

## **Política educacional de inserção da filosofia no ensino fundamental** **Educational policy to introduce philosophy into primary education**

*Dr. Altair Alberto Fávero<sup>1</sup>*  
*Mestranda Carina Tonieto<sup>2</sup>*

### **Resumo**

O artigo tem a intenção de elaborar um conjunto de argumentos em defesa da filosofia no ensino fundamental. Tal defesa está ancorada, de um lado, no exitoso e mundialmente conhecido programa “Educação para o Pensar”, iniciado por Matthew Lipman na década de 1960 nos Estados Unidos e que se espalhou por mais de quarenta países na década de 1990; de outro lado, pelas diversas experiências de filosofia ocorridas na região de Passo Fundo sob a responsabilidade do Núcleo de Educação para o Pensar (NUEP), as quais têm possibilitado o acesso à experiência filosófica de milhares de crianças e jovens. Para tanto nos deteremos em duas perguntas, as quais servirão de direção para a estrutura deste texto: O que justifica a presença da filosofia no ensino fundamental? Qual é a proposta de Matthew Lipman para a inserção da filosofia no ensino fundamental?

Palavras-chave: Filosofia para crianças. Lipman. Políticas educacionais.

### **Abstract**

This article has the objective of gathering a set of arguments to support the teaching of philosophy in primary education. Such support is based, on the one hand, on the well-known and successful program entitled as Thinking in Education – introduced by Matthew Lipman in the 1960s in the United States, and this program was spread to more than forty countries in the 1990s. On the other hand, due to several occurrences of philosophy in the surroundings of the city of Passo Fundo under the responsibility of the Núcleo de Educação para o Pensar – NUEP (Education Center for Thinking) that has made possible the access of the philosophical experience to thousands of children and youngsters. Therefore, this study focuses on two questions which will serve to guide the structure of this paper. They are, as follows: What does justify the inclusion of Philosophy in Primary Education?, and What is Matthew Lipman’s proposal for the introduction of Philosophy in Primary Education?

Key Words: Philosophy for children; Lipman; educational policies.

## Considerações iniciais

Nos últimos anos, no Brasil, constatamos intensas mobilizações em favor da filosofia. Não faltam acontecimentos que evidenciam essa constatação, como congressos, declarações, cartas de apoio, projetos de leis, audiências públicas, seminários, encontros, reuniões, programas de TV, documentários, editoriais e uma lista imensa de publicações. Na parte dos anexos do livro *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*, o professor Geraldo Balduino Horn (2009) faz a memória dos documentos, cartas e moções redigidas em prol do ensino de filosofia nos últimos anos. São 15 documentos elaborados entre 1988 até 2008, que registram as diversas iniciativas ocorridas no Brasil no sentido de tornar viva a presença da filosofia nos diversos âmbitos da sociedade e, de modo especial, no ambiente escolar. Horn (2009, p. 119-221) menciona, por exemplo, a “Declaração de Paris para a Filosofia” (declaração elaborada durante as Jornadas internacionais de estudo “Filosofia e democracia no mundo”, organizadas pela Unesco em Paris, nos dias 15 e 16 de fevereiro de 1996, que manifesta a necessidade da garantia de liberdade de pensamento e expressão, bem como do fortalecimento da democracia, por meio da atividade filosófica com qualidade) e recupera outros documentos que mostram o desejo da sociedade de tornar a filosofia presente nos processos educativos. Cabe ressaltar que a maior parte dos documentos sistematizados por Horn se refere a uma defesa da filosofia no ensino médio.

No presente texto, nossa intenção é elaborar um conjunto de argumentos em defesa da filosofia no ensino fundamental, ancorada, de um lado, no exitoso e mundialmente conhecido programa “Educação para o Pensar”, iniciado por Matthew Lipman na década de 1960 nos Estados Unidos e que se espalhou por mais de quarenta países na década de 1990; de outro lado, pelas diversas experiências de filosofia ocorridas na região de Passo Fundo sob a responsabilidade do Núcleo de Educação para o Pensar (NUEP), as quais têm possibilitado o acesso à experiência filosófica de milhares de crianças e jovens. Para tanto nos deteremos em duas perguntas, as quais servirão de direção para a estrutura deste texto: O que justifica a presença da filosofia no ensino fundamental? Qual é a proposta de Matthew Lipman para a inserção da filosofia no ensino fundamental?

### 1. O que justifica a presença da Filosofia no Ensino Fundamental?

No posfácio do livro *Infância, estrangeiridade e ignorância* de Walter Omar Kohan, a editora italiana Chiara Chapperini (2007, p. 145) ressalta “que vai sendo cada vez mais difundida entre filósofos e pedagogos a tendência a considerar a infância uma idade apropriada para filosofar”. Na avaliação Chapperini, nos diversos modelos de “filosofia para crianças” existentes atualmente há “pressupostos e núcleos teóricos diversos”, “projetos educativos” que se ancoram em diferentes maneiras de pensar “o papel e o estatuto da filosofia”, assim como divergem da maneira como concebem a “natureza da infância”. Esta pluralidade de modelos, longe de ser

considerada algo negativo, é reveladora do potencial criativo e promissor que a prática de filosofia com crianças pode suscitar nos processos formativos. No entanto, é necessária certa cautela a fim de evitar que o exercício de filosofia com crianças não esteja justificado no frágil palco do entusiasmo de educadores desesperados por encontrar caminhos para enfrentar o dramático desafio de ensinar.

Na avaliação de Chapperini (2007, p. 146), “a filosofia com crianças é um terreno minado que, após promessas, mais ou menos edificantes, escondem profundos perigos ocultos que precisam ser reconhecidos, avaliados e, com os instrumentos adequados, confrontados”. Acreditamos que o alerta de Chapperini é um profundo e basilar indicativo para todos os que se debruçam *com* e *sobre* a experiência filosófica com crianças, assim como para todos os que se ocupam com o ensino de filosofia. Dito de outra forma: fazer uma defesa da presença da filosofia no processo formativo das crianças e dos jovens precisa ir além de um temporário entusiasmo ou da boa vontade daqueles que muitas vezes “ingenuamente” aderem a um determinado modelo de filosofia, porém sem conhecer os pressupostos, os alcances e os perigos que determinadas experiências poderão ocasionar no universo educativo. É nesse contexto de “terreno minado” que levantamos alguns questionamentos à luz dos quais nos propomos realizar algumas reflexões: O que justifica a presença da filosofia no ensino fundamental? Quais os riscos de uma adesão ingênua do trabalho de filosofia com crianças? O programa Educação para o Pensar de Matthew Lipman pode ser considerado uma proposta promissora para a experiência filosófica com crianças?

Em uma entrevista concedida a Chiara Chapperini em 2005, por ocasião da realização das jornadas de estudos “Filosofia com crianças e jovens”, ocorridas na Itália, o professor Walter Kohan (2007, p. 16-17) destacou três grandes riscos relacionados à prática de filosofia com crianças: 1) o primeiro está associado à ideia *idealista* ou *romântica* de “naturalizar” tanto a filosofia quanto a infância (trata-se do velho chavão de dizer que “as crianças são naturalmente filósofos” ou “os filósofos são como as crianças porque fazem perguntas”); 2) o segundo risco, mais sério na visão de Kohan, está ligado à prática da “mercantilização da filosofia com crianças” (trata-se de submeter o projeto filosofia com crianças “à lógica do consumo”, pela qual as escolas passam a transformar o projeto em estratégia de *marketing*, em diferencial para atrair alunos); 3) o terceiro risco é “fazer uso da filosofia como instrumento de catequese”, ou seja, “dogmatizar em nome da liberdade, da autonomia, da democracia, da solidariedade ou em nome da tradição, da pátria, da família, da propriedade, da raça, da nação, do que se quiser”. Pensamos que os três “riscos” indicados por Kohan rondam permanentemente as diversas iniciativas de implantação da filosofia no ensino fundamental. Senão vejamos: muitos discursos em prol da filosofia com crianças estão ancorados no romantismo naturalizado da identidade entre a criança e o filósofo; muitas escolas colocam entre seus “diferenciais” para atrair “clientes” “aulas de filosofia com crianças” ao lado de um conjunto de outras atividades (informática, inglês, ginástica olímpica, música, dança etc.); a filosofia no ensino fundamental é vista por muitos diretores, professores, pais, dirigentes como “a

disciplina que vai resolver os problemas de indisciplina, da falta de valores, da tábua de salvação”. Mas como podemos evitar esses riscos?

Para Kohan (2007, p. 19), “para evitar naturalismos e idealismos, talvez seja o caso de ‘desaprender’ o que se sabe e buscar abrir-se ao que não se sabe, ao que se pode aprender, ao que um outro pode ensinar, qualquer que seja sua idade”. Em outras palavras, trata-se de evitar o nexos causal entre “o ensinar e o aprender”, pelo qual um acontece depois do outro. Com relação ao risco da “mercantilização da filosofia”, Kohan (2007, p. 19-20) faz uma defesa “do espaço público da filosofia”, reportando-se “à velha questão dos sofistas e Sócrates” - enquanto os primeiros condicionavam a aprendizagem “às pré-condições materiais, econômicas e políticas”, Sócrates promove uma relação pedagógica que se insurge com este tipo de pré-condição. A respeito do combate ao risco do dogmatismo, Kohan (2007, p. 20-21) propõe a transformação da filosofia numa *força política*, que “consiste em pensar aquilo que não pensamos, em arriscar-nos a pensar aquilo que move nosso pensamento e que não estamos dispostos ou não ousamos pensar”.

Consideramos que as ponderações feitas por Walter Kohan sobre os riscos inerentes à prática da filosofia com crianças são oportunas e merecem um vigilante olhar sobre a maneira como algumas escolas estão desenvolvendo o trabalho de filosofia. Muitas vezes o entusiasmo inicial, associado a um “espontaneísmo pedagógico”, levam a que professores e educadores façam adesão a certos modelos de filosofia com criança sem a devida precaução. No entanto, acreditamos que os riscos se tornam mais ameaçadores quando a adesão a um determinado modelo é realizada sem o devido conhecimento dos pressupostos que sustentam tais iniciativas. Por isso, na sequência de nosso escrito analisaremos mais de perto os pressupostos que sustentam o programa *Educação para o Pensar* de Matthew Lipman. No nosso entendimento, os escritos de Lipman são portadores de uma potente e qualificada teorização para justificar a inserção da filosofia no ensino fundamental.

Em seu livro *A filosofia na sala de aula*, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 19) iniciam o primeiro capítulo mostrando a necessidade de uma reforma educacional, que se faz necessária não tanto pela “ineficiência do sistema”, mas “pelo método com que combatemos essa ineficiência”. A utilização de meios compensatórios na tentativa de remediar as deficiências também tem se mostrado fracassada justamente porque os métodos empregados “são idênticos aos pertencentes ao próprio processo”. Por isso, no diagnóstico de destes autores (1994, p.20), “sem uma compreensão clara dos fatores que determinam a baixa qualidade existente no sistema educacional vigente, a educação compensatória, como normalmente é feita, tende a se preocupar com pouco mais do que aliviar sintomas”. Assim, imensos recursos financeiros são anualmente desperdiçados em programas compensatórios que dificilmente trarão resultados em termos de melhoria no processo educacional. Muitos criticam o sistema acreditando que se deva à falta de recursos; outros, em razão da formação dos professores, que são mal preparados para as demandas sociais que enfrentam no ambiente escolar; outros, ainda,

justificam o insucesso com os condicionamentos socioeconômicos que não possibilitam uma educação de qualidade. Em virtude dessas críticas ou das justificativas, são criados paliativos, os quais, geralmente pouco funcionam e acabam arrastando a todos à “desesperança” da educação. Na avaliação de Lipman e seus colaboradores (1994, p. 21-22), “a educação tem que se reformular de modo tal que as condições socioeconômicas nunca possam servir de desculpa para deficiências unicamente educacionais”.

É nesse contexto e tendo por pressuposto essa necessidade de uma reforma educacional que Lipman e seus colaboradores indicam a necessidade de se pensar o currículo escolar. Pensar o currículo implica dar-se conta de que a *busca de sentido* deve ser o ponto de partida para que os envolvidos no processo educacional sejam capazes de atribuir significado àquilo que estão fazendo. Por isso, “as crianças sentadas em suas carteiras, sufocadas por uma enorme quantidade de informações que parecem embaralhadas, sem sentido e desconectadas de suas vidas, têm a nítida impressão da absoluta falta de sentido de suas experiências” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 31). Mas o que leva as crianças a não encontrarem sentido naquilo que é ensinado nos bancos escolares? O que as faz perderem a curiosidade, o encantamento pelas informações, ou, até mesmo, considerarem “a escola obrigatória” um verdadeiro pesadelo?

Para os autores (1994, p. 32), “a relação entre educação e significado deveria ser considerada algo inquebrantável”, e a principal tarefa da escola deveria ser a de “ajudar as crianças a encontrarem significados relevantes para suas vidas”. No entanto, os significados “não podem ser dados” ou simplesmente “transmitidos às crianças”, como se dá um presente ou se realiza uma transferência de uma informação via e-mail. “Os significados precisam ser adquiridos”. Mas para que as crianças consigam realizar tal experiência é necessário proporcionam condições e oportunidades. É nesse processo que, para Lipman e seu colaboradores, se justifica a *Educação para o Pensar*. Em suas palavras, as crianças “precisam ser ensinadas a pensar e, em particular, a pensar por si mesmas. O pensar é a habilidade par excellence que nos habilita a captar os significados” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 32).

Convencidos de que uma autêntica reforma educacional requer um processo formativo que ajude “as crianças a pensarem por si mesmas”, Lipman e seus colaboradores elaboraram um “programa de habilidades de pensamento”. Qual seria o objetivo de tal empreendimento? Transformar as crianças em filósofas? O pensar não acontece naturalmente nas crianças, assim como respiram, comem, andam? Que características possui esse programa? Para Lipman e seus colaboradores (1994, p. 34-35), “o pensar é um processo natural – algo que todo mundo faz”. No entanto, este tipo de pressuposição nos leva facilmente à conclusão de que “nada pode ser feito para desenvolver o pensar”. Assim nos acomodamos diante de certos desleixos de raciocínio que acontecem, frequentemente, não só no ambiente escolar, mas também nas vivências diárias.

“O pensar é natural mas pode também ser considerado uma habilidade passível de

ser aperfeiçoada”, (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP 2004, p. 34). E continuam: “Existem maneiras de pensar mais eficientes e outras menos eficientes. Podemos dizer isso com certeza porque temos critérios que nos permitem distinguir o pensamento habilidoso do pensamento inábil”. Isso não significa transformar as crianças em filósofos, mas, sim, “ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a serem indivíduos mais reflexivos, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis” (p. 35). Crianças que consigam ter esse tipo de aprendizagem durante seu processo formativo serão “mais criteriosas” nas tomadas de decisão, terão um melhor senso de como devem agir diante de determinadas situações e saberão enfrentar com maior lucidez os problemas que precisam enfrentar. Sobre isso os autores (1994, p. 35): “As crianças que refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração”. Mas de que maneira este “programa de habilidades de pensamento” pode ser introduzido na escola? Quais são os traços constitutivos da proposta de Lipman e seus colaboradores? É o que veremos no próximo tópico.

## **2. Qual é a proposta de Matthew Lipman para a inserção da filosofia no ensino fundamental?**

A proposta de inserção da filosofia no currículo do ensino fundamental de Lipman é definida como uma proposta de investigação filosófica viabilizada pela comunidade de investigação, com o objetivo de ensinar crianças e jovens a pensar bem. Nas palavras do próprio autor (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP 1994, p. 81), “o objetivo primordial de um programa de Filosofia para Crianças é ajudá-las a aprenderem a pensar por si mesmas”. Assim “fazer filosofia não é uma questão de idade, mas de habilidade em refletir escrupulosamente e corajosamente sobre o que se considera importante” (LIPMAN, 1990, p. 31). As perguntas que devem ser colocadas, segundo o próprio Lipman (1994, p. 81-82), são: “como conseguir isso? O que, especificamente, pode ser obtido ao se oferecer às crianças um curso de pensamento filosófico?”.

O problema pedagógico, o que surge num primeiro momento é o de como “transformar uma criança que pensa numa criança que pensa bem”(LIPMAN; OSCANYAN; SHARP 1994, p.35). Tal empreendimento seria tarefa de um programa de habilidade de pensamento que, ao invés de se centrar no desenvolvimento da capacidade das crianças de realizar tarefas cognitivas imediatas, fosse capaz de consolidar suas potencialidades cognitivas “de modo a prepará-las a um pensar mais efetivo no futuro”. Para Lipman (2001, p. 65) um programa de habilidades cognitivas coerente com o objetivo proposto considera como relevantes quatro áreas principais de habilidades: investigação, raciocínio, formação de conceitos e tradução<sup>3</sup>. Tais habilidades devem se fortalecer e aperfeiçoadas pelo processo educativo, pois não se trata de adquiri-las, mas de fortalecer o processo de desenvolvimento de habilidades que as crianças ainda muito pequenas já apresentam de forma rudimentar. Nesse sentido, a inserção da filosofia no ensino fundamental está amparada num programa de desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades de pensamento, que comumente é denominado de “educação para o pensar” e que, como tal, possui como meta o desenvolvimento de um pensar de

ordem superior.

O pensamento de ordem superior é composto pelo pensamento crítico, pensamento criativo e o pensamento complexo. Pensamento crítico<sup>4</sup> é definido por Lipman (2001, p. 172) como o pensamento que “[...] facilita o julgamento pois se fundamenta em critérios, é autocorretivo e é sensível ao contexto”, sendo, por isso, um modo de pensamento bem fundamentado, estruturado e reforçado. Fundamentar-se em critérios é uma das características centrais do pensamento crítico, uma vez que critérios são razões, mas não qualquer tipo de razões; são razões “particularmente confiáveis”, que têm como objetivo oferecer parâmetros racionais para a realização de bons julgamentos: “a utilização competente de tais razões respeitadas é uma maneira de estabelecer objetividade de nossos julgamentos prescritivos, descritivos e avaliativos” (LIPMAM, 2001, p. 173). A utilização de critérios em situações de julgamento não se dá de forma mecânica e descontextualiza, mas levando em consideração o contexto em que as situações problema são analisadas. Para que um simples julgamento possa se transformar num bom julgamento é necessário, além de critérios, ser sensível ao contexto – saber ser flexível sem ser arbitrário –, pois é preciso reconhecer “circunstâncias excepcionais”, “limitações, contingências e eventualidades especiais”, “configurações globais”, “a possibilidade de que a evidência seja atípica” e a “possibilidade de algum significado não poder ser traduzido de um contexto para o outro”(LIPMAM, 2001, p. 180-181). Tais características reforçam as diferenças, entre, um pensar acrítico, que é fraco, arbitrário, acidental e não estruturado.

Na concepção de Lipman (2001, p. 183), “[...] os alunos que não são instruídos a utilizar critérios de maneira sensível ao contexto e ao mesmo tempo autocorretiva não estão aprendendo a pensar criticamente”. O pensar crítico é também autocorretivo, isto é, durante o processo de investigação os membros da comunidade começam a buscar fraquezas e corrigir o que é falho, tanto nos procedimentos quanto nos métodos uns dos outros. Uma das preocupações primordiais do pensar crítico é com a verdade, buscando evitar o erro e a falsidade. Desse modo, à medida que os sujeitos vão internalizando os métodos e procedimentos do pensar crítico, podem passar a autocorrigir o seu próprio pensamento (LIPMAM, 2001, p. 179).

Já o pensamento criativo<sup>5</sup> é o “[...] pensar que conduz ao julgamento, que é orientado pelo contexto, é autotranscendente e sensível a critérios” (LIPMAN, 2001, p. 279). O pensar criativo não desconsidera o uso de critérios e a autocorreção, mas, como está mais preocupado com a “[...] invenção e a totalidade, se controla através do objetivo de ir além de si mesmo, se transcendendo, assim como através do objetivo de alcançar a integridade” (LIPMAM, 2001, p. 179-180). O pensar criativo, desse modo, é permeado de julgamentos críticos, assim como o pensamento crítico é permeados por julgamentos criativos. Criticidade (racionalidade) e criatividade são dimensões indissociáveis do pensamento de ordem superior, porém a criatividade está ligada diretamente aos processos de produção, inovação e ampliação, assim como com o processo de pensar por nós mesmos (LIPMAM, 2001, p. 282). A racionalidade e a criatividade são os dois pilares do pensamento criativo, pois a fase inicial de qualquer investigação compreende a

invenção imaginativa para, posteriormente, revelar as suposições, relações e concepções, que resultarão em descobertas de novos modos de compreensão, mesmo que não totalmente novos (LIPMAN, 2001, p. 285).

Nesse sentido, a transformação das salas de aula em comunidades de investigação contribui não para a reafirmação de conjuntos de soluções dadas e reconhecidas como verdadeiras, mas para a construção de métodos que auxiliem na resolução de problemas novos e antigos (mas atuais), sejam científicos, morais ou sociais, de maneira crítica e criativa. O importante, então, não é apreender um conjunto de soluções prontas para cada conjunto de problemas, até porque mesmo os problemas desde sempre postos pela humanidade podem exigir novos modos de enfrentamento, mas a aprendizagem de métodos que auxiliem no enfrentamento de problemas controversos que não trazem subjacentes os modos como devem ser solucionados. Se levarmos em consideração que sociedades complexas e plurais como a nossa têm como uma de suas características o surgimento de problemas científicos, morais e sociais nunca antes enfrentados, ao mesmo tempo em que exigem novas soluções para problemas desde sempre postos, deveríamos colocar em questão que tipo de prática educativa é salutar promover na escola.

O pensamento complexo, por sua vez, é definido por Lipman (2001, p. 42) como “[...] o pensamento que está ciente de suas próprias suposições e implicações, assim como está consciente das razões e provas que sustentam esta ou aquela conclusão” (LIPMAN, 2001, p. 42), ou seja, a investigação crítica e criativa em sala de aula, não ocorre com a ausência de boas razões e de argumentos bem fundamentados, pois intenta superar a simples discussão de opiniões. O pensamento complexo exige, então, um “[...] pensar sobre seus procedimentos ao mesmo tempo em que pensa sobre seu tema principal [...]” (LIPMAN, 2001, p. 42), isto é, uma investigação filosófica precisa levar em consideração os procedimentos da investigação, assim como os problemas a serem investigados, pois o objetivo do pensar complexo é a resolução de situações problemáticas levando em consideração os procedimentos e os conteúdos, evitando, desse modo, um pensar centrado no método com pouco conteúdo, assim como um pensar restrito ao conteúdo com pouco método.

Entretanto, para Lipman (2001, p. 38), “tão importante quanto a questão do que é o pensamento de ordem superior é a questão de como ensiná-lo”, pois o pensamento de ordem superior como meta do processo investigação filosófica com crianças deve ser ensinado diretamente em sala de aula. Mas como? Uma sugestão seria a adoção da filosofia como disciplina nas escolas pela abordagem da comunidade de investigação. A adoção da comunidade de investigação possibilitaria, desse modo, a inserção da investigação filosófica em sala de aula segundo uma metodologia dialógico-investigativa<sup>6</sup>:

O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de idéias conjuntamente, construir sobre as idéias

dos outros, onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar. (LIPMAN, 1990, p. 61).

A experimentação da investigação filosófica na comunidade de investigação tornaria possível, então, o processo de ensino e aprendizagem com vista ao desenvolvimento de um pensar de ordem superior, pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas. A comunidade, porém, não se sustenta com a ausência de regras, tanto de procedimentos como de investigação, ou seja, nela são perceptíveis comportamentos cognitivos, psicológicos e sociais (SHARP, 1996, p. 38) que identificam o processo que está em desenvolvimento. Por isso, a formação da comunidade de investigação não requer somente mudança comportamental dos alunos e professores, mas uma mudança de postura intelectual em relação aos conteúdos, uma mudança social em relação aos outros e uma mudança em relação a si próprio: o processo dialógico investigativo não ocorre sem a presença e participação do outro – é, pois, então espaço de socialização; também não ocorre sem problemas a serem investigados, sendo necessário então converter os conteúdos construídos historicamente em problemas filosóficos a serem investigados, não em verdades a serem decoradas – é, pois, então o estabelecimento de uma relação de aprendizagem com o mundo; assim como é um processo de construção da identidade de quem está envolvido no processo, porque não se apreendem somente conteúdos, mas métodos de julgamento e de ação – é, então, construção de si mesmo.

A comunidade de investigação é também regrada pela lógica formal e informal, de modo a estabelecer certos princípios orientadores que tornam possível o diálogo, o questionamento e a investigação, assim como regras de conduta que são discutidas e vivenciadas no decorrer do processo. Os resultados obtidos de tal processo, assim como as regras estabelecidas, são sempre provisórios, falíveis e estão em constante processo de construção, uma vez que, para Lipman (2001, p. 179), a autocorreção é um dos pilares de sustentação do pensamento de ordem superior e, conseqüentemente, do processo investigativo. Poderíamos perguntar então: Quais são as implicações para o contexto de sala de aula da abordagem da comunidade de investigação pautada pela prática dialógica? Nas palavras do próprio Lipman: Quando uma classe move-se para tornar-se uma comunidade de investigação, aceita a disciplina da lógica e do método científico; pratica o ouvir uns dos outros, o aprender uns com os outros, o construir sobre as ideias uns dos outros, e ainda exigindo que as asserções sejam garantidas por evidências e razões. Uma vez que a classe como um todo opere desse modo, torna-se possível para cada membro internalizar os hábitos e os procedimentos dos outros, de modo que seu próprio pensamento torna-se autocorretivo e move-se em direção à imparcialidade e objetividade. (LIPMAN, 1990, p. 170)

Para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 47), “o diálogo é um estágio desse difícil e árduo processo da experiência que é necessário para que a experiência bruta seja convertida em expressão acabada. Para as crianças de qualquer estágio o diálogo é uma fase indispensável do processo”. Nesse contexto, educar dialogicamente na comunidade de investigação significa criar as condições necessárias para que

crianças e jovens, fazendo uso das habilidades cognitivas, possam organizar sua própria experiência tendo por base não o mundo dos adultos e seu modo de pensar, mas o mundo que é próprio dos universos infantil e juvenil. A função da educação, desse modo, deixa de ser a comunicação dos conhecimentos do mundo adulto para as crianças e jovens e passa a ser uma investigação dialógica dos problemas que afetam o mundo da criança e do jovem, levando em consideração os conhecimentos já produzidos, porém abordados em caráter problemático e controverso. Na base de tal relação de ensino e aprendizagem o objetivo final não é o apreender significados, mas construí-los por meio de uma relação mediada linguisticamente na comunidade de investigação. Assim, parece ser possível transformar a “experiência bruta” em “experiência significada”:

Quais são os acontecimentos mais memoráveis e mais estimulantes de um dia escolar? As aulas? As lições? As apresentações? As provas? Ou as discussões de que todos participam e falam sobre o que lhes interessa enquanto seres humanos? Numa discussão assim, os participantes refletem sobre o que eles mesmos disseram e tentam imaginar o que poderiam ter dito. Além disso, os participantes reproduzem em seus próprios processos de pensamento a estrutura e o progresso da conversação da classe. É isso que significa dizer que o pensamento é a internalização do diálogo. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 45).

Uma leitura apressada de tais palavras de Lipman poderia nos levar a concluir que durante a investigação filosófica na comunidade de investigação os estudantes discutem sobre *qualquer coisa* que achem ser interessante, sendo as preocupações da filosofia somente com a internalização do procedimento. O que acontece, entretanto, é justamente o contrário, uma vez que não se trata de “espontaneísmo pedagógico”, mas de uma proposta pedagógica para o ensino de filosofia e, como tal, precisa de um currículo mínimo. O currículo de filosofia para o ensino fundamental é pensado por Lipman e pela equipe do Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), propondo um grande número de problemas filosóficos para as crianças investigarem, frequentemente ligados à epistemologia, lógica, ética, estética e metafísica (LIPMAN, 1990, p.167; 2008, p. 25). Porém, tais problemas não estão organizados seguindo o modo tradicional de composição do livro didático, uma vez que este é visto apenas como expondo “conclusões em vez de evidências, vereditos em vez de testemunhos” (LIPMAN, 1990, p. 171).

Os textos indicados para a investigação filosófica são textos potencialmente filosóficos, isto é, “as ideias filosóficas estão espalhadas profusamente em cada página, de modo que é rara a criança que possa ler uma página sem ser golpeada por alguma coisa intrigante, alguma coisa controversa ou algo que a deixe maravilhada” (LIPMAN, 1990, p. 22). Portanto, são problemas filosóficos os propulsores da investigação<sup>7</sup>. Por isso, o texto é sempre “pre-texto” para incitar a investigação filosófica. O objetivo dos “romances filosóficos”<sup>8</sup> é envolver as crianças em uma operação intelectual a fim de formar uma comunidade de investigação, seguindo o exemplo de crianças de ficção envolvidas na investigação, descoberta e reflexão sobre problemas considerados relevantes sobre os quais é esperado que as crianças e jovens pensem em sala de aula: “para o pensar de ordem superior

precisamos de textos que incorporam e, portanto modelam, tanto a racionalidade quanto a criatividade” (LIPMAN, 2001, p. 313). O tradicional “manual do professor”, carregado de exercícios de fixação, passa a conter “estratégias de questionamento” e “planos de discussão” com o objetivo de incitar a investigação filosófica pelo diálogo, por meio do qual os conceitos são “operacionalizados” e “compreendidos” (LIPMAN, 1990, p. 22; 1994, p. 80; 2001, p. 325-326).

A inserção da filosofia no ensino fundamental está pautada numa concepção de educação como investigação autocorretiva sobre problemas filosóficos na comunidade de investigação, orientada por um programa de habilidades de pensamento e por um currículo, tendo como objetivo o desenvolvimento de um pensar de ordem superior de crianças, jovens e adultos. Para sua efetivação é necessário implantar projetos orgânicos e articulados que possibilitem repensar a formação dos professores, inserir a filosofia como parte constitutiva da proposta educativa das escolas, dar condições para que haja continuidade dos projetos de implantação da filosofia e, sobretudo, vontade política de dar à filosofia o lugar que ela merece no processo formativo educacional.

## Referências

BORN, Geraldo Balduino. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Unijuí, 2009.

CHIAPPERINI, Chiara. Posfácio. In: KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 145-165.

FÁVERO, Altair A.; CASAGRANDA, Edison A. (Org.). *Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças*. 3. ed. Passo Fundo: Clio, 2004.

FÁVERO, Alcemira Maria et.al. *Diálogo e investigação: perspectivas de uma educação para o pensar*. Passo Fundo: Méritos, 2007.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIPMAN, Matthew. Reforçar o raciocínio e o julgamento pela filosofia. In: LELEUX, Claudine (Org.). *Filosofia para crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 17-29.

SHARP, Ann Margaret. Comunidade de investigação: educação para a democracia. In: *A comunidade e investigação e a educação para o pensar*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996, p. 37-47.

## Notas de Referência

1. Doutor em Educação pela UFRGS, mestre em Filosofia do Conhecimento pela PUCRS, professor e pesquisador do curso de Filosofia e do Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: <favero@upf.br>.
2. Bolsista Capes, mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS, professora de Filosofia na rede pública e privada de ensino. E-mail: <carinatonieto@hotmail.com>.
3. Para uma descrição detalhada das habilidades de pensamento ou cognitivas ver: LIPMAN, M. O pensar na educação. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 65-73.
4. Para uma definição mais detalhada sobre o pensar crítico ver LIPMAN, M. O pensar na educação. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 169-180.
5. Para uma definição mais detalhada sobre o pensar criativo ver LIPMAN, M. O pensar na educação. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 279-304.
6. Para uma discussão em maiores detalhes sobre a prática dialógica na comunidade de investigação ver: TONIETO, Carina. A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades de uma educação para o pensar. In: FÁVERO, Alcemira Maria et al. Diálogo e investigação: perspectivas de uma educação para o pensar. Passo Fundo: Méritos, 2007, p. 19-42.
7. Ser potencialmente filosófico é um critério que deve ser levado em consideração no processo de seleção dos textos para a aula de filosofia. O texto a que se refere Lipman é o texto escrito, mas outras formas de expressão, como obras de arte, cinema, música..., também podem ser usados, para suscitar a investigação filosófica, desde que sejam potencialmente filosóficos.
8. Os “romances filosóficos” pensados por Lipman e sua equipe são também conhecidos pela denominação “novelas filosóficas”. São eles: “Elfi” para a educação infantil; “Issao e Guga” para a 1ª e 2ª série; Pimpa para as 3ª e 4ª séries; “A descoberta de Ari dos Teles” para 5ª e 6ª séries; Luísa e “Satie” para 7ª e 8ª séries (LIPMAN. 2001a, p. 79-81). Traduzido para o português pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças temos: Rebeca, Issao e Guga, Pimpa, A descoberta de Ari dos Teles e Luísa.