsky para se referir aos processos psíquicos do pensamento da memória, da percepção e da atenção), bem como o comportamento humano do ponto de vista das alterações sócio-histórico-culturais. Para ele, as funções mentais superiores são formadas por intermédio de um processo de interligação que é mediado pela cultura.

Este processo tem início tão logo a criança chega ao mundo humano culturalmente organizado. A criança é colocada no cerne da história que precede o desenvolvimento cultural, por causa do uso do instrumento e da fala humana, segundo Vygotsky, produtos humanos e culturais. É por intermédio destes produtos, denominados pelo teórico como instrumentos e signos, que o ser humano tem sua relação com o mundo.

Para Vygotsky a definição de signo e instrumento dentro de sua proposta teórica é muito importante pois destas definições se pode compreender o conceito de infância. Para Vygotsky o instrumento e o signo consistem em tudo o que se interpõe entre o homem e a natureza para ampliar e modificar sua ação. É por intermédio dos signos, considerado por Vygotsky como instrumentos psicológicos, que os seres têm suas funções mentais superiores modificadas.(Vygotsky, 1984).

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

Para Vygotsky a infância é o divisor das águas entre os homens e os animais. Trata-se do período em que a atividade prática das crianças é associada à utilização da linguagem,

constituindo além de modificações no comportamento mudanças intelectuais. Assim para Vygotsky a linguagem na criança reorganiza os processos do funcionamento cognitivo.

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

Sendo assim através desta pequena parte da teoria de Vygotsky sobre pensamento e linguagem na criança podemos reconhecer no quanto Lipman procurou em ter fundamentado seu trabalho. Para ele toda atividade intelectual não pressupõe nada além da linguagem – símbolos significativos e a capacidade de adotar atitudes dos demais para dialogar com a própria atitude e promovendo também a prática de escutar atentamente os membros da comunidade. Lipman tem reconhecido nos seus romances a constituição social do pensar e da pessoa oferecendo uma narrativa onde as práticas pedagógicas se baseiam no diálogo e os personagens refletem a cada passo o modo em que seu pensar e agir está ligado a um contexto social ao qual pertencem.

“Não há diálogo se os participantes não se escutam com atenção. Ao mesmo tempo, ela cultiva a auto-estima naqueles que se sentem reconhecidos pelos seus pares como portadores de uma linguagem significativa, e promove a reciprocidade e a cooperação quando quem escuta atentamente tem a sua vez de falar. Por último, isto leva a pessoa a reconhecer –se nas palavras dos demais e a estes na própria voz. Esta prática - e todas as outras promovidas numa comunidade de questionamento e investigação - tentam criar um contexto social de modo que as pessoas a ele expostas internalizem essas práticas em todos os âmbitos da sua experiência.” (Koman 1998 p.108)

1.4.4 LIPMAN E DEWEY

Segundo Kohan a influência mais significativa em Lipman é a de John Dewey. Embora Lipman não tenha tido muito contato direto com Dewey a marca deste é notável tanto nos seus interesses temáticos quando em pontos cruciais do seu pensamento.

É importante ressaltar que a comunidade de questionamento e investigação, como prática educativa, filosófica e social nada mais é que uma ressonância criativa do modo como Lipman “leu” algumas das propostas de Dewey sobre democracia e educação (Kohan, 1999).

Dewey tinha sua formação acadêmica em filosofia e biologia mas foi no pragmatismo uma corrente filosófica fundada por Charles Sanders Peirce e Willian James que ele fundamentou todo o seu trabalho, Dewey acreditava que toda idéia, valor e instituição social originavam –se a partir das circunstâncias práticas da vida humana. Não eram nem criações divinas, nem tão pouco mediam determinado tipo de ideal. A verdade não representava uma idéia à espera de ser descoberta; só poderia ser concretizada na prática.

Com este pensamento Dewey fundou na Universidade de Chicago uma escola – laboratório de nível básico para ajudar a avaliar, modificar e desenvolver suas idéias psicológicas e educacionais. Todavia um desentendimento com o reitor da universidade em parte ocasionada com o uso da escola-laboratório como instituição de formação de professores, levou Dewey a demitir-se da Universidade em 1904.

Dewey encontra-se particularmente preocupado com o desenvolvimento de uma comunidade democrática num país que encontrava-se em risco de perder o seu compasso moral e espiritual. Para ele a democracia genuína não se referia simplesmente a rituais governamentais, mas pelo contrário, pretendia-se com o processo dinâmico de uma participação diária ativa e igual que incluía, não apenas o aparelho político formal, como também a cultura e a economia em essência todas as fases da vida.

A democracia genuína era segundo ele “primariamente um modo de vida associado, de experiência comunicada conjuntamente.” Para Dewey uma sociedade democrática é uma sociedade que muda que se corrige, que se renova.

Para Dewey a chave do desenvolvimento intelectual e conseqüentemente do progresso social, era escolarização, sobretudo na época em que as influências educacionais de outra instituições (o lar, a igreja) decresciam tão drasticamente. Dewey destacou a natureza moral e social da escola a acreditava que esta poderia servir como uma comunidade em miniatura na “sociedade embriônica” particularmente uma sociedade que dinamizava ativamente o crescimento da democracia que havia minimizado com a sociedade urbano industrial nos Estados Unidos. Esta visão se encontrava em claro contraste com o modelo do “Sistema Fabril” no qual o papel do estudante como matéria prima relativamente passiva a ser moldada pelo (as) professores (as), pelos métodos de ensino apoiado pela repetição e matérias escolares dissociadas do conteúdo social.

Dewey defendeu que a escola deveria assumir um papel participativo na transformação para uma ordem social. Para ele a educação é um processo contínuo de recriação reorganização ou reconstrução individual e social da experiência do estudante (Kohan, 1998).

Lipman compartilha com Dewey a idéia que a educação através da filosofia na proposta de uma comunidade de questionamento e investigação filosófica contribui para ajudar a criança na sua construção de um ser social e democrático em um ambiente institucionalizado. Lipman nesta proposta procura tirar a filosofia do âmbito teórico e acadêmico para concebê-la em uma prática pedagógica desde o nível mais básico da escola.

1.1.5 – O PENSAR SUPERIOR

Para se falar em pensar superior iremos primeiramente nos referir a teoria metafísica radical do Juízo de Justus Buchler formada na década de cinquenta.

Esta teoria amplia o conceito tradicional que entende o ato de julgar como atividade discursiva e estende-o a toda esfera humana. Para Buchler todos os ambientes da vida humana ou das relações humanas - qualquer instância do dizer, fazer ou produzir geram juízos. Sendo assim, ele com a restrição do juízo ao ambiente lingüístico na consequência indesejável da tradição intelectualista predominante na história da cultura universal (Kohan, 1998)

Ao afirmar o caráter universal do juízo Buchler quer significar que todo ser humano em cada uma das suas palavras, ações e obras, tem que adotar sempre uma postura, uma posição um julgar perante o mundo. Quando age ou fala a pessoa discrimina alternativas, pronuncia uma visão do mundo e põe valores em jogo. Toda ação humana exprime uma perspectiva revelando com isso um juízo.

Segundo Buchler para se chegar este produto chamado juízo a pessoa individual passa por três processos: a história individual, a natureza e a comunicação social. Deste modo o juízo se torna posicionar numa complexa trama individual, natural e social revelando a sua particularidade em posição perante o mundo, sendo assim cada um dos seus atos, dizeres e obras estará produzindo um juízo.

Segundo Buchler existem três modos de julgar que corresponde ao fazer (juízo ativo) ao produzir (juízo mostrativo) e ao dizer (juízo assertivo). As funções dos juízos são: ativo quando expressam algo sobre o bom ou o mau em uma ação. Mostrativa, quando dão forma ou arranjo a materiais de qualquer tipo (objetos, signos, sons, etc) em termos de belo e não belo. Assertiva quando afirmam algo em relação ao verdadeiro ou falso no dizer

Buchler influenciou muito Lipman em sua obra no qual ele deu a maior importância ao juízo e à capacidade de julgar.

Segundo Lipman um dos propósitos de uma comunidade de questionamento e investigação filosófica é potencializar e melhorar a capacidade de julgar e os juízos das crianças que toda investigação tem como produto um juízo e que potencializar o pensar gera esses juízos é uma das tarefas de uma educação filosófica.

Faremos um retorno em Dewey quando ele distingue o pensar e o conhecer. Para Dewey distinguir o pensar e o julgar por um lado, e o conhecer pelo outro. Ele propôs considerar a escola como um espaço de construção social do pensar e de formação e exercício de capacidade de julgar das crianças e não como um lugar de transmissão de conhecimento. O pensar e o julgar desenvolvem capacidades e forças ativas, como a habilidade de discriminar ou selecionar, enquanto adquirir informações promove uma aprendizagem hipotéticos, projetam-se sobre um futuro; já o conhecer procura apreender o que é dado, ao passo que o julgar e o pensar devem partir sempre de uma experiência, o conhecimento, como informação a respeito dessa experiência, será permanentemente um material indispensável ao pensar, mas nunca um fim em si mesmo: é apenas uma fonte ou alimento de um processo de questionamento e investigação cujo o propósito é melhorar o pensar e a capacidade julgar dos estudantes. (Kohan 1998)

Segundo Lipman o pensar de ordem superior diferencia um pensar normal ou cotidiano de um bom pensar ou pensar de nível superior segundo Lipman o primeiro é acrítico e mecânico; ele desconhece categoria como criatividade ou responsabilidade, no entanto o pensar de nível superior é complexo e inventivo.

Combinando três aspectos ou possibilidades do pensar: criticidade, criatividade e o cuidado. Somente com a junção destes três aspectos ou modo de pensar: a criticidade, a criatividade e o cuidado, revela um pensamento de ordem superior.

O pensar de ordem superior no aspecto crítico, está governado por regras, é inquisitivo, deliberativo (problemática, distingue, examina, e avalia critérios e as razões em que se baseiam as crenças). Ele leva a emitir juízos metódicos e auto corretivo, sendo sensível ao contexto histórico e pluralista (Kohan 1998).

O pensar de ordem, no seu aspecto criativo põe em ação os critérios, embora não se norteie por eles; procura produzir juízos expressivos e transcendendo a si mesmo, é expressivo inovador e independente, é maiêutico, dialético (no sentido hegeliano) e é governado e regido pelo contexto; é pluralista: faz questão da variedade, da unicidade e da diferença; por último

ressalta os valores do adequado e do íntegro muito mais do que do bom ou correto.(Kohan 1998).

O pensar de ordem superior, no seu aspecto do cuidado, exprime aquilo que uma pessoa considera importante ou valioso; emprega valores no próprio pensar e reconhece, por sua vez, outros quatro modos possíveis: o pensar valorativo, o ativo, o afetivo e o normativo.

O modo de pensar valorativo pode avaliar um objeto de valor por exemplo sem qualificar o seu valor como obra de mercado comercial e sim pelo valor que ela pode representar quando manifesta algo de celebração ou de comemoração ou seja se valoriza sem valor comercial. O pensar ativo reflete o pensar que oculta –se em nossas ações: a nossa conduta “fala” por nós , mostra que cuidamos e por que o fazemos. O pensar afetivo tenta romper com a dicotomia “razão/emoção”, concebendo as emoções com formas do pensar ou de emitir juízos. O pensar normativo põe em ação a dimensão ideal, o deve ser, o caráter prescrito do pensar.

Os modos do cuidar são formas do pensar que afirmam, entre outros valores:o preservar, restaurar, proteger, salvar, alimentar, nutrir, celebrar, respeitar, remediar, admirar, promover, cultivar e comemorar.

Segundo Kohan esta distinção proposta por Lipman entre os três modos, formas ou dimensões do pensar de ordem superior é paralela à classificação funcional dos juízos de Buchler:o modo crítico do pensar corresponde ao modo assertivo do julgar ;o modo criativo do pensar , ao modo mostrativo do julgar . Assim como os modos do julgar estão presentes em diferente proporção em todo juízo, também em todo pensar de ordem superior há uma composição variada de criticidade, criatividade e cuidado.Nesse sentido, cada pensamento é um microcosmo que exprime uma pluralidade de formas ou dimensões do pensar.

CAPÍTULO II

A FILOSOFIA E A CRIANÇA NA ESCOLA

Segundo Ann Margareth Sharp em 1969 Lipman disse a si mesmo: “se eu pudesse colocar o conteúdo dessa disciplina (lógica) em novelas, talvez os alunos de oito, nove, dez anos, pudessem enfrentar as mesmas questões que ensino na universidade.” Pensando nisto Lipman criou novelas, história da filosofia ocidental. Segundo Kohan suas novelas “filosóficas” são diálogos entre crianças, professores, pais, vizinhos. A maioria dos personagens são crianças, sendo estes diálogos acontecendo sempre na escola. As crianças representam modelos de investigadores que debatem questões significativas do seu cotidiano.

Para que os professores sem formação na história da filosofia pudessem explorar o diálogo filosófico com seus alunos, Lipman escreveu os manuais que propunha exercícios e planos de discussões, a partir de idéias principais contadas pelas novelas.

2.1 – O CURRÍCULO

O currículo é constituído por oito programas que contém as histórias e os manuais abarca os três primeiros níveis de escolaridade desde a pré- escola até o ensino médio. Cada programa está planejado para ser trabalhado durante dois anos escolares.

O primeiro programa escrito por Lipman no final dos anos 1960, A descoberta de Ari dos Telles (Ari), atinge questões de lógica e teoria do conhecimento e é considerado por Lipman a espinha dorsal do programa, e assim por diante todas as outras novelas vem trazendo consigo conceitos a serem discutidos com a comunidade de investigação filosófica

Até o início de 1990 o currículo desenvolveu sete programas completos, e desenvolveu também um programa continuador de Pimpa, Nou, em 1996, para dar conta de uma demanda crescente sobre formação ética.

A estrutura curricular se desenvolve em forma espiral, significando que embora cada programa tenha tema específico ou pontual, os mesmos temas vão se recuperando e reforçando no decorrer dos programas, seguindo o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Um exemplo está no tema liberdade, ele é tratado em praticamente todos os programas, sendo que para as crianças menores ele é tratado como a questão de “escolha” entre opções, e só a partir de Pimpa aparece o tema liberdade.

O currículo de filosofia para crianças
Textos . habilidades . temas

Novelas Filosófica	Elfie	Issao e Guga	Pimpa	Nous	A descoberta de Ari Telles	Luísa	Satie	Marcos
Ano de publicação 2.ed.	1988	1982/86	1981	1996	1974 / 1982	1976 / 1983	1978	1980
Manual	Colocando junto nossos pensamentos	Maravilhando-se com o mundo	Em busca do sentido	Decidindo o que fazer	Investigação filosófica	Investigação ética	Investigação estética	Investigação social
Idade	5 – 6 anos	7 – 8 anos	9-10 anos	11 -12 anos	13 -15 anos	13 -17 anos	13 – 17 anos	13 17 anos
Série escolar	Pré-escola	1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries	3ª e 4ª séries	5ª e 6ª séries	7ª e 8ª séries	Ensino médio	Ensino médio
Temas	Comunidade de investigação filosófica	Filosofia da natureza	Filosofia Da Linguagem ontológica	Formação ética	Lógica / teoria do Conhecimento / filosofia da Educação	ética	Estética	Filosofia social

2.2 – OS MANUAIS

Os manuais são instrumentos chaves para o professor. Eles traçam uma ponte entre a filosofia a filosofia dos filósofos e as inquietações e possibilidades filosóficas das crianças. (Kohan, 2000).

Eles têm como objetivo oferecer ao professor modelos claros, e específicos para fazer filosofia “a la Lipman” eles abrem o caminho para o professor que não tem formação em filosofia, oferecendo-lhes a possibilidades para ir além em suas pesquisas .Os exercícios procuram fortalecer algumas habilidades específicas de pensamento e os procedimentos mais habituais de investigação filosófica, os planos de discussões visam a formação de conceitos filosóficos nos alunos. As perguntas vão geralmente do mais simples conceito aos mais complexos do mais claro ao mais obscuro de situações particulares a universais, respeitando

cada faixa etária. Estes planos de discussões também podem apenas colocar um problema, que se espera, provocar debate.

2.3 – AS HABILIDADES COGNITIVAS

Lipman agrupa as habilidades a serem desenvolvidas nas crianças em quatro grupos: habilidades de investigação, habilidades de raciocínio, habilidades de organização da informação e habilidades de tradução (diálogo)

O conceito de investigação é uma chave para a proposta de Lipman. Para ele, tanto a filosofia como a educação são formas de investigação, o que significa práticas corretivas. Esta habilidade não muda sensivelmente no decorrer do programa tratando-se apenas de mudanças de grau.

O raciocínio é para Lipman uma forma de ampliar o conhecimento que temos a partir da experiência. A lógica é o ponto principal do raciocínio. Ela permite perceber que o que é verdadeiro para um membro de um grupo pode não ser para o grupo todo, que a partir da verdade de algumas afirmações podemos ter certeza sobre a verdade de outras; que alguns argumentos são melhores que o outro. A lógica que permite perceber, segundo Lipman, é que a racionalidade é possível. Para que o diálogo seja viável é preciso dispor de ferramentas para organizar as diversas informações e experiências nele presentes. Para Lipman a descrição e a narração são processos organizacionais que um bom pensador precisa dominar.

Os conceitos, as orações e os esquemas são, segundo Lipman, três unidades principais nessa organização da informação. Os conceitos são os veículos do pensamento: formá-los supõe agrupar as coisas em função de similitudes; analisá-los, clarificar e remover ambigüidade.

A tradução para Lipman é a demonstração da passagem de uma forma de expressão para outra, como um músico expressa um poema ou um pintor intitula uma de suas obras, ou quando se passa as frases da linguagem comum à linguagem comum à linguagem estandarizada da lógica. Lipman define o pensamento como uma forma de produtividade e, conseqüentemente, a tradução como forma de intercâmbio que procura preservar o sentido nas diversas linguagens. Exemplos de habilidades específicas da tradução é colocar-se no lugar do outro, interpretar, inferir visões do mundo.

As habilidades cognitivas em filosofia para crianças: principais tipos

Raciocínio	Questionamento e investigação	Formação de conceitos	Tradução
<ul style="list-style-type: none"> - precisar o que for vago e ambíguo - traçar inferências - raciocinar por analogia - pensar por meio de: <ul style="list-style-type: none"> regra de conversão hipóteses silogismos princípio de não-contradição estandardização lógica de relações - universalizar - distinguir a verdade de validade - detectar falácias 	<ul style="list-style-type: none"> - dar e pedir boas razões Distinguir: <ul style="list-style-type: none"> - razões de não-razões, Boas de más razões - formar e confrontar hipóteses - dar e pedir exemplos e contra-exemplos - levantar questão, problematizar - analisar a consistência - antecipar e explorar conseqüências - provar - definir, aplicar e avaliar critérios - detectar, justificar e questionar pressuposto - ser sensível ao contexto - auto corrigir-se - resistir à arbitrariedade - criar e explorar alternativas - potencializar a imaginação - buscar sentido 	<ul style="list-style-type: none"> - estabelecer relações - traçar distinções - precisar semelhanças - definir conceitos filosóficos como: <ul style="list-style-type: none"> Experiências Poder Bem Razão Justiça Pessoa Amizade Realidade verdade 	<ul style="list-style-type: none"> - escutar os outros - ser sensível á dimensão afetiva - inferir visões do mundo - ser empático - ser aberto intelectualmente - respeitar os outros - dialogar - ser importante - pôr ego em perspectiva - ter auto controle - propiciar confiança Não bloquear a investigação e o questionamento - cuidar do crescimento dos outros

2.4- HABILIDADES DE RACIOCÍNIO

Segundo Santos (2000), Lipman não via a afirmação de Piaget que as crianças em idade mais tenra não conseguem abstrair do mundo senão as atualidades concretas e sensoriais, onde os conceitos e as idéias parecem pertencer a outro mundo como uma verdade. Porém esta teoria piagetiana proporcionou um reducionismo do processo educacional resultando em gerações desprovidas de abstração, muitas vezes incapazes de travarem a justaposição entre realidade e aparência, belo, direito, além de serem incapazes de realizar incursões pela metacognição.

Ao atrasar estas construções estamos privando a criança, o adolescente e o adulto de construir a compreensão e de preencherem de significados a natureza, a sociedade e sua própria identidade.

O descontentamento da teoria piagetiana estava se alastrando no meio acadêmico e científico da educação americana e a nova tendência era a teoria de Vygotsky e suas palavras mágicas: pensamento, habilidades cognitivas e metacognição. (Lipman 1995).

O raciocínio crítico e criativo não está vinculado às faixas etárias, mas presentes desde a idade, mas tenras, complexificando ao passar dos anos. Não surgem inatamente, pois seu

estabelecimento e significando, são construções sociais que se articulam e se complexificam, recombina-se para fundamentar melhor na sua identificação do que se supõe universal: o homem (Santos, 2000). Sendo assim não se pode pensar que uma criança antes dos sete anos não possa realizar alguns atos mentais; a abstração não é privilégio dos adultos, ela pode se estruturar melhor com o exercício do cotidiano). Se privarmos uma criança de contatos com elaborações mentais, certamente eles terão dificuldades, quando tiverem que lidar com seus problemas mais distantes.

Segundo o Programa Filosofia para Criança, a criança tem a capacidade de simbolização da linguagem que é a edificação e a construção do que socialmente está configurado, em particular o significado e o papel da narrativa, sendo compartilhada à medida em que um grupo gera uma história dos mecanismos utilizados para se chegar até as conclusões.

A construção do significado narrativo ajuda a esclarecer situações que envolvem pensamentos, crenças e valores. Assim a criança começa a descobrir o real, descortinado gradativamente o seu mundo mágico e passa a fazer parte em um mundo humano e real. Segundo Santos as diversas situações que constam nas histórias do programa têm o objetivo de evidenciar circunstâncias dos personagens próximo a do leitor em seu processo de desvelamento do mundo, estimulando o diálogo acerca dos conceitos veiculados nos textos, onde o comportamento dos personagens se torna modelo de busca para os alunos.

O debate em torno da história lida ou daquilo que inspira, gerado pela comunidade de investigação em sala de aula, provoca a busca dos significados e desconstrução, obrigando os alunos a usarem os procedimentos da razão (chamados no programa de disposições mentais e habilidades de raciocínio) para identificar as evidências, construir hipóteses, verificar compatibilidades, enfim, submeter o mundo à reflexão e à compreensão, fugindo da forma dogmática e autoritária que a sociedade nos impõe, e que a escola em muitas situações reproduz. As histórias do livro – texto se prolongam sobre a história de cada aluno, provocando um envolvimento investigativo de circunstâncias que parecem brotar de cada personagem, que lentamente se dirige para as experiências dos alunos. Texto e vida formam uma interação de desejos e desafios.

As habilidades do Raciocínio que envolvem a capacidade de: concentrar-se numa questão, analisar argumentos, elaborar e responder perguntas ou desafios, dar razões, ponderar sobre a credibilidade das fontes de informações, observar, deduzir, induzir, identificar pressuposições, decidir-se por uma ação, interagir com os outros, concluir, usar a lógica relacional, identificar contradições, buscar consistência e validade, lidar com ambigüidade, compreender as conexões entre arte- do todo e todo-parte, trabalhar com analogias, estabelecer

relações de causa e efeito, construir hipótese, contextualizar, classificar, hierarquia, prever consequências, gerar idéias correlatas, identificar razões expressas e não – expressas.

2.5 - COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Lipman em suas pesquisas se inspirou em Peirce para a criação da “comunidade de investigação” tendo como propósito formar um ambiente propício para investigação filosófica entre as crianças ou adolescentes. Este ambiente formado pelas crianças em sala de aula, através do diálogo e orientação do professor é o berço do desenvolvimento e amadurecimento das habilidades cognitivas. (Santos, 2000).

Lipman afirma que é fundamental que a escola se converta à prática reflexiva e a comunidade de investigação surge como módulo adquirido na medida em que se funde a explosão autocrítica.

Para Lipman a racionalidade vem da prática da argumentação dando continuidade à ação comunicativa, produzindo assim um entendimento sem pretensão de padronizar. Segundo Santos ao argumentarem os sujeitos tematizam e ponderam a solidez do argumento produzindo ou não convencimento, deixando de ser acidental, passando a ser passível da refutabilidade e do insucesso das intervenções criando com isto os passos para reflexão.

Dentro do raciocínio o erro passa a fazer parte desta construção e reconstrução da idéias de idéias em comunidade, se torna parte do crescimento do grupo de seu espírito auto – corretivo. Este momento gera no grupo a percepção de ousadia, criatividade, pois uns funcionam como protetores dos outros diante do diálogo, os alunos perdem o receio do errar, não se omitindo, participando e se sentindo respaldado pelo grupo.

O pensamento crítico é essencial dentro da escola e da sociedade (Santos, 2000). Não é possível conceber na sociedade e uma escola onde as pessoas sejam inertes fazendo somente aquilo que lhes for mandado. A idéia de uma democracia desprovida de criticidade não existe, cabendo o professor neste caso promover o exercício constante de “promoção” de seus alunos à busca do que ele ainda não conhece, sistematizando ou problematizando para que este pensamento crítico venha cada vez mais ser acelerado em atitudes.

É tarefa do professor trazer nossos desafios, aprimorar o discernimento, garantindo o acesso e o exercício das habilidades do pensar. Tendo como ponto de partida o senso comum, o conhecimento dogmático, ou mistificado, mas com certeza não é o fim. O professor orienta o caminho.

Segundo Kohan (1998) o professor na prática escolar “co-ordena”, o exercício prático e teórico da proposta filosófica educativa de Lipman, isto significa que a forma de trabalho que é realizada por todos os membros do grupo, tendo como base averiguações sérias sobre as possibilidades reais de atendimento às necessidades educacionais objetivas das crianças.

Na co- ordenação reside o fundamento do seu “direito- obrigação” de trazer ao grupo-classe uma proposta, ou uma forma de trabalhar, a ser realizada por todos, cabe a ele fazer acontecer tal proposta co-ordenando a sua realização em sala de aula. Em uma comunidade de investigação em relação à sala de aula existe na construção da comunidade o círculo.

A sala de aula tradicional com escrivadinha do professor na frente e os alunos sentados em fileiras ordenadas voltados para o professor transmitem certas mensagens em relação ao poder e à autoridade em sala de aula. É recomendável sentar-se em círculo quando possível. Este arranjo possibilita o estímulo à concentração ao tema proposto, permite um pleno contato visual, além de o círculo simbolizar a unidade da comunidade. Juntos, sentados de tal forma, como co-indicadores, professores e crianças podem iniciar a sua aventura de perguntar-se e esquadrihar sob a superfície.

Segundo Ann Margareth, co autora de uma série de texto do programa, Lipman afirma que algumas atitudes compatíveis com a comunidade de investigação devem levar em consideração a capacidade que cada aluno tenha de: exigir critérios, fazer perguntas relevantes, está aberto a novas idéias, demonstrar preocupação com a consciência de uma opinião, ser capaz de edificar idéias em conjunto, considerar com seriedade a contribuição dos outros alunos dentre outros (Santos, 2000).

Neste programa o diálogo é fundamental para as crianças, por ser provocativo, obrigamos, por vezes a ver as coisas a partir do outro. Isto não significa que ao ver o outro este venha se abdicar de seu referencial de onde partiu a sua idéia ou diálogo, mas que provoque nela o alargamento do seu próprio horizonte.

O diálogo se presta nesta situação como um resgate de razões ou evidências da fragilidade das crianças, já que refletimos não somente sobre os argumentos que são apresentados, sobre a sua disposição interna que são apresentadas, ou seja, sobre a forma de sua sustentabilidade e validade. Sendo assim possível construir novos valores através do diálogo, sem necessariamente abdicar de seus valores individuais. Segundo Santos (2000) o diálogo no grupo da sala de aula, ou comunidade de investigação é o fundamento da sociedade democrática.

Para Lipman, a concepção de que a soma das diferentes visões, seja igual à realidade é falsa, o fundamental não é o consenso ou a concordância, mas a consciência da existência de

outras razões para explicar a realidade. Preparar intelectualmente as crianças apresentando-lhes problemas complexos, não quer dizer que eles terão com sete anos critérios poderosos para resolvê-los.

Segundo Santos existe a vida e a escola, mas ignorar que crianças não consigam identificar diante da situação as implicações, os motivos ou as alternativas é o mesmo que dizer que elas não pensam.

2.6 - MATERIAIS DIDÁTICOS DO PROGRAMA DE LIPMAN

Os personagens são modelos de crianças que se provocam, animam, encorajam, fazendo de suas experiências desafios a serem superados. De acordo com Kohan, os diálogos acontecem geralmente numa escola (Koman, 2000).

Os conjuntos de novelas são: A descoberta de Ari Telles, Elfie, Issao e Guga, Pimpa, Nous, Luísa, Satie e Mark.

Os colaboradores de Lipman têm escrito outros programas complementares. Ann Sharp criou o **Hospital de bonecas** para a pré- escola; Ronald Reed escreveu **Rebeca**; Alice dos Santos produziu **Alice é meu nome**; Gilbert Talbot escreveu uma adaptação de **Ari** chamada **Felix e Sofia**; (Koman, 2000).

Segue abaixo um resumo das principais características e aspectos de cada novela:

A descoberta de Ari dos Telles

A lógica é o conteúdo básico desse conjunto de histórias destinado para as turmas de quinta e sexta séries.

Quando não consegue responder corretamente uma pergunta feita pelo professor, Ari dos Telles começa a buscar o porquê de sua resposta errada. Realiza construções que compõe a estrutura da lógica, Sentindo-se desafiado, regressa e revisa o caminho para suas respostas, ampliando sua investigação, conseguindo então êxito. A percepção de si mesmo iniciando o desenvolvimento da autonomia social e intelectual, é a grande descoberta de Ari Telles no primeiro capítulo.

Conceitos presentes nos primeiros capítulos:

O que é pensar, estrutura e proposições lógicas, conversão, pensar, os pensamentos mágoa, ambigüidade, verdade, compreensão, objetivo da escola, pensar por si mesmo, aprender.

Luísa

Essa novela vem se mostrando a mais importante, pois carrega o que realmente o programa espera dos alunos envolvidos com filosofia (Santos 2002).

É a última novela traduzida e destina-se aos alunos das sétimas séries e tem como tema a ética. Uns dos conceitos básicos apresentados nos dois primeiros episódios são: como devemos viver mistérios, certo e errado, problemas, direitos, boas razões, meios e fins, consistência, raciocínio condicional.

Suki

A novela é destinada às duas primeiras séries do ensino médio e tem como tema central a estética. Ainda não se encontra traduzida para o português. Lipman encontrou inspiração em Hegel e John Dewey, entre outros.

Mark

Temos Mark como uma alusão a Max, cujo conteúdo é a filosofia social e política (Santos 2002). Esta novela tem como temas centrais: critérios, propriedade, liberdade, crime, democracia, anomia (anarquia), mobilidade social, comunidade, constituição, associação, sociedade integrada, relações pessoais, direito e minorias, lei e justiça.

Rebeca

Ana Luísa e Sílvia Mandel encontram um material escrito por Ronald Reed chamado Rebeca. O mesmo é destinado a crianças da pré- escola e gira em torno da lógica, ou seja, serve como “trampolim para as crianças imergirem na discussão das idéias”.

Os conceitos apresentados são morar, perto e longe, ser amigas, realidade e fantasia, entender semana, imaginar dar razões, gostar, enganar-se, equilíbrio, chorar, boas razões, perguntar, ser parecido, cor, causa, e efeito, tempo, medo, crescer, mudar (Santos2002).

Issao e Guga

Destinado às crianças de primeiro e segundo ano do ensino fundamental, baseia-se na organização de descobertas que segundo Lipman, as crianças nessa fase realizam. Tem como modelo filosófico a perspectiva do pré-socrático.

As personagens principais são duas crianças com idade aproximada entre sete e oito anos. Issao é um garoto órfão e Guga uma menina com deficiência visual. Ela consegue superar a compaixão dos colegas, mostrando que é capaz de compreender o mundo assim como eles.

Sua relação com Issao é rica, uma vez que faz uso de outros sentidos para suprir a falta de visão. Consegue assim propiciar momentos de reflexão vividos por ambos. Encontramos as seguintes habilidades de raciocínio: achar pressuposições, identificar alternativas, analisar ambigüidades, identificar evidências, comparar, inferir, dar exemplos, dar razões narrar, definir, pensar, encontrar semelhança, prever, fazer distinções, raciocínio analógico, formular respostas, raciocínio casual, raciocínio hipotético, raciocínio simétrico.

Conceitos: Aparecer, cor, bom, culpa, cegueira, histórias, considerar óbvio, lugar palavras, mente, propósitos, mundo, realidade, luz, tempo, nomes.

Pimpa

Essa novela é uma continuidade de Issao e Guga e tem como personagem principal uma menina chamada Pimpa. Destinada às crianças entre nove e dez anos, ou 3º e 4º anos do ensino fundamental, apresenta a perspectiva da filosofia da linguagem.

A partir de um passeio ao zoológico, o professor pede aos alunos, inclusive Pimpa, que criem uma história sobre uma criatura misteriosa e a guardem em segredo. As crianças se envolvem em discussões, interligando suas idéias com o real, relacionando mente e corpo, conhecendo o significado das coisas, percepção e comunicação. Pimpa estabelece como raciocínio a comparação entre coisas diferentes.

Os principais conceitos e habilidades apresentadas nos primeiros quatro capítulos são: Nomes, relações familiares, comparações, relevância, analogias, razões, ambigüidades, com tratar as pessoas, atos mentais, pensar e escrever, justiça e direitos, pensar e falar, pedir ajuda definições, sonhar acordado, pensar e investigar, pensar e sentir, gesto, fingir e linguagem corporal. Essas habilidades vão sendo internalizadas a partir da reflexão em torno de temas como história, amizades nomes, linguagem, realidade e pensamento.

2.7 - A CRIAÇÃO DO IPAC E DO ICPIIC

A ampliação das experiências com o programa trouxe a necessidade de envolver mais pessoas e, conseqüentemente, de organizar cursos de capacitação para os interessados para isto era preciso institucionalizá-la, dar-lhe uma existência jurídica, assim em 1974, Lipamn e Sharp fundam o IAPC – Institute for Advancement of Philosophy for Children (Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Criança) -, cujo principal objetivo era organizar e coordenar

a difusão e a implementação do Programa de Filosofia para Criança, não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros países.

Uma vez institucionalizado, o Programa de Filosofia para Criança poderia, agora ser mais facilmente divulgado e defendido, o que seus colaboradores souberam fazer com bastante competência: aceitando convites ou se oferecendo para proferir palestras, ministrar cursos ou participar de debates em qualquer lugar onde isso se mostrasse viável; conquistando espaço na imprensa, falada, escrita e televisiva; promovendo cursos de treinamento em escolas; publicando textos teóricos em defesa do Programa; produzindo novos materiais didáticos com as novelas apresentadas No sub capítulo 2. 6.

A abertura do IAPC para o mundo levou Lipman a criar o International Council for Philosophical Inquiry With Children (Conselho Internacional para Investigação Filosófica com Crianças) – ICPIC em 1985. Em reuniões anuais, os integrantes desse Conselho discutem os principais problemas que envolvem a aplicação do Programa nos diferentes países em que é introduzido, como por exemplo, o da tradução e da adaptação das novelas às culturas locais.

2.8 – AS ENTIDADES CRIADAS NO BRASIL E SUAS DISSIDÊNCIAS

O programa chegou ao Brasil pelas mãos de Chatherine Young Silva já falecida em 1993. A primeira experiência prática com o programa aconteceu no segundo semestre do ano de 1984 com um grupo de crianças que se reunia no Instituto Yazigi.

Para que o programa fosse de fato implementado no Brasil era preciso que mais pessoas se envolvessem e se capacitassem para desenvolvê-lo. Até então o curso era ministrado nos Estados Unidos. Assim Chatherine e seus colaboradores fundaram o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças(CBFC), oficializado em 30 de Janeiro de 1985.

Uma vez institucionalizado como sociedade civil sem fins lucrativos, de caráter científico e cultural, a entidade passou a centralizar todas as ações relativas à divulgação e à implantação da Filosofia para Crianças no Brasil.

No processo de crescimento e expansão do CBFC têm ocorrido algumas rupturas advindas da lógica institucional específica adotada para um programa filosófico educacional como Filosofia para Crianças. A mais significativas delas é a cisão do Centro de Filosofia Educação para o Pensar de Santa Catarina presidido pelo prof. Silvio Wonsovicz. Essa instituição atende um número considerável de escolas e desenvolve atualmente um trabalho independente do CBFC em nível nacional, com um programa próprio de novelas e manuais,

semelhante em sua estrutura com a de Lipman. Esse Centro propicia a criação de núcleos de filosofia, Educação para pensá-lo (já existem dez núcleos formados e seis em formação em oito estados da União) e oferece cursos de capacitação, assessoria e encontros regionais de Educação de “Educação para o pensar”. Seu programa é oferecido tanto para escolas particulares como públicas.

O Centro de Filosofia Educação para o Pensar tem sua sede no tradicional Colégio Coração de Maria em Florianópolis, SC (Rua Emir Rosa 120 CEP 88020-050) Florianópolis Santa Catarina. Ele montou a sua própria editora, Sophos, que publica um currículo de novelas e manuais para trabalhar desde o pré-escolar até o 8º ano.

Ao programas que conformam esse currículo são; Deslizando pelas letras e números da (pré – escola), O menino e a caboré (investigação Conceitual 1º e 2º ano), Irmãos de sangue (investigação analógica, 3º e 4º ano), O internauta (Investigação lógica 5º e 6º ano) e Um cidadão de alto nível (Investigação ética, 7º e 8º ano). A estrutura desses programas é a mesma de Lipman e a política editorial do centro, semelhante á do CBFC: ele só vende os materiais àqueles que recebem formação neles.

O centro publica também além de outras matérias o Boletim bimestral Corujinha e ainda Philos, Revista Brasileira de Filosofia no Ensino Fundamental.

Além dos centros de filosofia para crianças, algumas universidades têm mostrado progressivamente interesse na área. Como Universidade Católica de São Paulo, Universidade Católica do Paraná, Universidade do Passo Fundo e a Universidade de Brasília. Estas realizam Atualmente programas especiais de pós-graduação na área. Na Faculdade de Educação, Universidade de Brasília há uma linha de pesquisa, ligada a um projeto de extensão “Filosofia na Escola” que não aplica o programa de Lipman.

Sobre o projeto de “Filosofia na Escola” (Caixa Postal 04348, Faculdade de Educação de Brasília, Universidade de Brasília, CEP 70910-900), cabe ressaltar suas características mais distintas:

- a) Ele trabalha exclusivamente com a educação pública;
- b) É gratuito para os professores e escolas participantes;
- c) É um projeto teórico e metodologicamente experimental, não se aplica programas prontos;
- d) Está associado a um projeto integrado de pesquisa contínuo sobre as possibilidades educacionais da filosofia;
- e) Insere-se em escolas com projetos políticos pedagógicos que favoreçam a efetiva autonomia do aluno e do professor

- f) Trabalha a partir dos projetos em desenvolvimento nas escolas;
- g) Trabalha a formação permanente dos professores na escola e na universidade;
- h) Envolve professores e alunos de três cursos: Filosofia, Pedagogia, Psicologia;
- i) Afirma um conceito horizontal, não hierárquico, de interdisciplinaridade;
- j) Integra extensão, ensino e pesquisa na formação de alunos de cursos de graduação da universidade.

CAPÍTULO III

OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA

3.1. – UMA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DE “FILOSOFIA PARA CRIANÇAS”: PESQUISA DECAMPO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DUQUE DE CAXIAS.

Visita realizada no dia seis de julho de 2010, na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, localizada no Bairro Beira Mar, Duque de Caxias, Com a presença da pesquisadora do Projeto “Filosofia na Escola”, coordenado pelo prof. Walter Koman da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Fabiana Olarieta. Fabiana me relatou que os encontros começaram em 2008, primeiro com um curso para os professores.

Os trabalhos começaram a ser realizados em uma sala reformada e agora ganharam uma casa que irá se transformar em um salão, as crianças a chamam de casa da filosofia. Este projeto está sendo realizado nesta escola há aproximadamente três anos e esta escola foi incluída por um projeto da FAPERJ. Quando este trabalho começou os alunos estavam no 4º ano e agora eles já estão no 6º ano, os alunos têm em média 11 anos.

Na metodologia deste projeto os trabalhos são realizados com temas escolhidos pelos alunos, não existe material pré-determinado. Os encontros são filmados e gravados com a autorização dos pais, porém neste dia não teria a filmadora. Devido a isto só pude fotografar o espaço do encontro e gravar algumas falas dos alunos.

A “casa da filosofia” possui uma cozinha pequena, um banheiro, uma sala de cores claras e na parede em frente à janela contém um mural. No piso estão várias almofadas em círculo para a acomodação de todos.

O grupo era formado por dez crianças, uma professora (Ana) e a pesquisadora Fabiana. O encontro durou aproximadamente uma hora, neste período foram questionados pelos alunos alguns temas como: religiosidade, espaço geográfico, questões sobre real e imaginário, verdade e mentira.

Começamos as atividades, lembrando o último encontro onde o grupo tinha feito a seguinte atividade: Fabiana colocou no mural um poema e várias fotos. Desse conjunto de material saíram várias perguntas formuladas pelos alunos, cada aluno escolheu uma pergunta para ser respondida. Seguem abaixo as perguntas:

- Como é o lugar quando ninguém passa por ele?
- Existem as coisas sem serem vistas?

- Existe, existe o mundo apenas pelo olhar que o cria e lhe oferece especialidade?
- O mundo que vemos é uma realidade?
- Existe o mundo porque vemos ou ele existe independente de nossa imaginação?

Segue abaixo trechos da narrativa dos alunos. Fabiana pediu para que não fossem colocado os nomes das crianças, neste caso usaremos apenas letras significando o nome de cada uma:

Fabiana:

— Então, já tem 15 dias do nosso último encontro, alguém lembra.

Grupo:

— Ah!, Ah! Ah!

Fabiana:

— Eu não perguntei ainda!

— O que a gente fez no encontro passado? Há vários encontros estamos discutindo sobre a mesma questão, então quem se oferece um pouco para reconstruir o que a gente vem fazendo?

Aluno A:

— A gente tava falando daquele muralzinho ali e das perguntas que você botou ali para ver o que representa, o que a gente pensou.

Fabiana:

— Nós estamos discutindo a partir do mural, aí você contou o que a gente fez.

— Que questão a gente vem falando?

— Eu perguntei o que a gente está discutindo? A partir desses poemas aí.

— Qual o tema que a gente vem conversando?

Aluno A:

— Responder o que acham daquelas perguntas e pensar na resposta, saber se tem sentido.

Fabiana:

— Mas aí? Isto não apareceu do nada.

— Há vários encontros viemos falando da mesma questão.

— Em que questão a gente vem falando?

Aluno B:

— A gente estava falando do mural e do poema?

(O que eu percebo aí é que existe sobre o poema um conjunto de frases expostas no cartaz).

Fabiana:

— O que a gente está descobrindo a partir do poema?

— Este poema não apareceu do nada.

— Então, no encontro uma daquelas perguntas.

Alunos quietos.

— Tem alguma idéia para responder?

— Vamos pegar o caderno.

Após entregar os cadernos aos alunos, Fabiana verifica quem respondeu; depois ela começa a estruturar o diálogo com a seguinte proposta:

— Então, vamos escolher alguém, alguém que se oferece, qual a pergunta que escolheu. Vamos escutar o que a pessoa fala e se alguém escolheu a mesma pergunta pode pedir também para falar.

Aluno A: A frase.

— **Existem as coisas sem serem vistas?** Eu acho que pra mim precisa de um olhar humano para enxergar as coisas quando as pessoas passam por um problema, depois pode falar que aquelas coisas existem, mas naquele momento não tem certeza que existe.

Fabiana:

— Alguém entendeu o que A respondeu?

Ana:

— Eu entendi, precisa de um olhar humano para enxergar as coisas, no final ele falou outra coisa.

Fabiana:

— O que você colocou no final?

Aluno A:

— As pessoas acreditam no que elas vêem. Estou nervoso.

Ana:

— As pessoas só acreditam vendo.

Aluno A:

— Depois pode até falar que aquilo existe.

Aluno B:

— Ele falou que as pessoas acreditam no que elas vêem, nas coisas que eles vêem, depois que elas verem podem dizer que existe, se não verem não existe.

Fabiana:

— Ah! Entendi!

Fabiana:

— Existem as coisas sem serem vistas?

Fabiana:

— Então, o que você responderia a partir desta pergunta, sim ou não?

Aluno A:

— Acho que sim.

Fabiana:

— Mas aí, você falou que precisa de um olhar humano.

Ana:

— Que as pessoas só crêem se elas vêem as coisas.

Fabiana:

— Você acredita que não então.

Aluno A:

— Só acredito vendo.

Aluno C:

— Você é evangélico

Aluno A:

— Sou.

Aluno C:

— Ah, então porque você vai à igreja?

Aluno A:

— Não, mas assim é diferente.

Aluno C:

— A maioria das pessoas vai à igreja e não vê Deus.

Aluno A:

— Você já viu Deus falando?

Aluno C:

— Já ouvi, mas nunca vi Deus.

Fabiana:

— Vamos dar lugar aos outros, eles estão esperando.

Aluno D:

— Ah você, Antártica ou outros países que você não viu, você já viu outros países além do Brasil?

— Você sabe que ele existe?

Aluno A:

— Sei.

Aluno D:

— Mas você nunca viu?

Aluno A:

— Mas passa na televisão né?

Aluno D:

— Aí a Antártica você nunca viu, já viu?

Aluno D:

— Já viu pela televisão?

Aluno A:

— Já vi a Antártica pela televisão.

Fabiana:

— Não precisa ver tecnicamente...(aluno D interrompe a professora)

Aluno D:

— Você falou que precisa ver pelo olhar humano, está escrito aí não está?

Aluno A:

— Você filma pelo olhar humano.

Fabiana:

— A televisão é um olhar humano.

Aluno A:

— Tem foto de satélite e me falaram, Antártica é um continente, ali.

Aluno D:

— Mas você nunca viu?

Aluno A:

— A pessoa vê pessoalmente.

Aluno A:

— Mas é comprovado que é neve, que é gelado.

Ana:

— A televisão, ela pode até mostrar algumas partes da Antártica, mas não pode mostrar toda, mas tem coisa que você não viu ainda. Por exemplo, a fotografia até mostra as coisas, mas não mostra tudo que tem naquele lugar, então tem coisa naquele lugar que talvez não tinha visto, então não existe?

Aluno A:

— É, pode existir né?

Aluno A:

— Eu estou na Antártica eu vou olhar para lá e não vou ver nada.

Fabiana:

— Então tem coisas que a gente não vê mais existe você acha que tem coerência? Uma coisa ver com a outra.

Aluno A:

— É mais ou menos.

Fabiana:

— Como é possível que exista alguma coisa que não viu. Aquilo que a gente não viu não, não existe para você ,então como é possível?

—Alguém entendeu o que eu perguntei?

Todos:

— Não.

Fabiana:

— o Aluno A está afirmando que para que alguma coisa exista precisa de um olhar humano que alguém olhe para isto, só existe porque você olhou. Num país você não vê tudo aquilo que você não olhou mas ele diz que existe.

Aluno A:

— Então no desenho você vê um cara cavando chegando até o núcleo da terra tirando petróleo, isto existe?

— Tirando o núcleo da terra, isto existe?

Ana:

— Isto é outra coisa você vê e não existe.

Fabiana:

— Então antes de começar, isto está ficando complicado.

— Você está colocando o que acontece com aquela coisa que a gente vê?

Aluno A:

— Ele vê isto em um desenho, isto não existe , para falar para falar que existe , tem que olhar dentro dela o olhar está dentro dela o olhar dela.

Fabiana:

— Como assim?

Aluno A:

— O que eu acabei de falar tia . Ó! Por exemplo, no desenho ele vê o cara cavando lá e chega no núcleo da terra, isto é desenho animado, isto existe? Claro que não!

Fabiana:

- Não existe?

Aluno A:

— Claro que não. (todos falam juntos)

Ana:

— Olha só o que ele está tentando dizer, e que acho que ele quis dizer é um contato direto, não pela televisão, pela fotografia, não mostra tudo daquele lugar. Não porque ele falou sobre a Antártica e viu pela televisão, mas a televisão não mostra um olhar humano é um equipamento, mas você sabe que é Antártica, mas você acha que a reprodução da televisão é real.

Aluno A:

— É.

Fabiana:

— Vamos ver as perguntas dos outros alunos. A aluna F. fez a mesma pergunta?

Aluna F:

— Sim. Existe quando uma pessoa mora em outro país a gente sabe que existe naquele país, mas eu nunca vi ele. Você que mora em outro país, eu sei que Argentina existe, mas eu nunca fui lá.

Fabiana:

— Mas não será parecido com o aluno A? Então um outro humano olhou para você.

Aluno F:

— Não professora, estou falando que existe sem eu ver. Existe a Antártica sem eu ver.O núcleo da terra ninguém vê mas existe.

Fabiana:

— Uma rede de celular, existe?

— Uma rede de televisão?

Aluna F:

— Tem a sensação que está vendo, se não existisse não poderia ver televisão, o telefone como poderia existir?

Ana:

— Eu conheci uma senhora que trabalhou na minha casa que dizia com toda certeza que o homem não tinha ido à lua. Ela falava que foi uma história que inventaram uma montagem,

ela não acreditava que o homem tinha ido à lua. Ela achava que aquilo era uma invenção para convencer todo mundo. Igual a um desenho animado para convencer todo mundo.

Aluno G:

— No filme aparece a imagem real do homem na lua e a bandeira balança.

Aluno H:

— O aluno A, me falou, que o desenho que.....

Fabiana:

— É o aluno A falou o que passa na televisão é verdade.

Aluna A:

— Não é não.

— Mas a gente sabe que desenho animado não tem carne e osso como a gente, ele tem a aparência do real então eu não posso acreditar, né. Eu falei como exemplo da Antártica

Aluno I: Não é verdade essa história de desenho é mentira, desenho é montagem de computador, estas coisas, mas filme é verdade, eles filmam o núcleo da terra, nossa!, é muito quente eu vi em uma palestra.

Fabiana:

— E tudo que fala na palestra é verdade?

Aluno I:

— Eu acho que é né?

Fabiana:

— E tudo que ensina na escola é verdade?

Aluno I:

— Eu acho que é né?

Fabiana:

— Outra questão: **Existe o mundo apenas pelo olhar que cria e lhe oferece especialidade?**

Aluno J:

— Não, porque tem coisas que a gente ainda nunca viu mas existe, nem tudo que oferece é especialidade tem coisas que oferece, que não oferece.

Fabiana:

— Alguém vai responder outra pergunta?

Aluno B:

— **Existe o mundo porque vemos ou ele independe de nossa observação?**

— Existe sim e ele não depende da nossa imaginação. A gente vê o mundo desse jeito e não pode mudar, só depende de nós. Independe de nossa imaginação se eu pudesse imaginar não seria desse jeito.

Fabiana:

— Alguém quer fazer outra pergunta?

Aluno J:

— Eu acho que depende da nossa imaginação.

Fabiana:

— Se a gente imagina que alguma coisa existe não necessariamente ela existe.

Aluna C:

— A minha prima pequena está na minha casa, e ela tem medo de bicho papão

Fabiana:

— Bicho papão existe?

Aluna C:

— Para ela sim.

Aluna C:

— Eu moro em apartamento, o quarto tem um corredor para sala, aí, uma vez eu fui deitar e vi um vulto.

—Aluno A:

— É pura ilusão.

Fabiana:

— Bicho papão existe?

— Eu penso que existe o mundo da imaginação por exemplo. Quando eu era pequena, eu penso na brincadeira, as coisas da minha casa tinham vida. Assim... as bonecas, eu me relacionava com elas. Eu era muito nova eu era criança, e isto era imaginação.

Fabiana:

—Aí você achava que então isto existia?

Ana:

— Existia, não tem como falar para uma criança que não existe Papai Noel.

Fabiana:

— A imaginação seria como criar o mundo em alguma forma.

Ana:

— É. Na minha infância minha mãe pedia para lavar a louça eu tinha sete anos, eu ia lavar a louça e a louça era muito ruim para mim quando chegava lá daqui a pouco eu estava em

meio a brincadeira com os garfos as facas e as colheres sempre dando vida, conversando com eles, eu deixava os talheres por último, e hoje quando eu lavo ainda penso. Para mim naquele momento existia . Existe para mim mas isto não existia.

Fabiana:

— Então porque você acha que existe?

Ana:

— Para mim naquele momento existia, mas isto não existe.

Fabiana:

— O aluno F está perguntando sobre aquilo que a gente sonha existe?

Aluno A:

— Algumas coisas existem outras não e eu sei porque estou acordado.

Fabiana:

— E agora você sabe se agora você não está sonhando, está acordado?

Aluno A:

— Ah! Eu não sei explicar não.

Aluno B:

— Ah! Eu já acordei, tomei banho, fui para escola.

Aluno F:

— Eu no sonho eu não sinto nada é como se eu visse o sonho.

Fabiana:

— Temos menos de quinze minutos a gente não tem que ir assim quando o tempo acabar. A gente queria falar com vocês, como foram esses encontros neste período?

— Como foram esses encontros de filosofia aqui na casa. Como vocês estão se sentindo e pensando as questões que estão acontecendo. Vamos colocar aqui uma série de imagens e como estas imagens e vocês vão tentar identificar com qual dessas imagens, aquela que de alguma forma representa para vocês os trabalhos que a gente está fazendo aqui na casa. Vamos dar alguns minutos para vocês escolherem as imagens e pensarem sobre elas.

Aluno B: Escolheu a figura de uma paisagem.

Fabiana:

— O que você acha que tem a ver com os nossos encontros aqui com filosofia? Você quer escolher outra coisa?

Fabiana:

— Alguém mais quer falar?

Aluno A:

— Eu escolhi os bonecos de madeiras unidos porque é união. Cada um responde a questão de um, a gente trabalha juntos.

Aluno C:

— Eu escolhi a dos morangos, como morango em calda é muito bom, vir para cá é muito bom, é uma delícia!

Aluno E:

— Eu escolhi o céu o tempo passa muito rápido. Eu não entendi essa mensagem, alguém pode me explicar?

Fabiana:

— Para mim você viu na pintura uma misturada, criando alguma coisa, como preparar coisas misturando alguma coisa para ver o que vai dar.

Ana:

— Uma janela, a gente não sabe o que vai acabar a gente vem pra cá com disposição, quando começa a conversar, abre uma janela e a luz entra.

Aluno G:

— Morango, gosto de fazer filosofia é muito bom!

Aluno J:

— O palhaço.

Fabiana:

— Não quer contar porque escolheu?

Neste momento existe um falatório e a professora faz uma intervenção dizendo:

— Gente ele fala tranqüilo.e o aluno A responde: — porque é alegria.

Aluno F: escolheu os prédios.

— Porque a gente pode até como exemplo. Eu me perdi, acho outra pessoa a ajudar a gente a solucionar a pergunta e depois começa a incluir as idéias na cabeça. Porque a filosofia vai um caminho e acho a verdade e a mentira, sempre tem dois caminhos para a filosofia.

Minha escolha: Os relógios.

— Porque estamos aqui, não vemos o tempo passar, as horas não significam nada.

Assim a professora termina o encontro.

Constatei nas observações feitas algumas referências teóricas que Lipman colocou em sua proposta.

Em relação ao ambiente da sala de aula foram observadas as almofadas em círculos possibilitando o estímulo à concentração e permitindo um pleno contato visual. O círculo simboliza a unidade da Comunidade de Investigação, juntos, sentados de tal forma que todos se comuniquem e se vejam interligados pelo espírito de união. Segundo Lipman, a Comunidade de Investigação procura ter uma estrutura onde professores e alunos, possam partir para uma problematização.

Quando a professora estabelece o norteamento dos trabalhos e todos os debates de cada assunto, é notada a prática de co-ordenar. Segundo Kohan, o professor na prática escolar “co-ordena” o exercício prático e teórico da proposta filosófica de Lipman; isto significa que a forma de trabalho é realizada por todos os membros do grupo na busca da investigação, cabendo ao professor fazer acontecer tal proposta, coordenando os trabalhos em sala de aula. Sendo assim observamos que neste encontro as professoras procuraram realizar esta coordenação com o mínimo de interferência possível nos diálogos dos alunos, porém uma questão proposta é trabalhada o máximo possível demonstrando às crianças o senso comum das coisas até as relações que implicam as investigações científicas.

Com os diálogos dos alunos em suas questões, reparamos o que Santos escreve sobre a argumentação dos sujeitos e o erro. Segundo Santos ao argumentarem, os sujeitos tematizam e ponderam a solidez do argumento produzindo ou não convencimento, deixando de ser acidental, passando a ser passível de refutabilidade e do insucesso das intervenções, criando com isto os passos para reflexão (Santos, 2000). Dentro deste raciocínio o erro passa a fazer parte desta construção e reconstrução das idéias em comunidades, fazendo parte do crescimento do grupo o espírito autocorretivo.

Com as intervenções de seus colegas no debate, provocando certa desconstrução das hipóteses sugeridas pelo aluno que propõe as questões, gera nele a busca do uso de procedimentos da razão fazendo-o construir e identificar evidências, se submetendo à reflexão.

Neste momento gera no grupo a percepção de ousadia e criatividade. Uns funcionam como protetores dos outros nos diálogos, assim os alunos não têm o receio de errar, não se omitindo, participando e se sentindo respaldados pelo grupo.

Ao término deste encontro com as interpretações das imagens, percebemos em cada aluno o grau de envolvimento com a proposta do projeto. Em todas as respostas percebemos que a semente da proposta de Lipman foi plantada.

Quando o aluno F fala da imagem do prédio e ele dá um exemplo dizendo que se ele se perdesse vem outra pessoa e ajuda, -“depois começa incluir as idéias na nossa cabeça”, não seria a reflexão colocada por um outro colega com o objetivo de ajudá-lo a formar sua opinião, mostrando a este aluno que as respostas não são únicas. E a outra fala do aluno A que diz que na filosofia “sempre há dois caminhos” faz-nos perceber o exercício de cidadania.

Lipman propõe um novo paradigma em educação para que cada sala de aula seja transformada em uma comunidade de investigação. Nestas comunidades seriam exercidas e desenvolvidas as inteligências emocionais, cognitivas e sociais das crianças, trabalhando com elas as questões do dia a dia para levá-las a praticar o exercício da reflexão e do bom julgamento, ver quais as opções para uma escolha, ser crítico, e o exercício da cidadania.

Percebi a colocação dos conceitos para as crianças na maneira deles, em suas falas e ações mostrando que a proposta de Lipman pode ser viável com certas adaptações conforme a cultura do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao começar esta pesquisa, não imaginava o grau de riqueza que este tema oferece para o pesquisador no que se refere aos materiais acadêmicos, em livro, textos e proposta dissidentes, que partiram do movimento da proposta de Lipman. Senti-me como uma criança que se deslumbra diante do novo, conforme Lipman escreveu.

Lipman sempre se preocupou em buscar a fundamentação teórica de sua proposta baseada nos teóricos da filosofia clássica, na psicologia, na sociologia, nos cientistas sociais e políticos. Como se fosse uma grande colcha de retalho a ser montada com o objetivo de levar as crianças o que se tem de melhor em relação ao pensar reflexivo. Este trabalho foi recebido pelos filósofos da época e até hoje por alguns, com certo cuidado, pois estes não achavam que as crianças poderiam desenvolver uma abstração tal que as levasse a um pensamento reflexivo. Porém de acordo com a filosofia clássica, nós praticamos filosofia todos os dias de nossas vidas, ela está impressa no nosso cotidiano. Se somos seres “histórico bio psíquico social” (Morin) nossas crianças também o são e a proposta de Lipman é levar até elas este conhecimento, contribuindo com a reforma do sistema educacional para que este desenvolva adequadamente o raciocínio e a capacidade de julgar dos alunos, através da escola, e do professor em um ambiente de investigação em sala de aula conduzi-las ao encontro do conhecimento de si mesmo, o respeito ao próximo e o aprendizado do exercício da cidadania e da democracia. Esta proposta está vinculada a um currículo de histórias criadas por Lipman que são trabalhadas conforme o nível escolar dos alunos.

Devemos ressaltar que a proposta de Lipman é apenas uma tentativa entre tantas outras e merece ser compreendida e problematizada nos seus fundamentos, metodologia e prática. Ressalto apenas que a tentativa de Lipman de tornar a história da filosofia acessível para que as crianças filosofem com ela abriu um novo campo de interesse dentro da filosofia.

A dissidência veio em resposta a diversos tipos de adaptação desta proposta, uma delas foi em relação aos manuais. Eles teriam que se adequar um pouco mais devido à cultura de cada região; os principais dissidentes foram o movimento “Educação para o pensar” de Sílvio Wonsovicz em Santa Catarina que manteve como metodologia as histórias mas adaptadas a cada região e o projeto “Filosofia nas escolas” do Professor Walter Koman que não tem um material didático, porém o trabalho é realizado de acordo com a coordenação do professor onde os temas para serem colocados nos encontros são escolhido pelos próprios alunos.

Todas as duas propostas de Filosofia para Crianças nas séries iniciais têm um trabalho de capacitação dos professores para que eles sejam norteadores dos caminhos dos alunos,

estimulando-os em suas habilidades cognitivas a introduzirem no seu caminho o pensamento reflexivo, de sua própria realidade, incentivando-os ao desenvolvimento do movimento do olhar para o outro, de promover os primeiros passos para cidadania em um pensar melhor. Assim o projeto trabalha no questionamento, da formação de conceitos, não apenas do modo como as coisas são, mas também como elas podem ser.

Percebi nas pesquisas realizadas a importância dos pais que se envolvem nesta proposta, estes procuram olhar para os seus filhos como um ser em evolução que necessita do cuidado e da atenção necessária para encontrar seus caminhos, não bastando apenas darem a eles o necessário à sobrevivência, mas abrindo espaços em suas vidas criando parcerias com os seus filhos e a escola.

O jornal EXTRA de onze de maio de 2010 publicou um artigo chamado Cada vez mais próximo das letras, este artigo me chamou a atenção pelas palavras da professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Mirian Paúra. No seu depoimento ela acredita que os professores devem dar condições para que os alunos reflitam sobre os problemas que atrapalham o seu aprendizado:

- “Poderia ser indicado um momento em sala de aula para refletir porque o aluno não está aprendendo, e o que a escola pode fazer para garantir a ele acesso à informação, assim ela será a escola que vai formar o sujeito.”

Dentro desta fala concluo este trabalho, que na realidade me coloca novos questionamentos em relação à vontade política dos governantes deste país. Temos propostas, temos as escolas, os professores e universidades, porém não temos em nossos governantes a vontade política de refletir sobre mudanças que poderão somar à educação de nossos pequeninos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CASTRO, Eder & OLIVEIRA, Paula Ramos (Orgs). Educando para o pensar. São Paulo: Ed. Tomson Learning, 2002.

GONZALES-REY, F.(org). Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira/ Thomson Learning, 2005.

KOHAN, Walter. Filosofia para crianças. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KOHAN, Walter & Wuenssch, Ana Miriam. Filosofia para Crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter. Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIPMAN, Matthew. A filosofia vai à escola. São Paulo: Summus, 1999.

_____. O pensar na educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

MATTHEWS, Gareth B. A filosofia e a criança. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, Nilson. Filosofia para Crianças: investigação e democracia na escola na escola. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

SILVEIRA, Renê José Trentin. A filosofia vai à escola? contribuição para a crítica do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SOLIS, Dirce Eleonora Nigro prof. Dra. da UERJ. Texto – Histórico da Filosofia no Ensino (Médio) Brasileiro. (mimeo)

TEITELBAN Kenneth & APPLE Michael. Texto Jonh Dewey trad. João M. Paraskeva Círculo sem Fronteiras (Universidade do Minho, Portugal) e Luís Armando Gandin (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes. 1984

ZANELLO, Valeska. Subjetividade e filosofia com crianças: um relato de experiência e reflexão. In GONZALES-REY, F.(org). Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira/ Thomson Learning, 2005.

ANEXOS

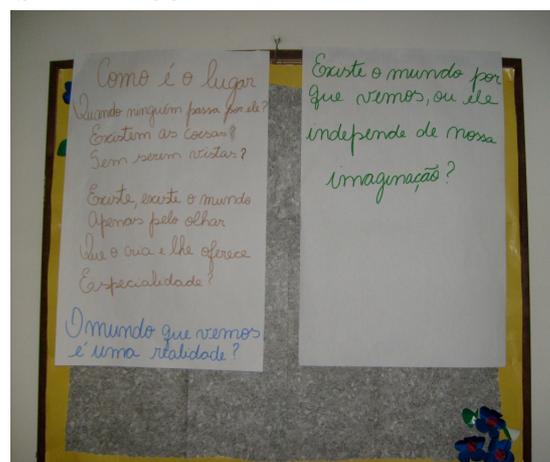
FOTOS DA PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM DA SILVA PEÇANHA – DUQUE DE CAXIAS



CASA DA FILSOFIA



SALA DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO



MURAL COM AS QUESTÕES IMAGENS DA PRÁTICA





JORNAL EXTRA DE 11/05/2010



professor precisa lidar com pelo menos 30 alunos.

Espaço para reflexão

A professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Mirian Paiva acredita que os professores devem dar condições para que os alunos reflitam sobre os problemas que atrapalham o seu aprendizado:

— Poderia ser dedicado um momento em sala de aula para refletir por que o aluno não está aprendendo, e o que a escola pode fazer para garantir a ele acesso à informação. Assim, ela será a escola que vai formar o sujeito.

Carmen Lozza, mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), aponta a desvalorização das famílias carentes como um dos principais motivos para o atraso escolar.

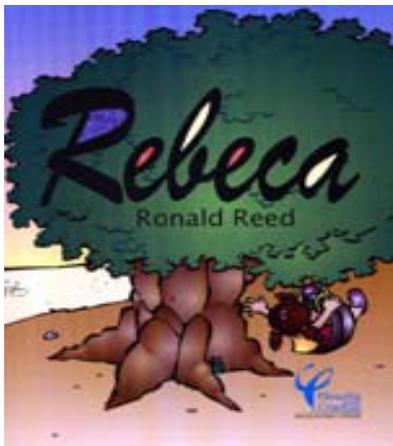
— Acredito que as dificuldades não são apenas de aprendizagem, mas vêm de um contexto ideológico que dificulta o aprendizado. Se o aluno se sente desvalorizado, ele terá dificuldade para aprender. A baixa autoestima e a falta de condições sociais da família também são decisivas — disse Lozza.

ção", diz a professora Vera

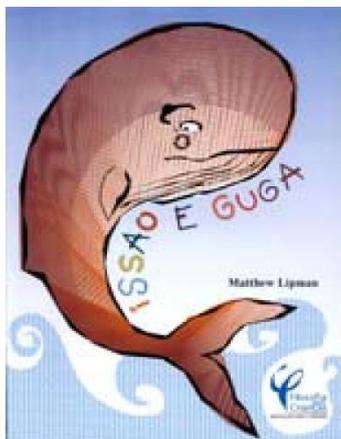
MEMÓRIA
EDUCAÇÃO

cola

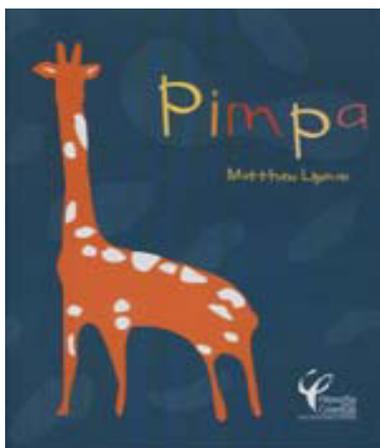
**MATERIAL DIDÁTICO DA PROPOSTA DE LIPMAN
DOS 1º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**



EDUCAÇÃO INFANTIL
RONALD REED 1982



1º E 2º ANO DAS SÉRIES INICIAIS
MATTHEW LIPMAN 1982



3º E 4º ANO DAS SÉRIES INICIAIS
MATTHEW LIPMAN 1981