



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI
DEPARTAMENTO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS
ESCOLARES**

**EDUCAÇÃO PARA O PENSAR:
O LUGAR DO DIÁLOGO NA TEORIA E NA PRÁTICA
LIPMANIANA**

ANA LUCÍLIA CARDOSO

**SÃO JOÃO DEL-REI
MINAS GERAIS - BRASIL
JULHO DE 2011**

**EDUCAÇÃO PARA O PENSAR:
O LUGAR DO DIÁLOGO NA TEORIA E NA PRÁTICA
LIPMANIANA**

**Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação:
Processos Socioeducativos e Práticas
Escolares, para a obtenção do título de
Mestre em Educação, UFSJ, julho de
2011**

Mestranda: Ana Lucília Cardoso

Orientador: Prof. Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira

UFSJ

MINAS GERAIS

JULHO DE 2011



ANA LUCÍLIA CARDOSO

**EDUCAÇÃO PARA O PENSAR:
O LUGAR DO DIÁLOGO NA TEORIA E NA PRÁTICA
LIPMANIANA**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira – UFSJ (Orientador)

Prof. Dr. Paulo César de Oliveira - UNIFAL

Prof Dr. Gilberto Aparecido Damiano - UFSJ

JULHO DE 2011

A Matthew Lipman e Margareth Ann Sharp, idealizadores da FpC, falecidos em 2010.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo seu infinito amor, misericórdia e graça não merecida, me dando a oportunidade de entrar e concluir este mestrado.

A minha mãe, Graça e minha irmã Gabriela que de uma forma que muitas vezes eu não compreendia, me deram apoio, incentivo, puxões de orelha e empurrões pra frente... ao meu pai Edmar, que mesmo não estando mais aqui, é um dos grandes responsáveis por eu ter chegado até aqui. Obrigado demais!

Aos meus irmãos de coração, Davi e Lara por muitas vezes acreditarem muito mais em mim do que eu mesma.

Ao amigo Marcelo Menezes Salgado por me ajudar a escrever o pré-projeto em 2008.

A amiga e “co-co-orientadora” Adriana Moreira dos Santos Ferreira por me ajudar tanto a compreender mais deste estranho mundo das metodologias de pesquisa...

Ao professor doutor Wanderley Cardoso de Oliveira, que aos “45 minutos do segundo tempo” teve o desafio de me orientar, acreditando na relevância do tema e tendo tanta paciência...

A professora, amiga e parceira de trabalho, Maria José Netto Andrade, pelo incentivo, colaboração, orientação, livros emprestados, idéias dadas, experiências compartilhadas...

A Universidade Federal de São João Del-Rei, onde há sete anos tudo começou.

Ao LAFIL, onde trabalhei durante a minha graduação e onde tive contato com o tema desta pesquisa. Aos bolsistas, voluntários, alunos do programa de extensão “A Comunidade de Investigação Filosófica nas Séries do Ensino Fundamental” e à Escola Estadual Garcia de Lima pela colaboração no trabalho de campo.

A turma de Pedagogia 2010/2013 da UFSJ pela experiência maravilhosa que me proporcionou durante meu estágio de docência.

A todos os professores, colegas de turma e amigos do curso de Filosofia da UFSJ, especialmente Luiz Fernando de Oliveira, por contribuírem com o meu “*desvelamento*” e por tornarem meu *Umwelt*, algo melhor.

Aos professores e colegas do curso de Mestrado em Educação da UFSJ, por aceitarem tão bem esta “estranha no ninho”, vinda do curso de Filosofia.

Aos professores doutores Paulo César de Oliveira, Gilberto Aparecido Damiano e Fábio Barros da Silva, por terem aceitado o convite para compor a Banca Examinadora da Defesa de Dissertação.

À Simone e Roberta (ex-secretárias do Mestrado em Educação – UFSJ), pela competência, paciência e disponibilidade.

Aos irmãos em Cristo da Igreja Presbiteriana de São João del Rei e Comunidade Evangélica Universitária que oraram, torceram e me apoiaram.

A todos os amigos da UFSJ e da vida a fora que me ajudaram a chegar até aqui...
MUITO OBRIGADO!

O diálogo é uma exigência existencial e se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem simplesmente troca de idéias a serem consumidas pelas permutas.

Paulo Freire

RESUMO

O educador americano Matthew Lipman, ao fundamentar sua metodologia de Filosofia para Crianças, coloca o diálogo como um princípio essencial. A importância do diálogo nesta metodologia fundamenta-se na tese de que o aprimoramento da linguagem é a base para o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias a um pensar logicamente estruturado. São chamadas por Lipman de habilidades cognitivas as ações que devem ser utilizadas de forma integrada para atingir o pensar crítico, superior e criativo. A presente pesquisa, de caráter qualitativo, tem como objetivo analisar o lugar e a função do diálogo na teoria e prática lipmaniana. Para tanto, analisamos os referenciais teóricos do autor em seu conceito a respeito do diálogo. Investigamos também pressupostos teóricos e metodológicos do programa de Filosofia para Crianças, levantando os elementos característicos de sua estrutura. Em seguida, observamos, em um projeto de extensão fundamentado em Lipman, os aspectos positivos e negativos de sua proposta de Comunidade de Investigação Filosófica, fundamentada no diálogo, bem como os obstáculos para sua implantação.

PALAVRAS-CHAVE: LIPMAN; DIÁLOGO; FILOSOFIA PARA CRIANÇAS; COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA;

ABSTRACT

The American educator Matthew Lipman, in basing its methodology of Philosophy for Children, puts the dialogue as an essential principle. The importance of dialogue in this methodology is based on the theory that the improvement of language is the basis for the development of cognitive skills necessary to thinking logically. Lipman are called by the actions of cognitive abilities to be used in an integrated manner to achieve the critical thinking, creative and higher. This research, qualitative, aims to analyze the place and role of dialogue in theory and practice lipmaniana. To this end, we analyze the theoretical frameworks of the author in his concept about the dialogue. We also investigate theoretical and methodological assumptions of Philosophy for Children program, raising the characteristic elements of its structure. Then noted, in an extension project based on Lipman, the positive and negative aspects of its proposal for the Community of Philosophical Research, based on dialogue, as well as obstacles to its implementation.

KEYWORDS: LIPMAN; DIALOGUE; PHILOSOPHY FOR CHILDREN; COMMUNITY OF PHILOSOPHICAL RESERCH

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sala observada da Escola Estadual Doutor Garcia em 2010.....	69
Figura 2: Sala do LAFIL-UFSJ.....	73
Figura 3: Disposição das crianças em círculo em aula do programa.....	79
Figura 4: Sofia, símbolo do programa de extensão.....	90
Figura 5: Modelos de avaliações das aulas.....	92

LISTA DE TABELAS

TABELA 2.1: Programa de Filosofia para Crianças – FpC de Matthew Lipman: educação infantil e 1ª fase do Ensino Fundamental.....	48
TABELA 2.2: Programa de Filosofia para Crianças – FpC de Matthew Lipman: 2ª Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio.....	49
TABELA 3.1: Turmas atendidas pelo “A Comunidade de Investigação Filosófica nas séries do ensino fundamental” em 2009.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBFC	Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
CEMEP	Centro Mineiro de Educação para o Pensar
CI	Comunidade de Investigação
CIF	Comunidade de Investigação Filosófica
DFIME	Departamento de Filosofias e Métodos
FpC	Filosofia para Crianças
IAPC	Institute for the Advancement of Philosophy for Children
LAFIL	Laboratório de Educação em Filosofia
EEDMS	Escola Estadual Deputado Mateus Salomé
UFSJ	Universidade Federal de São João del Rei

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I:REFERENCIAIS TEÓRICOS DA CONCEPÇÃO LIPMANIANA DE DIÁLOGO	20
1.1 Dewey: o Educar pela Experiência	23
1.2 Vygotsky: A internalização dos discursos como impulso para a reflexão	28
1.3 Martin Buber e o Diálogo Autêntico	32
1.4 Paulo Freire e Lipman: Limites e aproximações.....	37
CAPÍTULO II: A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.....	44
2.1 A Filosofia levada às crianças	44
2.2 Um pensamento de ordem superior	47
2.3 Das habilidades cognitivas.....	49
2.4 Da Comunidade de Investigação	52
2.5 Das Novelas Filosóficas.....	54
2.6 Uma Análise Crítica à Metodologia Lipmaniana	57
2.6.1 Silveira Trentin	57
2.6.2 Walter Omar Kohan.....	60
CAPÍTULO III:PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
3.1 Características do Campo Investigado	64
3.1.1 Programa de Extensão “A Comunidade de Investigação Filosófica nas séries do Ensino Fundamental”	66
3.1.2 Escola Estadual “Doutor Garcia de Lima”	68
3.2 A Coleta de dados	69
3.2 Organização dos Dados	71
CAPÍTULO IV:LIMITES E POSSIBILIDADES DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA EM SUA PRÁTICA	72
4.1 Análise da prática em um programa de extensão	72
4.1.1 Análise das Entrevistas dos bolsistas e voluntários	81

4.1.2 Análise das observações	86
4.2. Limitações e possibilidades na prática da metodologia lipmaniana	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema o lugar do diálogo na metodologia de Lipman e a Educação para o Pensar. O interesse por este assunto surgiu durante minha formação em Filosofia pela UFSJ. No decorrer de minha graduação, ao fazer os estágios obrigatórios do curso, escolhi algo diferente do estágio no Ensino Médio. Procurei o Laboratório de Educação em Filosofia (LAFIL) do Departamento de Filosofia e Métodos (DFIME/UFSJ), coordenado pela professora Maria José Netto Andrade, que desenvolve desde 2003 um programa de extensão de extensão, fundamentado em Lipman e voltado para crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em duas escolas estaduais de São João Del Rei. Assim, nos anos de 2007 e 2008, desenvolvi meus estágios supervisionados de licenciatura em filosofia neste programa de extensão. Daí surgiu meu interesse em realizar estudos mais aprofundados sobre Matthew Lipman.

Sendo assim, essa dissertação é fruto de um trabalho iniciado há quatro anos com os estágios e, em 2008, com minha monografia para a conclusão do bacharelado, a fim de ampliar a compreensão em relação aos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem da criança, a importância de tornar a sala de aula uma CI e o lugar do diálogo no desenvolvimento cognitivo das crianças, por meio da mediação do professor.

Durante as experiências em sala de aula como aluna, estagiária e professora, algo sempre chamou minha atenção: a dificuldade que muitos alunos apresentam para assimilar o que é trabalhado em sala de aula de forma coesa, e conseqüentemente, eficiente. Outra observação feita é que muitas crianças e adolescentes apresentam dificuldades para interagir com espontaneidade junto aos professores dentro da sala de aula, o que pode tornar difícil sua apreensão.

A educação não pautada pelo diálogo identifica-se com a educação bancária apontada por Paulo Freire. Esta afasta o aluno daquilo que pode ser uma motivação para seu processo cognitivo dentro da escola. Quando se pensa na interação entre criança e professor, quase sempre coloca-se em pauta a possibilidade de uma educação escolar na qual o ensino e aprendizagem sejam baseados no diálogo. A educação escolar, com o suporte do diálogo, permite ao aluno liberdade, o que contribui em sua aprendizagem. Isto, porque, o aluno não é um simples assimilante de conteúdos, que devem ser decorados e cobrados pelo professor.

Mas como mudar anos de uma educação tradicional, bancária e supostamente não “pautada” no diálogo. Muitas “soluções” surgiram a fim de solucionar esta questão. A metodologia de Lipman, conhecida como “Filosofia para crianças”, segundo Kohan (2003),

vem como uma “solução mágica” (Idem,2003) importada dos Estados Unidos para “resolver” a questão da falta do diálogo e o “pensar melhor” em sala de aula. Sendo assim, a proposta é investir na educação para o ‘pensar’ ainda na infância. O que pode ser feito por intermédio da Filosofia. Ou seja, iniciar as crianças na Filosofia para que assim, elas possam construir um pensamento crítico, reflexivo e investigativo.

Matthew Lipman (1924-2010), fundador e professor *Senior* do *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)*, de Montclair University, New Jersey, USA, pioneiramente elaborou um programa específico de Filosofia para crianças, com o intuito de iniciá-las no pensar filosófico. Apesar de ter sido criado ainda no final dos anos 60, somente a partir dos anos 90, a proposta lipmaniana começou a experimentar maior repercussão.

Em 1991, a teoria do filósofo americano tornou-se tema de um programa de televisão da BBC, o *Transformers*. No Brasil, o programa de Matthew Lipman chegou em 1985, por intermédio de Catherine Young Silva. Graduada em Filosofia pela USP e pela PUC, a americana naturalizada brasileira cursou o mestrado em Filosofia para Crianças no IAPC, USA. Ela, juntamente com outros professores de Filosofia interessados no programa de FpC, fundaram o extinto Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) com sede na cidade de São Paulo. Para Kohan (1999), o Brasil tem um lugar de destaque entre os países que trabalham com a esta metodologia, dada a divulgação e adequada institucionalização da proposta em nosso país.

Esta pesquisa revelou que a metodologia lipmaniana, de certa forma, provoca uma divisão na comunidade educacional: interesse e aprovação de uns, desconfiança e questionamento de outros. Sobre isso, Lipman (*apud* ELIAS, 2005, p.13) assegura: “Eu não tinha dúvidas que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam. Mas como conseguir que pensassem bem?”. Dessa forma, imaginou a possibilidade de levar a elas os conceitos filosóficos construídos em toda a história da filosofia ocidental, criando novelas filosóficas em forma de história para crianças. Estas deveriam ser trabalhadas em sala de aula dentro da própria escola por professores com capacitação e experiência no programa.

O programa lipmaniano de Filosofia para Crianças tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, por intermédio de temas filosóficos em uma linguagem acessível na infância. Portanto, o mesmo vê nas histórias, o ponto de partida para iniciar a criança no mundo da Filosofia. Conforme assevera Lipman:

As histórias para as crianças são mercadorias preciosas – bens espirituais. Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que lêem: apropriam-se deles como amigos – como companheiros semi-imaginários. Dando às crianças histórias de que se apropriar e significados

a compartilhar, proporcionamo-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar. (p. 62)

Denominadas novelas filosóficas, as histórias escritas por Matthew Lipman são acompanhadas de exercícios e planos de discussão. É o caso do romance para adolescentes Harry Stottmeir's Discovery, redigido em 1969 por Lipman, como o primeiro material de FpC. Nesta obra, segundo Kohan (1998, p. 85), Lipman acabou “procurando com esse título lembrar o *Aristotle* que tanto o inspirou”. Traduzido para o português fica: A Descoberta de Ari dos Telles. Faz parte ainda do programa de *Filosofia para Crianças*, outras seis novelas filosóficas, cada uma delas, destinada a idades e graus de escolaridade diferentes. São elas: Hospital de Bonecos e Geraldo, Elfie, Rebeca, Issao e Pimpa, Nous, Luísa, Suki, e Mark.

Sobre as novelas, Kohan (1998, p. 88) salienta que: “Os romances apresentam em todos os casos, personagens modelo da mesma idade das crianças que os lêem. Cada romance apresenta uma espinha dorsal de habilidades cognitivas que se aplicam a inúmeros problemas filosóficos”.

Segundo Lipman (2001), essas habilidades, quando desenvolvidas desde cedo, oferecem à criança instrumentos essenciais para o desenvolvimento de sua racionalidade, e conseqüentemente, do *pensar bem*. Na sala de aula, tais habilidades são trabalhadas por intermédio do que Lipman chama de CI, onde professores e alunos conversam de maneira articulada, a partir dos romances filosóficos, deslocando seus pensamentos uns para os outros, dando início às verdadeiras discussões, as quais estimulam o ato de pensar de modo organizado e coerente, ao mesmo tempo em que aprendem uns com os outros num verdadeiro diálogo investigativo.

Em síntese, a *Filosofia para Crianças* é um programa que busca no aluno desenvolver no em sala de aula desde a infância condições do pensamento denominadas habilidades cognitivas por intermédio do diálogo com uma metodologia específica dentro da CI. Ao enfatizar a importância de uma *Educação para o Pensar*, Lipman coloca a reflexão filosófica como recurso privilegiado para o *pensar bem*, isto é, o pensar crítico, reflexivo e investigativo.

A proposta de Lipman há algum tempo, tem sido tema para a pesquisa de estudiosos da educação. Em 1996, Walter Omar Kohan, professor argentino da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, escreveu sua tese de doutoramento intitulada: *Pensando la filosofia en la educación de los niños*, pela Universidad Iberoamericana do México. Em seguida, tornou-se, no Brasil, o organizador da série *Filosofia na Escola*, publicada pela Editora Vozes, sendo o volume I, *A tentativa pioneira de Mathew Lipman*.

Numa perspectiva crítica à FpC, o professor da UNICAMP, René José Tretin Silveira, escreveu em sua tese de doutoramento com o título “*A Filosofia vai à Escola? Estudo do Programa de Filosofia para Crianças de Mathew Lipman*”. Esta pesquisa tornou-se o livro: *A Filosofia vai à escola?* Em 2001, pela Editora Autores Associados, 2003. Silveira ainda sob esta perspectiva, escreveu *Matthew Lipman e a filosofia para crianças: tres polemicas*, também pela Editora Autores Associados.

Buscou-se, desde o início, uma minuciosa reflexão sob as duas perspectivas apresentadas por estes autores, não somente do programa proposto nos romances filosóficos e nos respectivos manuais por Matthew Lipman, mas também da sua fundamentação teórica, para ter a compreensão da metodologia lipmaniana, libertos de conceitos pré-estabelecidos, que podem nos desapropriar da apreensão de sua essência.

Para tal, fez-se necessário, primeiramente, a análise do pensamento de autores utilizados por Lipman para a concepção de sua proposta pedagógica. Foi necessária também a análise bibliográfica das principais obras de Lipman. Quais sejam: *A filosofia vai à escola* (1990), *O Pensar na Educação* (1991), *Filosofia na sala de aula* (1994). Além das leituras apontadas acima, recorreu-se também aos estudiosos de Lipman. Neste sentido, foi feita a análise bibliográfica de obras de comentadores de Lipman, tais como Castro e Oliveira (2002), Chitolina (2003), Daniel (2000), Kohan (1999, 2003, 2009), Lorielli (1999), Santos (2002) e Sharp (1999).

No decorrer de nossas leituras, ficou clara para nós a necessidade de uma reflexão acerca do conceito de diálogo para Matthew Lipman antes de adentrar em sua teoria. Dessa forma recorrendo às leituras que fundamentasse, primeiramente, sobre este conceito.

Portanto, no primeiro capítulo, no sentido de conceituar como Lipman define o desenvolvimento das habilidades cognitivas e qual o papel do diálogo em uma educação reflexiva, foram trabalhados os referenciais teóricos com os quais o autor elabora sua concepção de diálogo. A partir da leitura e análise de obras sobre o tema, buscou-se os principais pontos destacados pelos autores escolhidos por Lipman para a formação desta concepção. Dentre esses referenciais, destaca-se John Dewey, Lev Semyonovitch Vygotsky e Martin Buber. Também é apresentado um diálogo da metodologia lipmaniana com o pensamento de Paulo Freire.

No capítulo segundo, descrevemos a metodologia de Lipman. Para isto, recorreremos às obras de Lipman como *A filosofia vai à escola* (1990), *O Pensar na Educação* (2001), *Filosofia na sala de aula* (1994) e *Natasha* (2002). Recorreremos também comentadores como Castro e Oliveira (2002), Kohan (1999, 2000, 2003), Leleux (2008), Sharp (1999) e Lorieri (2001) para referenciar teoricamente esta descrição.

No terceiro capítulo são descritos como os procedimentos metodológicos adotados na coleta e análises dos dados foram executadas durante a pesquisa. No primeiro momento, por se tratar de um trabalho bibliográfico, os procedimentos metodológicos adotados foram o levantamento bibliográfico, leitura, fichamentos, resumos, resenhas, citações e comentários de textos considerados relevantes para cada objetivo da pesquisa. Propomos-nos nesta pesquisa ver a prática da metodologia de Lipman. Para tal objetivo, escolhemos o programa de extensão “A Comunidade de Investigação Filosófica nas séries do ensino fundamental” a fim de compreender como é significada a prática dialógica na CIF. Para isto, optou-se pela “observação participante” em sala de aula. Foram realizadas em 2009 observações em duas turmas do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual “Doutor Garcia de Lima”, em São João del Rei. E, em 2010 em duas turmas do quinto ano e três estagiários na mesma escola durante as aulas do programa de extensão. Complementando as observações, foi elaborado ainda um relatório de cada aula em um diário de campo para análise posterior. Também foram realizadas observações dos planejamentos das aulas, uma vez por semana, no período de 12 de agosto a 1º de outubro de 2010, no Laboratório de Educação em Filosofia (LAFIL/UFSJ). Além da observação, fez-se necessário também o recurso à entrevista. Estas foram realizadas entrevistas com os estagiários do programa de extensão que coordenam as aulas observadas. Tais entrevistas foram estruturadas de acordo com o referencial teórico desta pesquisa e nas observações das aulas de filosofia. Os dados foram agrupados, analisados e transformados nos capítulos I, II e IV desta dissertação.

No quarto capítulo, é realizada a análise da prática em um programa de extensão de através das entrevistas e das observações feitas em sala de aula. Os dados obtidos por meio da observação foram discutidos a fim de se analisar o lugar do diálogo na prática da CIF em sala de aula. Quanto aos dados das entrevistas com os estagiários do programa de extensão que coordenam as aulas observadas, estas foram realizadas com o objetivo de apontar os pontos positivos e negativos da prática da CIF, assim como suas impressões sobre o lugar do diálogo nessa prática.

CAPÍTULO I

REFERENCIAIS TEÓRICOS DA CONCEPÇÃO LIPMANIANA DE DIÁLOGO

Neste capítulo serão apresentados os referenciais teóricos utilizados por Lipman para elaborar sua concepção de diálogo, no sentido de conceituar como o autor define o desenvolvimento das habilidades cognitivas e qual o papel do diálogo em uma educação reflexiva.

Segundo Kohan (2000), o educador americano Matthew Lipman, quando lecionava a disciplina *Lógica* na Universidade de Montclair, nos Estados Unidos, na década de sessenta, observou que seus alunos tinham uma grande dificuldade em desenvolver suas reflexões e pensarem por si próprios. Ele percebeu que esta era uma herança dos tempos da escola e concluiu que esta não os preparou para uma educação reflexiva. Partindo dessas observações, Lipman desenvolveu um programa pedagógico, no qual o diálogo tem um papel fundamental: o de desenvolver o pensamento autônomo e as habilidades cognitivas.

No sentido de compreender como Lipman define o desenvolvimento das habilidades cognitivas e qual o papel do diálogo em uma educação reflexiva, neste primeiro capítulo, serão trabalhados os referenciais teóricos com os quais o autor elabora sua concepção de diálogo.

O diálogo e a experiência em sala de aula são pontos fundamentais no pensamento de Lipman. Ele compartilha da idéia do filósofo John Dewey de que o que deveria acontecer dentro de uma sala de aula é o que fosse pensado dentro deste ambiente, “um pensamento rico, independente e imaginativo” (LIPMAN, 2001, p.31). E para que isso aconteça, deve-se tomar como modelo o processo da investigação científica. Lipman interpretou este conceito deweyano como a formação de uma CIF.

A CIF proposta por Lipman (2001) tem como seu fundamento o diálogo, que apresenta-se como filosófico, caracteriza-se como impulsionado por um “espírito de investigação” (SILVEIRA, 2003, p.65) e guiado pelo pensamento lógico. A importância do diálogo fundamenta-se na tese de que o aprimoramento da linguagem é a base para o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias ao “pensar bem” ou “pensar de ordem superior” (LIPMAN, 2001, p. 46-47) e o aprimoramento do pensar lógico.

Para tanto, Lipman propõe a conversão da sala de aula em uma comunidade investigativa, na qual os participantes desenvolvem questões propostas pelo grupo por meio de um debate de idéias junto aos outros membros. Constrói-se assim o que é chamado por ele de sociedade deliberativa, onde o que existe é mais do que uma simples conversa informal, mas um diálogo logicamente estruturado e disciplinado, o que não impede que

novas possibilidades de criação surjam, pois como afirma Lipman (2001,p.302)

Uma Comunidade de Investigação é uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior. Isto significa que suas deliberações não são simples bate papos ou conversações; são logicamente disciplinados. O fato de serem logicamente estruturados, todavia, não os impossibilita de atuarem como um estágio para o desempenho criativo.

O diálogo não possui apenas uma direção. Vários são os pontos de vista, e o debate de idéias não é limitado ao certo e ao errado, aos prós e contras, o que possibilita respostas variadas a um determinado problema. Dialogar, no contexto da CI, tem em si a contribuição ao grupo e ao indivíduo, independente do tamanho ou grau de importância dado a participação de seus integrantes.

A CI impõe condições que buscam uma forma de pensar criativa e crítica, fugindo do modelo de educação que se preocupa em fazer seus alunos adquirirem conhecimento e erudição. Lipman (2001, p.303) concebe que esse modo tradicional de educar transforma seus participantes em “*admiradores passivos do que questionadores ativos*”. Este modelo inibe, segundo Lipman, a criatividade e o pensar crítico. Em contraposição a ele, o autor propõe que haja um compartilhar de diversas formas de pensamento partindo do momento em que expressamos nossa forma de pensar em palavras e as desenvolvemos na comunidade e as transformamos em novos pensamentos.

Assim, pode-se dizer que todo pensar na comunidade investigativa passa a ter três características: dialógico, por ser compartilhado e discutido por mais pessoas; transacional, por vir de uma conclusão final entre os participantes; traducional por ter se originado de uma tradução de palavras desenvolvidas na comunidade.

A proposta de Lipman, de colocar o diálogo como alternativa para o desenvolvimento do pensamento, entra em concordância com as prerrogativas que Dewey atribui à linguagem e à comunicação. A dialogicidade da CI como proposta pedagógica para a educação para o pensar é uma prova disso. Sua influência sobre Lipman se mostra em sua definição de educação. Dewey vê a educação como uma forma de aprimorar a experiência do estudante, reorganizando-a, reconstruindo-a, enriquecendo-a. Esse enriquecimento se dá através das ferramentas que a educação propicia ao estudante para o aprimoramento de suas experiências futuras. Para isso, é preciso que a educação escolar forneça os instrumentos que propiciem ao aluno o estabelecimento de contínuas conexões entre a experiência do passado, do presente e do futuro, entre a experiência social e individual.

Dewey (1959) vê na escola o espaço de construção do pensamento do aluno. Por isso, critica a concepção de ensino-aprendizagem baseada apenas na transmissão de

conteúdos, que ele considera um processo passivo de aprendizado. Longe de desprezar o conhecimento, ele o considera como um meio para aprimorar o desenvolvimento do pensamento e julgamento do aluno, que seriam as atividades principais do processo educativo. Para Dewey, enfim, a educação é um processo de troca entre os interesses dos estudantes e as demandas sociais que a escola representa. Desta forma estabelece-se a importância que Dewey atribui à filosofia, como disciplina que, por excelência, cultiva o pensar e problematiza a experiência.

Juntamente com a sustentação deweyana para as teses de Lipman sobre a dimensão educativa da comunicação dialógica e da linguagem para o pensar bem, o recurso a Vygotsky é também determinante para as posições de Lipman acerca da intersecção entre o pensamento e a linguagem. Ao procurar incentivar os alunos a pensarem bem, a educação deve esclarecer o que significa pensar bem, ou pensar reflexivamente ou racionalmente; ter claro como o pensamento se processa e, ainda, ter claro quais os procedimentos para "gerar" pensamentos cada vez mais aprimorados. A FpC encaminha tais conceitos respaldados na teoria deste pensador ao enfatizar a necessidade de ensinar a pensar e não apenas memorizar conteúdos.

Na estruturação do pensamento ocorre o envolvimento de uma sucessão de habilidades cognitivas, que se tornam cada vez mais complexas com o aprendizado da linguagem e com o crescimento da criança. Pensar reflexivamente ou criticamente implica em conseguir produzir significados nas quais classificações, inferências, analogias e tantas outras habilidades são organizadas logicamente e contextualmente.

Para pensar bem é necessária, também, a vivência consciente da experiência ou, em outras palavras, a auto-reflexão do sujeito sobre suas ações. Só assim a compreensão das relações entre as experiências surge e pode-se mediá-las, gerando significados que permitem maior capacidade de novas interações e ações. A garantia para a conquista de experiências significativas está na capacidade cognitiva de promover conexões procedentes a partir das situações em que o indivíduo se encontre.

Lipman compartilha com estes pensadores o pressuposto de que é o diálogo que gera a reflexão. Em outras palavras, o pensamento é concebido como internalização de um discurso num determinado contexto social. No entanto, a concepção de diálogo e comunidade em Lipman tem grande influência do filósofo austríaco-judaico, Martín Buber. Este tem, no diálogo, na atitude existencial da relação e do encontro, seu ponto central de estudo.

Buber concebe o homem como um ser de relações inserido em contextos sócio-interacionais. Partindo deste pressuposto, para o indivíduo se estabelecer e se confirmar

como pessoa, precisa pronunciar-se. Isto acontece nas relações que são permeadas essencialmente pelo diálogo. Referindo-se às considerações feitas por Buber quanto ao diálogo, a diferença principal está em que o diálogo na CIF é reflexivo e disciplinado pela lógica. Por estar voltado para questionamentos filosóficos, não pode permitir-se certas liberdades como no diálogo concebido por Buber.

A proposta de Lipman, de transformar a sala de aula em uma CIF como um caminho de possibilidade para uma educação que leve os seus participantes a um pensar crítico-reflexivo, o aproxima da pedagogia da pergunta e do diálogo, defendida, com profundidade e coerência por Paulo Freire. Esta pedagogia tem como propósito desenvolver uma práxis educativa partindo dos oprimidos, para resgatar e libertar a humanidade reprimida, na qual, segundo Freire, tantos homens e mulheres são submetidos a processos de desumanização nas relações que caracterizam a sociedade capitalista, desenvolvendo uma educação crítica, conscientizadora, libertadora e emancipadora. Para tanto, é preciso partir sempre da realidade concreta, dentro das quais os seres humanos estão situados.

Assim, a educação pode colaborar para que homens e mulheres problematizem a realidade em que estão *inseridos*, desafiando-os para se inserirem crítica e conscientemente no movimento histórico como sujeitos da história em que vão se fazendo, para que, na comunhão no diálogo, possam *ser mais*, denunciando assim um mundo opressor e desumanizador, mas também enquanto pronúncia transformadora desse mesmo mundo, como fala como trabalho, como ação-reflexão. A práxis educativa constitui-se num conjunto de interações e relações geradoras de significados, presentificando as construções históricas da humanidade.

1.1 Dewey: o Educar pela Experiência

O filósofo norte americano John Dewey (1859-1952) traz na base de seu pensamento a necessidade de uma educação dialógica baseada na experiência. Suas abordagens filosóficas, particularmente as reflexões sobre o conhecimento são elaboradas a partir do debate com os filósofos gregos e modernos quanto à concepção de empirismo: sua concepção epistemológica constrói-se com base na crítica formulada aos sistemas filosóficos. Seu objetivo é compreender o significado da experiência para a aquisição de conhecimento.

Quanto aos filósofos gregos, Dewey argumenta que eles não concebiam a existência da subjetividade na experiência, isto é, que o homem deve submeter-se a natureza e suas

normas. Em relação aos modernos, Dewey entende que estes submetiam a uma crítica rigorosa “qualquer crença ou instituição que reivindicasse a sanção de idéias inatas ou absolutas” (DEWEY *apud* CUNHA, 1994, p.35). Os empiristas enfatizavam os sentidos como o principal canal de conhecimento para o homem. Os racionalistas julgavam como fatal a idéia empirista para o estabelecimento da prática científica, pois os conhecimentos sensoriais podem se tornar um amontoado de idéias isoladas.

Dewey aderiu a uma nova filosofia fundamentada em suas críticas a essas correntes filosóficas e também das análises das idéias evolucionistas, que provocaram uma reviravolta nas teorias do conhecimento que até aquele momento, eram dominadas pelo dualismo. A relevância filosófica desta nova doutrina consistiu em realçar que o ser vivo só adquire segurança através da experiência. Isto significa a interação do sujeito com o meio: quando se identifica intelectualmente com os elementos que o circundam, quando é capaz de moldar suas ações de acordo com o que prevê.

A visão deweyana das tarefas da Filosofia implica uma crença na reconstrução dos valores e na ação cooperativa sob orientação da inteligência para controle do ambiente físico e social, com a intenção de deixá-lo mais adequado à vida humana.

As teses educacionais de Dewey são desenvolvidas constantemente por meio da argumentação filosófica, pois para ele, a Filosofia e a Educação formam um todo indivisível. Os seres animados se reproduzem e se adaptam ao seu meio de acordo com suas peculiaridades para que haja continuidade de sua espécie. O ser humano segue este mesmo princípio: a continuidade da espécie humana implica na reprodução de hábitos, crenças e idéias de uma geração para outra e, ao mesmo tempo, na renovação desse conjunto de elementos definido como cultura.

Esta reprodução e renovação da cultura são consideradas por Dewey como educativas. Isso acontece quando os indivíduos que vivem agrupados comunicam uns aos outros seus sentimentos e idéias. Se este grupo estiver organizado de modo avesso à submissão, existe comunicação e, por meio dela, as experiências particulares são transmitidas e estas são educativas.

Esta reprodução deve ser levada à escola. Para Dewey, a história da filosofia da educação é marcada pelas concepções opostas de que o desenvolvimento se dá de dentro para fora e de que a formação se dá de fora para dentro. Esta oposição de idéias na prática escolar tende a formar uma espécie de contraste entre o que Dewey concebe como “Educação Tradicional” e “Educação Progressiva”.

Ao conceituar educação, Dewey (CUNHA, 1994) diz que ela é um processo de reconstrução e de reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais

agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos à melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.

Em sua definição de educação exposta acima, Dewey afirma ser esta uma reconstrução da experiência. Para o filósofo, experiência é o agir de um corpo sobre outro e receber dele uma reação. A experiência é um constante ir e vir dos corpos, numa inter-relação que se estabelece invariavelmente.

Outro elemento fundamental na pedagogia deweyana, é a sua concepção de educação como crescimento. Em Dewey (CUNHA, 1994), crescimento em educação só é possível se houver imaturidade. Esta imaturidade não é no sentido negativo. Para ele, imaturidade significa abertura para a possibilidade, tem a ver com capacidade e potencialidade.

Dewey entende que a imaturidade supõe a dependência e a plasticidade. Por dependência, ele entende a capacidade social de um indivíduo, já que a independência pode provocar uma auto-suficiência que pode fazer dele um indivíduo isolado dos demais, e indiferente frente a outros indivíduos. A plasticidade é capacidade de aprender com a experiência, ou seja, de absorver dos fatos aquilo que é aproveitável.

À escola como uma instituição pela qual a sociedade transmite a experiência adulta à criança é necessário compreender o que significa reconstruir a experiência. Para Dewey (CUNHA, 1994) a criança traz consigo atitudes, motivos e interesses, no entanto, essa experiência é transitória, pois não está completa. A experiência da criança deve ser entendida como tendências para esse crescimento. Portanto, cabe à escola propiciar um ambiente que possibilite o desenvolvimento das capacidades e potencialidades da criança. Assim, o valor da experiência da criança está mais no processo que no resultado.

Para Dewey (CUNHA, 1994), a criança tem interesses, ela vai se esforçar para conseguir o objeto desse seu interesse. Assim conclui-se a importância de o educador ser um observador constante e estar preparado e atento a esta capacidade e potencialidade.

É interessante salientar que o autor coloca no educando a responsabilidade pelo aprendizado, quando diz que o interesse é pessoal e que “o verdadeiro ímpeto para o estudo, para a atividade intelectual, vem de dentro.” (DEWEY, 1959, p. 259) Dewey não aceita a teoria da mente como “tábula rasa” do empirismo inglês de Locke e Hume.

O fundamental no processo de educação, para Dewey, é a relação que se estabelece entre a imaturidade da criança e a experiência amadurecida do adulto. O problema está na interação entre esses dois momentos. É preciso entender que o mundo da criança é marcado pelo contato e interesses pessoais. Seu mundo é uno e integral.

No sentido do que afirmamos acima, Dewey (1959) faz uma comparação entre dois modelos de escolas pedagógicas: educação tradicional versus educação nova ou progressiva. Ele mostra que a educação tradicional, por pressupor ser o mundo da criança incerto, vago, deve, através de estudos e lições, substituir a superficialidade desse mundo. O aluno só precisa receber e aceitar tudo o que lhe for exposto, mantendo-se numa atitude de docilidade e submissão. Dewey aponta ainda na chamada educação tradicional um “plano geral de organização da escola”, que se constituem em horários, classificações, exames e promoções, regras de disciplina, o que segundo o filósofo, faz da escola uma instituição diferente das outras instituições sociais. O principal objetivo e intenção é preparar o jovem para o futuro, o sucesso na vida por meio de corpos organizados de informação e de formas existentes de habilitação que constituem o material de instrução. O material didático na Educação Tradicional é apontado por ele como principal representante do conhecimento e sabedoria do passado e os professores são o meio pelo quais os alunos entram em contato com este conhecimento.

Por outro lado, a educação nova ou progressiva centra todo o processo educativo na criança; tudo deve ser subordinado ao crescimento desta, que vai determinar a quantidade e a qualidade do que deve ser ensinado e, conseqüentemente, aprendido. Como conciliação destas duas escolas, Dewey propõe o que ele chama de reconstrução da experiência. É aqui que se fundamenta o seu conceito de educação.

Para ele, as matérias e disciplinas são todas experiências. Diz que a criança tem uma experiência infantil que deve passar por um processo contínuo de reconstrução. A criança deve assimilar a experiência da humanidade, e reconstruí-la à luz de sua própria experiência, que ainda é imperfeita, transitória, passageira. Neste sentido, ele faz um alerta dizendo que a educação tradicional tinha como uma de suas fraquezas o fato de querer comparar a imaturidade da criança à maturidade do adulto. Porém, a nova educação incorria no erro quando pretendia “considerar as forças e interesses presentes na criança como coisa de significação definitiva.” (DEWEY, 1959, p. 63). Pelo exposto, é possível inferir que os interesses da criança devem ser vistos e analisados como impulsos de uma capacidade, de uma potencialidade.

Dewey diz que o educando deve manter uma atitude de busca e uma disposição constante para aprender. Deve ter o espírito aberto a novas possibilidades, novas observações, novos entendimentos. Muitas vezes, o aluno está em sala de aula, mas com o pensamento lá fora. Essa atitude, é óbvio, dificulta qualquer aprendizagem. O aluno deve também trazer consigo muito de responsabilidade, pois “ser intelectualmente responsável é examinar as conseqüências de um passo projetado” (DEWEY, 1959a, p. 40). Portanto, se faz necessário aprender a pensar. Porém, pensar é sempre pensar por si mesmo, é

investigar. A escola deve proporcionar aos educandos um ambiente simples, devendo selecionar os aspectos mais fundamentais a serem transmitidos, ordenando-os numa progressão dos conhecimentos mais simples aos mais elevados.

Cabe a escola manter-se dirigida para o futuro, mantendo novas gerações sintonizadas com o que possa edificar uma sociedade futura. O que deve sustentar a escola é a sua comunidade. A escola deve ser um local de convivência de culturas dessemelhantes, cumprindo assim seu papel social de integrar e fortalecer a vida mental dos jovens, os ajudando a discernir entre os ambientes e encontrar seus padrões de julgamento.

Quanto aos professores, Dewey orienta que, ao ensinar uma matéria escolar, estes nunca devem dispensar previamente a experiência pessoal e direta dos alunos com o assunto em pauta. O professor deve colocá-los em ação de maneira que possa haver reflexão por parte dos alunos com o que está sendo abordado. O ato de pensar requer idéias. Para Dewey, o contato do educando com suas experiências e com a experiência dos outros se revela um meio de educar por reunir conhecimentos. O início do processo educativo na infância envolve dois elementos: o aluno, uma criança, ainda não desenvolvido, e do outro lado, o professor, um adulto com experiência, os valores e cultura acumuladas, um ser amadurecido. A escola transmite os conhecimentos fragmentados, organizado em matérias e em uma lógica que é supostamente melhor para a compreensão do mundo.

A criança, por sua vez, tem o mundo ordenado por sua energia afetiva e não intelectual. A meta do pensamento de Dewey é superar o pensamento de colocar a criança de um lado e o adulto com sua experiência de outro. O filósofo argumenta que estes conceitos tidos como opostos são apenas na aparência. O fundamento de sua tese é que os componentes do mundo adulto já se encontram no mundo infantil: os valores sociais, o raciocínio objetivado. Tudo está potencialmente contido nas experiências da criança enquanto ser individual.

À educação cabe o papel de trabalhar com os indivíduos a fim de desenvolver os componentes do mundo adulto que estão potencializados na criança. Uma educação democrática é aquela na qual a igualdade de oportunidades é elemento fundamental. Uma educação sem essa igualdade de oportunidades é baseada em privilégios e, portanto, não-democrática. Para ele, a educação é um processo de vida, haja vista que esta é uma longa experiência. Também é um processo social, mas que não pode ser uma preparação para a vida que há de vir, pois a escola deve representar o presente, uma vida tão real e vital para a criança como a que vive em sua casa.

Quando Lipman propõe o diálogo como uma alternativa para o desenvolvimento do pensamento, parece estar ciente das prerrogativas que Dewey atribui à linguagem e à comunicação. Seja em referência a estruturação dos significados, seja na intenção de sensibilizar o educando para um comportamento pautado pelo compromisso social responsável, a Filosofia para Crianças incorpora as posições deweyanas. A dialogicidade da CI como proposta pedagógica para a educação para o pensar é uma prova disso, como pretendemos mostrar no próximo capítulo

Concluindo, é importante salientar que as principais contribuições de Dewey para a pedagogia moderna são: desmistificar a idéia de que existe uma dissociação entre a escola e a vida, fato que na realidade do aluno não existe; mostrar que o bom ensino deve estimular a iniciativa, promovendo condições para a produção e exploração do interesse; identificar que o problema em matéria de educação escolar é fornecer ambiente no qual as atividades educativas possam se desenvolver, ou seja, que a escola deve propiciar um ambiente de oportunidades, sem o qual torna-se muito difícil entender e apreender o interesse latente do aluno.

1.2 Vygotsky: A internalização dos discursos como impulso para a reflexão

Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu em Orsha, na extinta União Soviética, em 1896 e faleceu em 1934 em Moscou. De 1914 a 1917 estudou Direito e Literatura na Universidade de Moscou, Filosofia e História na Universidade Popular de Shanyavskii, além de Medicina em Moscou e Kharkov. Interessado em pesquisar sobre o desenvolvimento psicológico do ser humano, particularmente as anormalidades físicas e mentais, dedicou-se mais sistematicamente à Psicologia a partir de 1924.

Este pensador russo que se evidenciou por edificar uma abordagem, na qual princípio orientador é a dimensão cultural e histórica do psiquismo. Para ele, a história da cultura, da sociedade e a do próprio homem, além de serem fundamentais na compreensão das características humanas, influência na compleição das funções mentais superiores, considerada por Vygotsky como mecanismos psicológicos mais sofisticados dos seres humanos.

Na concepção de Vygotsky, o homem não tem sua evolução baseada na natureza que o recebe, mas nos fatos históricos, onde ele assume o controle de sua evolução. Ele estabelece dois tipos de função psicológica: as naturais e as psicológicas. O ser humano é

constituído, primeiramente, pelas funções naturais e se desenvolve pelas funções culturais. Este sistema constitui a Lei Genética cultural.

O desenvolvimento cultural do ser humano começa pela assimilação da cultura transmitida pelos pais, pela escola, pela família, enfim, pela sociedade que o cerca. Esta assimilação de cultura constitui a passagem do estado de natureza para o estado de sociedade.

Ao nascer, a criança é um ser incompleto por depender, durante um período de tempo, de outras pessoas. Sua fragilidade e sua insuficiência para sobreviver fazem dela um ser indefeso. Sua sobrevivência depende por determinado tempo da solidariedade de outras pessoas, particularmente dos pais.

Pela evolução biológica, o bebê humano deveria ser mais desenvolvido que os bebês de outras espécies. Mas, segundo Vygotsky (2007), os mecanismos genéticos que regulam as funções da autonomia do bebê na natureza não atuam da mesma maneira no bebê humano. Desde o princípio de sua existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação e conferem ao bebê um caráter menos automático e mais independente. O conjunto de ações destinadas a garantir o atendimento das necessidades básicas de um bebê fica na dependência da iniciativa da mãe ou de um grupo social, monitorado pelas normas sociais. A condição de inferioridade e de não estar pronto no momento de seu nascimento possibilita que as funções biológicas do ser humano sofram transformações sob a ação da cultura do próprio meio.

O princípio da origem social das funções superiores ou culturais enunciado por Vygotsky tem como consequência “um novo nascimento” (PINO, 2005), o nascimento cultural. Segundo o autor, o nascimento biológico não é suficiente para suprir estas funções no ser humano. Este nascimento cultural acontece porque se as funções culturais ainda não estão instaladas no indivíduo é porque elas não se encontram lá, ao contrário das funções biológicas.

Vygotsky (2007) traz a cultura como matéria prima do desenvolvimento, o que é por ele chamado de “desenvolvimento cultural” (PINO, 2005). Este é concebido como um processo de transformação de um ser biológico para um ser cultural. Na espécie humana, o indivíduo se desenvolve não por uma simples repetição da espécie *homo sapiens*. Considera Pinno (2005, p.54)

À medida que o desenvolvimento da espécie é a história da sua humanização e o do indivíduo é a história da humanização de cada espécie, conclui-se que a história pessoal de cada indivíduo é um caso particular da história geral da espécie.

A Humanização da espécie se confunde com o processo de produção de cultura,

enquanto que a humanização do indivíduo confunde-se com o processo de apropriação dessa cultura.

O nascimento biológico constitui a entrada do ser humano em um mundo totalmente estranho. Este mundo se caracteriza como estranho porque a sensibilidade e a percepção biológica não são suficientes para a adaptação do bebê humano ao meio cultural. Por isso, Vygotsky (2007) defende um duplo nascimento do ser humano: o primeiro é biológico, onde a criança encontra-se em um ambiente estranho e não adaptável. Neste período ela está sobre as funções naturais. A aquisição de cultura é uma tarefa própria do ser humano e decorre de condições específicas do meio em que o homem está inserido.

A assimilação de cultura tem sua primeira atividade prática quando a criança começa a falar. A preocupação primeira de Vygotsky (2007) em *A Formação Social da Mente* foi descrever e especificar o desenvolvimento das formas de inteligência práticas específicas do ser humano. O falar é a primeira destas formas.

Diferentemente de muitos autores de seu tempo, Vygotsky (2007) reconhecia a relação direta entre inteligência prática e o uso dos signos e a dialética desses sistemas no ser humano. Considera Vygotsky “Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso do instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento.” (2007, p.11)

Para Vygotsky (2007), os signos, a linguagem simbólica desenvolvida pela espécie humana tem um papel similar ao dos instrumentos: tanto os instrumentos de trabalho quanto os signos são construções da mente humana, que estabelecem uma relação de mediação entre o homem e a realidade. Por esta similaridade, denominava os signos de instrumentos simbólicos, com especial atenção à *linguagem*, que para ele configurava-se como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos e elaborado no curso da evolução da espécie e da história social.

A criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com esse ambiente e uma nova organização do próprio comportamento. Considera Vygotsky (2007, p.12)

A criação das formas caracteristicamente humanas de comportamento produz mais tarde o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana de uso de instrumentos.

A fala além de um controle do comportamento da criança faz com que ela adquira a capacidade de serem sujeito e objeto de seu comportamento. A capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas, na superação de impulsos e principalmente a desenvolver as funções mentais superiores. Estas funções apresentam-se sempre sob o signo do novo: a

capacidade de pensar, de falar, de registrar em memória etc. são funções permanentes da pessoa, mas sujeitas às leis históricas das condições da sua produção. Estas leis podem ser da fala, das idéias, das lembranças etc. Elas são, portanto função dessas condições de produção, as quais não permanecem sempre necessariamente as mesmas.

Para Vygotsky (2007), a racionalidade constitui-se a partir da autodeterminação infantil em compreender a produção cultural do contexto social em que vive. Cada etapa conquistada no desvendamento do mundo implica em uma transformação no processo de articulação do pensamento. Ao se encontrarem, pensamento e falas dão origem ao pensamento verbal. Nesse momento, a linguagem cumpre o papel de mediadora do símbolo produzido culturalmente, possibilitando o aprimoramento das funções psicológicas superiores e a compreensão de conceitos.

Na visão de Lipman (1997), Vygotsky compreendia o pensamento como uma atividade internalizada. Essas eram primordialmente sociais: elas e suas conexões são representadas na vida mental por um processo de internalização. Dessa forma, nossos pensamentos e as relações que fazemos entre eles correspondem ao que nós e os outros dizemos e fazemos do mundo.

A exposição de Vygotsky (2007) sobre as origens sociais do pensamento requer, segundo Lipman (1997), uma reconstrução da sala de aula para que haja a construção de um diálogo “vigoroso e razoável” para que se forme uma “matriz que, por sua vez geraria o pensamento das crianças” (p.12). Esta reconstrução se faz necessária, pois a forma de pensar das crianças se encontra “empolado” (p.12), conseqüência do comportamento “estupidificado e stupidificador” (p. 12) de seus colegas de classe, pois até aquele momento não se permitiu que se comportassem como uma comunidade reflexiva.

Outro posicionamento que Lipman (1997) percebe em Vygotsky é a “interconexão do modo de intervenção experimental ou pedagógica resultante da mente da criança.” (p.13). Isto significa que a mente da criança não pode ser uma mente em repouso e impassível, mas definida analogamente pelo modo como ela age quando investigada e estimulada por diversas formas de intervenção. Se a mente da criança é estimulada por formas de intervenção pedagógica, conclui-se que o ensino e o desenvolvimento mental não podem ser separados um do outro. Ou seja, um bom ensino é o que estimula o desenvolvimento.

Se o desempenho da criança é função do desempenho pedagógico do professor, para Lipman (1997), devem-se encontrar meios para que este professor desafie a criança a reagir e, deste modo, desse modo, desenvolver-se.

Conclui-se que, como Vygotsky (2007), Lipman vê na internalização dos discursos, ou diálogos na concepção lipmaniana, o impulso necessário para a reflexão e o

desenvolvimento da criança. Na CIF, a fala dos participantes permite a reavaliação das posições do ouvinte, onde os argumentos desenvolvidos a partir das perspectivas do interlocutor, contribuindo para a reinterpretação dos significados já disponíveis e para a formulação de novos.

1.3 Martin Buber e o Diálogo Autêntico

Martin Buber (1878-1965), filósofo austríaco de origem judaica desenvolve em suas principais obras *Eu e Tu* (2007) e *do Diálogo e do dialógico* (2007), a sua concepção de diálogo e relação. Suas reflexões sobre as relações sociais e inter-humanas são baseadas nas atitudes *Eu-Isso* e *Eu-Tu* e concebem o diálogo dentro da atitude existencial da relação e do encontro. O homem, inserido na sociedade, é um ser de relações que se firma como pessoa ao pronunciar-se nas relações originadas pelo diálogo. Nas primeiras reflexões de *Eu e Tu*, Buber (2007) entende a palavra como dialógica e como o principal fundamento da existência humana.

O tu encontra-se comigo por graça; não é através de uma procura que é encontrado. Mas endereçar-lhe a palavra princípio é um ato do meu ser, meu ato essencial. O tu encontra-se comigo. Mas sou eu quem entra em relação imediata com ele. Tal é a relação, o ser escolhido e o escolher, ao mesmo tempo ação e paixão (p.12).

Para confirmar-se como pessoa, é preciso que o homem entre em “relação-com-o-outro” e este processo acontecerá através da palavra que, segundo Buber (2007), é o elemento do diálogo. O outro, ao dar a resposta, o confirma como pessoa

Para que a relação homem-mundo aconteça, Buber utiliza-se de duas expressões cunhadas por ele para essa relação: *Eu-Tu* e *Eu-Isso*. A relação *Eu-Tu* é uma relação profunda, de alteridade e encontro: o homem não é sozinho, ele precisa relacionar-se e esta relação só pode acontecer na totalidade do ser que se dá através do diálogo autêntico. *Eu-Isso* é uma relação superficial, que não possui alteridade como *Eu-Tu*. É uma relação de instrumentalização e modificação do mundo posterior a *Eu-Tu* e utilizada para o conhecimento do mundo, tornando-se instrumento de modificação do mesmo.

Na verdade, Buber (2007) recupera o sentido da experiência concreta, do vivido. O encontro não acontece entre um cientista e seu objeto de investigação, mero vínculo *Eu-Isso*, em terceira pessoa, mas, ao contrário, realiza-se entre duas pessoas mediadas pela relação de ajuda.

Buber (1982) distingue três tipos principais de diálogo: o técnico, desencadeado única e exclusivamente pela necessidade de entendimento; o monólogo, que mesmo na

presença de um interlocutor, cada um fala por si, voltado para seu interesse; e o diálogo autêntico, que muitas vezes não necessita de voz ou gesto, apenas de uma reciprocidade. No diálogo autêntico, Buber considera que “cada um em sua alma volta-se-para-o-outro, tornando-o um presente, fala-lhe e a ele se dirige verdadeiramente” (p.146).

Buber (1982) diferencia o diálogo autêntico das conversações, nas quais os participantes estão preocupados em impressionar um ao outro, dos bate papos onde cada um se acha melhor que o outro e dos colóquios amorosos, onde cada um volta-se para o seu próprio proveito. Neste sentido, ele argumenta que:

Os domínios da vida dialógica e da vida monológica não coincidem com os do diálogo e do monólogo, mesmo se nestes incluímos suas formas sem som e sem gesto. Não existem somente grandes esferas da vida dialógica que na sua aparência não são diálogo, mas existe também o diálogo que não é diálogo enquanto forma de vida, isto é, que tem a aparência de um diálogo, mas não a sua essência. Aliás, parece, às vezes, que esta última espécie é a única que ainda existe (1982, p.54).

Buber (1982) distingue dois movimentos básicos que o diálogo pode assumir, que se identificam como uma “ação essencial do homem em torno do qual se constrói uma atitude essencial” (p.57), que se faz sentir até “na tensão dos músculos oculares e no calcar do pé no chão” (p.57). O primeiro e principal movimento é o dialógico. Esse movimento consiste em voltar-se para o outro não só com o corpo, mas também com a alma. Isso se dá quando no diálogo acontece um clima de reciprocidade e franqueza. Buber afirma que apenas dessa forma é possível conceber-se como pessoa e dialogar autenticamente. O outro movimento é chamado por Buber de monológico e acontece no dobra-se sobre si mesmo. Esse “dobra-se sobre si mesmo” acontece quando a singularidade que não pode absolutamente ser inscrita no círculo do próprio ser e que, contudo toca e emociona substancialmente a nossa alma. Mas que de forma alguma se lhe torna imanente. Este tipo de movimento acontece com frequência na contemporaneidade, tem caráter superficial, e apresenta relações curtas e fragmentadas.

O homem, como um ser de relações, utiliza-se do diálogo para conceber-se como pessoa. Na esfera do inter-humano, o homem deve conceber o outro como pessoa humana. Assim, teremos a reciprocidade na relação: concebemo-nos e concebemos o outro como pessoa. O diálogo autêntico tem esse poder. Esse processo só é possível através da aceitação dos limites do outro, da tolerância, da compreensão e do respeito. Para Buber, o diálogo e seu aspecto dialógico só são possíveis quando as diferenças são vencidas e utilizadas para reforçar ou refutar o que pensamos, assim, aprende-se a aprender coletivamente.

A dupla atitude que o homem tem diante do mundo, através das relações *Eu-Tu* e *Eu-Isso*, significam dois mundos: o mundo da relação - o *Eu-Tu*, e o chamado mundo do

Isso – onde há a objetivação do mundo. Estas duas atitudes são radicalmente distintas, segundo Buber. Desta forma, o homem toma uma ou outra de forma alternada. *Eu-Tu* é a relação ontológica, sustentação para o diálogo; *Eu-Isso* instaura o vínculo objetivante da utilização. A diferença entre as duas atitudes está na noção de totalidade que caracteriza a relação ontológica *Eu-Tu*. “*Eu-Tu* só pode ser proferida pelo ser em sua totalidade” (BUBER *apud* VON ZUBEN, 1984). Ao Eu de *Eu-Tu* se chama "pessoa", e ao Eu de *Eu-Isso*, Buber chama "egótico". Embora empregue o pronome pessoal Tu, este não se refere necessariamente a pessoas, assim como o Isso da relação *Eu-Isso* não se refere unicamente a coisas ou objetos. Ambos, *Tu e Isso*, podem referir-se a tudo que existir.

Eu-Tu e *Eu-Isso* se distinguem de nosso modo ordinário de abordar as coisas e as pessoas dirigindo nossa atenção sobre relações de outro tipo que se estabelecem entre o homem e os seres que o envolvem no mundo cotidiano, no seu universo cultural individual ou social. Para Buber, trata-se de relações humanas, é a esfera do "entre", lugar primordial e existencial, onde acontecem os eventos autenticamente inter-humanos.

A atitude do homem em face do mundo se manifesta com uma palavra. Esta palavra, uma vez proferida, traz o homem à existência. Ela é essencialmente relação, seja a relação mais intensa, seja o relacionamento cognoscitivo ou do tipo Sujeito-Objeto. Pela palavra o Eu se projeta ao outro que o confronta.

A relação *Eu-Tu* é anterior ao Eu; a atitude *Eu-Isso*, de experimentação e de utilização, como denomina Buber (VON ZUBEN, 1984) nasce de um ajuntamento do Eu e do Isso. A relação *Eu-Tu* é imediata: aí acontece a recíproca presentificação do Eu e do Tu. No relacionamento *Eu-Isso*, se o Isso está na presença do Sujeito-Eu, não podemos dizer que o Eu está na presença do Isso. Na relação *Eu-Tu*, o Eu é determinado pela presença do outro que está em sua presença como Tu. A alteridade é constitutiva do ser pessoal. Talvez esteja aí a base da afirmação de que o homem é um ser social.

Buber (1982) distingue quatro aspectos essenciais e indispensáveis a qualquer relação *Eu-Tu*. São eles: a reciprocidade, a presença, a imediatez e a responsabilidade.

A reciprocidade indica a existência de uma dupla ação mútua entre os parceiros da relação. “A árvore não é uma impressão” (BUBER *apud* VON ZUBEN, 1984), um jogo de minha representação ou um valor emotivo. Ela se apresenta diante de mim e tem algo a ver comigo, e eu algo a ver com ela. Que ninguém tente debilitar o sentido da relação: “relação é reciprocidade” (BUBER *apud* VON ZUBEN, 1984). A relação *Eu-Tu* não se reduz à esfera humana. Mas é na esfera das relações humanas que a reciprocidade pode atingir seu grau mais elevado. Na relação dialógica, a palavra da invocação recebe a resposta. A reciprocidade rompe com a imanência do Eu e o lança no encontro face a face. A presença

é justamente o momento, o instante da reciprocidade. Esta presença recíproca é a garantia da alteridade preservada.

Por se tratar de uma ação recíproca entre os presentes no diálogo *Eu – Tu*, esta relação é também uma relação de responsabilidade. Buber situa o problema da responsabilidade imediatamente no nível da experiência. A experiência humana é vivida em situações concretas de relações com o outro. A responsabilidade se encontra onde há possibilidade de resposta e se torna então o nome ético da reciprocidade, uma vez que a resposta autêntica se realiza em encontros inter-humanos no domínio da existência em comum. Por outro lado, há diversos modos de existência caracterizada pela atitude *Eu-Isso*. Buber os resume em dois conceitos: experiência e a utilização ou uso. A experiência estabelece um contato na estrutura do relacionamento entre um *Eu* e um objeto manipulável. Este relacionamento é submetido ao tempo e ao espaço. Ao tomar esta atitude, o *Eu* não se volta para o outro, mas encerra em si toda a iniciativa da ação. O *Eu* da experiência e da utilização não participa do mundo: a experiência se realiza nele e não entre ele e o mundo.

O mundo do *Isso* é indispensável para a existência humana sendo a chave para nos entendermos com os outros. Embora essencial para a existência humana, não pode ser considerado o apoio ontológico da relação com o outro.

A relação *Eu-Tu* não deve levar à conclusão de que a atitude *Eu-Isso* seja algo de negativo. A diferença entre as atitudes não é ética. Para Buber, o *Eu-Isso* é uma das atitudes do homem em face do mundo graças à qual podemos compreender todas as aquisições científicas e técnicas do homem. Em si, o *Eu-Isso* não é um mal; torna-se à medida que o homem se deixa subjugar e mover seus interesses por esta atitude, deixando enfim extinguir-se o poder de decisão, de responsabilidade de disponibilidade para o encontro com o outro. "Se o homem não pode viver sem o *Isso*, não se pode esquecer que aquele que vive só com o *Isso* não é homem." (BUBER, 2007, p 39).

Para Buber a existência humana se constitui na alternância das duas atitudes. *Eu-Isso*, é uma atitude mais duradoura e estável, que dá ao homem sensação de segurança. *Eu-Tu* mostra-se mais rara e difícil. Não há duas espécies de homens, mas duas possibilidades permanentes de ser homem. O dialógico acontece "entre" as pessoas envolvidas. Seu sentido está neste intercâmbio, na "interação", no intervalo das duas atitudes.

O diálogo acontece através de dois movimentos: o distanciamento e a relação. Pelo distanciamento, o homem coloca-se face a face com o outro, reconhecendo sua alteridade como outro, independente do eu. Pela relação, acontece a presentificação do outro, em

pessoa e não na mera representação.

O movimento básico dialógico consiste no voltar-se-para-o-outro. Aparentemente trata-se de algo que acontece a toda hora, algo banal; quando olhamos para alguém, quando lhe dirigimos a palavra, é com um movimento natural do corpo que a ele nos voltamos; porém, na medida do necessário, quando a ele dirigimos nossa atenção, fazemo-lo também com a alma. (BUBER, 2007, p. 39)

Na página 57, Buber nos atenta que:

Constitui um erro grotesco a noção do homem moderno que o voltar-se-para-o-outro seja um sentimentalismo que não está de acordo com a densidade compacta da vida atual e sua afirmação que o voltar-se-para-o-outro seja impraticável no tumulto desta vida é apenas a confissão mascarada da fraqueza de sua própria iniciativa diante da situação da época.

Oposto a este movimento dialógico, o movimento monológico não consiste, afirma Buber, no desviar-se-do-outro, mas no dobrar-se-em-si-mesmo.

Chamo de dobrar-se-em. Si-mesmo o retrair-se' do homem diante da aceitação, na essência do seu ser, de outra pessoa na sua singularidade, singularidade que não pode absolutamente ser inscrita. No círculo do próprio ser e que, contudo toca e emociona substancialmente a nossa alma, mas que de forma alguma se lhe torna imanente; denomino dobrar-se-em-si-mesmo a admissão da existência do Outro somente sob a forma de vivência própria, somente como 'uma parte do meu eu'. (idem p. 58).

O dialógico é o desdobramento do inter-humano que se dá no face a face e na aceitação mútuas. Porém a relação inter-humana não acontece sem dificuldades. Tais relações ocorrem nas dualidades que Buber denominou, de um lado, a dualidade do ser e da aparência e, de outro, da imposição e da abertura. Complementando com Von Zuben (1984, p.141):

Nós podemos distinguir duas espécies de existência humana. Uma delas pode ser designada como a vida a partir do ser, a vida determinada por aquilo que se é; a outra, como a vida a partir da imagem, uma vida determinada pelo que se quer parecer. Em geral, estas duas espécies apresentam-se sob a forma de uma mistura: deve ter havido poucos homens inteiramente independentes da impressão que causavam aos outros, mas provavelmente será difícil encontrar alguém que se guie exclusivamente pela Impressão que causa.

Para que o diálogo autêntico aconteça, é necessário que cada participante o veja em sua essência. Este ver implica reconhecer que o outro é diferente de mim. Na relação Eu-Tu não conheço o outro do mesmo modo que tomo conhecimento de um objeto. No momento do diálogo, colocamo-nos de lado e tornamo-nos presente no encontro. Este tornar-se presente é a própria confirmação mútua no momento dialógico. A confirmação não pode ser considerada estática, pois eu confirmo o outro em sua experiência dinâmica, em suas potencialidades específicas; no presente esconde-se o que pode tornar-se.

O dialógico não deve ser equiparado com o amor. Neste sentido, Buber (2007) nos esclarece:

Eu não sei de ninguém, em tempo algum, que tivesse conseguido amar a todos os homens que encontrou. Mesmo Jesus amou, manifestadamente, entre os "pecadores". Somente os desprendidos, os amáveis, os que pecavam contra a lei, e não os impermeáveis presos aos seus patrimônios, que pecavam contra ele e a sua mensagem; no entanto ele permanecia num relacionamento direto tanto com os primeiros como com os últimos. A dialógica não pode ser comparada com o amor. Mas o amor sem a dialógica, isto é, sem um verdadeiro sair-de-si-em-direção-ao-outro, sem alcançar-o-outro, sem permanecer junto-ao-outro, o amor que permanece consigo mesmo, é este que se chama Lúcifer (BUBER, 2007, p. 55).

Martin Buber conclui que no *tornar-se-presente* e na confirmação do outro em sua alteridade, em uma relação de mútua aceitação é que reside a responsabilidade do diálogo. Esta responsabilidade faz com que a relação entre os homens seja mais que uma superficialidade, um contato ilusório baseado na aparência para se converter em autêntico diálogo, no qual a palavra e a ação se fundam na unidade da vida vivida.

A concepção de diálogo presente na proposta de CI desenvolvida por Lipman tem forte influência do pensamento do filósofo Martin Buber. Ele é citado constantemente nas obras de Lipman por sua concepção de diálogo e de relação.

O conceito de Martin Buber acerca do diálogo é bastante conhecido; apresenta-o como o discurso onde 'cada um dos participantes realmente tem em mente o outro, ou os outros os considerando em relação à sua existência específica e presente, onde se voltam para eles com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre ele próprio e os outros (LIPMAN, 2001, p. 342).

Buber exalta mais o diálogo que a conversação, que ele classifica juntamente com o bate papo, o debate e a conversa como um espectro do diálogo. Ele é autêntico quando, como foi exposto anteriormente neste texto, somente quando cada um dos participantes tem em mente o outro.

Lipman (2001) concebe que a relação ideal entre professor e alunos deve possuir a qualidade de comunicação direta. Esta é simultânea, e nela se expõe tanto a aprendizagem quanto o respeito mútuo, e um *workshop* (p. 36) onde os conhecimentos e habilidades são compartilhados de uma geração a outra.

1.4 Paulo Freire e Lipman: Limites e aproximações

Partilhando da idéia da necessidade de uma educação dialógica, o educador brasileiro Paulo Freire (1921 -1997) argumenta em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2009), que educar exige disponibilidade para o diálogo. O professor deve estimular a troca de idéias e experiências entre alunos e entre professor e aluno. Segundo Freire, isso enriquece cada um como pessoa assim como se aprende a respeitar o diferente.

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo "conquistá-los", não importa a que custo, nem tampouco lembro que pretendam "conquistar-me". É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade (p.135).

Paulo Freire optou por uma pedagogia política centrada na liberdade e na autonomia, baseada em uma educação politizada. Ao avaliar que o processo do conhecimento acontece quando o indivíduo, ao se reconhecer humano, é estimulado a refletir sobre os seus problemas na vida cotidiana, o trabalho pedagógico político de Paulo Freire aponta para o homem excluído das ações políticas.

Aliando educação e política, no seu trabalho de acompanhamento pedagógico de homens e mulheres iletrados, em várias partes do mundo, Freire (1980) os motivou à reconquista dos seus direitos e da sua voz, via apropriação da palavra, da leitura e da escrita. Ler o mundo, lendo a palavra, surge como esperança possível para homens e mulheres de redescobrir seus próprios valores e encontrar-se com seus semelhantes em busca de libertação das forças que os oprimem. Educação e Política, na concepção freireana, apontam sempre na direção de um ser pleno de cidadania, capaz de assumir para si o comando dos seus processos de existência liberta e progressista.

No entendimento de Freire, a segurança do educador não está na convicção de ser o "sabe tudo", mas de saber que apesar de possuir conhecimentos, ainda ignora muitas coisas. Seu saber se confirma na consciência dessa ignorância e na abertura de um caminho para novos conhecimentos.

A abertura ao mundo e aos outros estabelece dessa forma uma relação dialógica, que é confirmada pela inquietação e curiosidade. Estes são dois elementos imprescindíveis para o bem educar.

Em sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1980), faz a defesa do diálogo como um encontro amoroso. Ele está intimamente ligado ao amor ao mundo e aos homens. O diálogo leva à "pronúncia do mundo" (FREIRE, 1980, p.79.), que segundo Freire, trata-se de sua criação e recriação. Esta pronúncia do mundo é impossível sem o amor como fundamento. É ele que nos convence da necessidade de libertar, transformar e criar. A concepção freireana de diálogo e sua relação intrínseca com o amor se destacam em sua fala, a seguir:

Sendo o fundamento do diálogo, o amor é também dialógico. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se

na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor sadismo em que domina; masoquismo nos dominados. Amor não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é um compromisso com os homens, Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (p. 80).

Paulo Freire vê uma sociedade fragmentada, dividida em classes, onde alguns possuem privilégios que impedem que a maioria usufrua dos bens produzidos entre eles, a educação. Desta forma, Freire refere-se a dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, onde a educação existe como prática da dominação, e a pedagogia do oprimido, que precisa ser realizada, na qual a educação surgiria como prática da liberdade. Portanto este movimento para a liberdade deve surgir e partir dos próprios oprimidos, e a pedagogia decorrente são a que é por eles desenvolvida enquanto homens. Freire argumenta que para que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, é preciso que ele se disponha a transformar essa realidade que surge pela conscientização.

A pedagogia do dominante é fundamentada no que Freire denomina de concepção bancária de educação, onde o sujeito é o educador e os educandos são como espectadores, que assimilando estes conhecimentos passados, “aprendem”. Esta relação entre educadores e educandos se dá de maneira vertical e autoritária, pois toda a autoridade está com o educador. Dessa maneira, o educando tem uma atitude passiva em seu processo educativo. Esse tipo de educação pressupõe um mundo harmonioso e sem contradições. A partir dessa concepção de mundo, vem a conservação da ingenuidade do oprimido, que como tal se acostuma e acomoda.

Paulo Freire argumenta que não há diálogo verdadeiro sem um pensar verdadeiro. Não basta que este pensamento seja logicamente construído e coerente: ele deve ser crítico e captar a realidade como um processo e deve comprometer-se com sua transformação.

Este pensar verdadeiro defendido por Freire “não se deixa emaranhar por visões parciais da realidade” (FREIRE, 1980, p. 69), mas busca as ligações e caminhos de um problema a outro. Uma de suas principais críticas à educação bancária referem-se ao fato de que nela a relação entre educando e educadores é uma relação de narradores para espectadores, sendo que os conteúdos desta narração são apresentados de forma fragmentada. Estes “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engrenam e em cuja visão ganharia significado” (p. 65).

Neste contexto, pensar de forma autêntica é pensar numa perspectiva de totalidade, onde a educação cumpre seu papel de transformação e deixa de ser um objeto de alienação e dominação. Para Freire é preciso que os educadores e educandos estabeleçam

uma relação pedagógica em que os conteúdos deixem de ser uma herança dos primeiros para os segundos, passem a ser um objeto de crítica e reflexão de ambos.

O método freiriano pretende que alunos e professores sejam agentes do processo educativo desde sua concepção até as discussões nos “círculos de culturas” (FREIRE, 1980), passando pela definição dos conteúdos a serem discutidos e pela confecção do material didático mais adequado à realidade dos educandos. Desta forma, o produto de sua elaboração não é tomado como pronto e acabado, mas como um objeto que se renova enquanto se é utilizado.

O “Método de Alfabetização” concebido por Paulo Freire propõe inserção do adulto iletrado no seu contexto social e político promovendo a transformação social. Suas idéias nasceram no contexto do Nordeste brasileiro a partir da década de 1950, onde metades dos seus 30 milhões de habitantes eram analfabetos. No processo de aprendizado, o alfabetizando é estimulado a articular sílabas, formando palavras, extraídas da sua realidade, do seu cotidiano e das suas vivências. Nesse sentido, propõe aos alfabetizandos que se apropriem da escrita e da palavra para se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo. O método Paulo Freire estimula a alfabetização dos adultos mediante a discussão de suas experiências de vida entre si, os participantes da mesma experiência. Esse compartilhar de experiências acontece nos círculos de cultura.

Este método está estruturado em três etapas:

- 1) Etapa de Investigação: aluno e professor buscam no vocabulário do aluno e da sociedade onde vive os temas e palavras centrais de sua história de vida.
- 2) Etapa de Tematização: as palavras encontradas na Etapa de Investigação são interpretadas, buscando o seu significado social, conscientizando-se assim do mundo vivido.
- 3) Etapa de Problematização: educadores e educandos buscam superar uma primeira visão baseada no senso comum por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

Para Paulo Freire, a pedagogia não trata apenas das relações que se estabelecem na escola e na sala de aula. Ela está relacionada a todo um contexto de opressão social e de falta de democracia. Toda educação tem caráter político, assim como toda política é educativa. Dessa forma, o seu método dialógico não é apenas um método, mas uma práxis que propõe a libertação da opressão que predomina na nossa sociedade.

Paulo Freire caracteriza duas concepções opostas de educação: a concepção “bancária” e a concepção “problematizadora”. Na concepção bancária, o educador detém o saber e o educando pouco ou nada sabe, a educação torna-se um ato de depositar conhecimento nos aprendizes, como depositar dinheiro nos bancos. Já na educação

problematizadora, educador e educando, estabelecem uma relação dialógico-dialética, na qual ambos aprendem juntos.

Neste contexto, prevalece o diálogo, a troca de informações e a interação de educadores e educandos produzem o conhecimento. Freire distingue a teoria antidialógica (conquista, dominação, manipulação e invasão cultural) da teoria dialógica (colaboração, união, organização e síntese cultural), para destacar que o educador revolucionário não pode usar os mesmos métodos e procedimentos antidialógicos de que se servem os “opressores”.

A práxis freireana trata a educação para além da sala de aula, relaciona-se a todo um contexto de opressão social e ausência de democracia. O diálogo, no contexto desta práxis é uma relação de comunicação. Analisando o diálogo, Freire constata a necessidade de analisar a *palavra*. Ela possui duas dimensões constitutivas da palavra: ação e reflexão. Sem atuação, a palavra transforma-se em verbalismo. Por outro lado, a ação sem a reflexão transforma-se em ativismo, que também nega o diálogo.

O educador bancário define o conteúdo antes mesmo do primeiro contato com os educandos. Para o educador libertador, o conteúdo é como uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao educando daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

O diálogo e o amor se confundem na pedagogia freiriana. Ambos são os componentes fundamentais de um compromisso com o mundo e com o homem, e nos permitem, assim, construir a nossa condição de seres humanos e nos relacionar. Esse amor não manipula nem oprime, mas liberta e cria o que, na concepção de Freire, deve ser o principal papel da educação.

O momento da busca do conteúdo programático dá início ao processo de diálogo em que se produz a educação libertadora. Ele deve ser buscado durante os círculos de cultura, no universo temático dos educandos. Esta educação, por ser dialógica, é problematizadora e permite que se obtenha a consciência dos indivíduos sobre esses temas a investigação do seu próprio universo temático leva o educando a admirar este universo, e tal admiração possibilita a capacidade de crítica e transformação deste universo.

Mesmo tratando-se de um método para adultos analfabetos, os educadores mais conscientes podem perceber a importância desta prática para as crianças. O levantamento do universo vocabular dos grupos, para a escolha das palavras geradoras organização dos círculos de cultura, formados por pequenos grupos, sob a coordenação de uma pessoa, aliada a sua experiência de vida, gerará temas correlatos.

O método de Freire não pode ser avaliado pela quantidade de conteúdos sobre os quais os educandos são capazes de dissertar. A qualidade do processo educacional para Freire mede-se sim pelo potencial, adquirido, pelos educandos, de transformação do mundo.

Alguns pontos de tangência entre o pensamento de Paulo Freire e Lipman podem ser encontrados quando se trata de diálogo. Trata-se aqui de trabalhar com a hipótese “de que a CI de Lipman equivale ao que Paulo Freire chama de diálogo” (SOFISTE, 2010, p.82).

Em Freire, CI é conhecida com o nome de diálogo. O diálogo é uma relação horizontal entre A com B, por isso, para o autor, só o diálogo comunica. Dessa forma, uma educação como prática da liberdade só é possível mediante o diálogo. Em *Pedagogia do Oprimido* (1980, p.30), Freire afirma:

Diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) O diálogo é uma exigência existencial e se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem simplesmente troca de idéias a serem consumidas pelas permutas.

Lipman faz questão de afirmar que o Diálogo pretendido pela CI não é mera conversa, mas um diálogo disciplinado por boas razões, daí sua afirmação.

Fundamentado no existencialismo, fenomenologia e marxismo, Freire (SOFISTE, 2010), parte do princípio de que o saber é uma prática apoiada na historicidade e “particularizável em assuntos regionais” (SOFISTE, 2010, p.35), enquanto que Lipman, apoiado na lógica da identidade, entende que o saber é um que fazer universal, não especificável com assuntos regionais e, portanto sem fronteiras.

Os referenciais teóricos utilizados por Lipman para conceituar o papel do diálogo dentro de uma educação reflexiva foi à principal questão levantada neste primeiro capítulo. O diálogo é defendido por Lipman como um aprimoramento da linguagem. Ele acredita que este processo de aprimoramento leva ao que é chamado por ele de “pensar de ordem superior” (LIPMAN, 2001.p.37), que é o pensamento investigativo, coerente e logicamente estruturado. Transformar a sala de aula em uma CI é a forma que Lipman vê de tornar alunos participantes e deixarem de ser meros espectadores. Dessa forma, passam a ter autonomia, pensando por si próprios, não repetindo um modelo pronto. E é esta a forma de estruturar o pensar de ordem superior nos alunos. Pensar por si mesmo não significa pensar sozinho, mas construir seu próprio pensamento, pensando com os outros em uma comunidade investigativa.

No próximo capítulo apresentaremos o programa pedagógico que Lipman elaborou como uma tentativa de solução às críticas feitas ao paradigma padrão: transformar a sala de

aula em uma CIF. Serão abordados a metodologia das aulas, o conceito de Pensamento de Ordem Superior e o desenvolvimento das habilidades cognitivas através do diálogo.

CAPÍTULO II A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Para o educador americano, se existe uma instituição universal, independente da cultura vigente, esta instituição é a escola. A escola reflete os valores aceitos em cada época. Ela é representante de todas as classes da sociedade, defende a liberdade e a democracia, por esta não se submeter à imparcialidade. No entanto, pode tender em certos casos, “a tornar-se uma instituição muito conservadora - até mesmo tradicionalista” (LIPMAN, 2001, p.20).

Lipman percebeu nas escolas dois paradigmas contrastantes: “o paradigma-padrão da prática normal e o paradigma reflexivo da prática crítica” (LIPMAN, 2001, p.28). Ele caracteriza o paradigma-padrão, encontrado na educação tradicional com as seguintes características: a educação consiste na transmissão de conhecimentos de quem sabe para quem não sabe; os conhecimentos são universais, explicáveis, unilaterais, inequívocos e divididos em disciplinas que juntas formam o todo a ser conhecido; o professor é a autoridade e os alunos só podem aprender se o professor tiver o conhecimento; o conhecimento se dá pela absorção de informações.

O paradigma-padrão é falho para prender a atenção dos alunos e desenvolver neles o pensar. Segundo o filósofo e educador americano John Dewey (1859-1952):

A educação fracassara por ser culpada de um estúpido erro categórico: ela confundia os produtos finais prontos e refinados da investigação com o tema bruto e não polido da investigação e tentava fazer com que os alunos aprendessem as soluções ao invés de investigarem os problemas envolverem-se nos questionamentos por si mesmos. (LIPMAN, 2001, p. 31).

O caminho proposto por Lipman para a resolução deste “erro categórico” apontado por Dewey é a formação de uma CI em sala de aula. Essa comunidade tem como características: a participação dos alunos orientada pelo professor tendo como meta o desenvolvimento das habilidades cognitivas através do diálogo.

2.1 A Filosofia levada às crianças

Surge no final da década de sessenta um movimento que se propõe a levar a filosofia à educação das crianças. A disciplina, que até aquele momento era destinada ao ensino médio e ao ensino superior, com um caráter acadêmico e teórico, onde o que se desenvolvia naquele período, e ainda desenvolve-se até os dias de hoje, são módulos de

História da Filosofia, onde o pensamento de cada filósofo é trabalhado seguindo uma linha histórica: pré-socrático, antigo, medieval, moderno e contemporâneo.

A expressão “Filosofia para Crianças” (FpC) é uma tradução de “*Philosophy for Children*”, expressão criada por Matthew Lipman, criador deste movimento. Seu propósito foi contribuir com a reforma do sistema educacional a fim de que este desenvolvesse de forma adequada o raciocínio e as habilidades cognitivas. Para ele, fazer filosofia é uma tarefa indispensável para conseguir tal objetivo. Ele não somente fundamentou teoricamente o papel da filosofia na educação como também desenvolveu uma metodologia e um currículo para ser levado às escolas.

Lipman nasceu no estado de Nova Jersey, Estados Unidos, em 1922. Em 1938, concluiu o grau secundário de seus estudos. Devido a dificuldades financeiras, ingressou no curso de Filosofia da Universidade de Standford somente em 1945. Com uma tese sobre arte, doutorou-se em Filosofia no ano de 1954, pela Universidade de Colúmbia, em Nova York, seguindo então para a França, onde permaneceu por mais ou menos dois anos, realizando cursos de pós-graduação na Sorbonne. Em seu retorno aos Estados Unidos assumiu a cadeira de professor de Filosofia na Universidade de Colúmbia. No final da década de 60, lecionando Introdução à Lógica e Teoria do Conhecimento nesta instituição, Lipman observou a forma pouco habilidosa dos alunos ao se relacionarem com tais disciplinas. As dificuldades apresentadas pelos mesmos na leitura e compreensão dos textos de filosofia foram por ele identificadas, como uma falha no desenvolvimento das habilidades de raciocínio. O que, obviamente, impedia os estudantes de um desempenho cognitivo satisfatório.

Refletindo sobre o significado do curso de lógica para estes alunos, bem como sobre a possibilidade do ensino dessa disciplina ser iniciado ainda na infância, Lipman considera:

Qual o possível benefício meus alunos obtinham ao estudar as regras para determinar a validade dos silogismos ou ao aprender a construir orações contrapositivas. Eles realmente raciocinam melhor como resultado de estudar lógica? Não estariam seus hábitos lingüísticos e psicológicos já tão firmemente estabelecido que qualquer tipo de prática ou instrução no raciocínio chegava tarde demais? (p. 21).

Em sua inquietação sobre o significado de ensinar lógica aos alunos universitários, analisou que este procedimento não aprimorava o raciocínio dos mesmos. Lipman verificou que seria preciso desenvolver a cognição dos estudantes para que pudessem obter mais êxito dentro do ambiente acadêmico. Mais do que ensinar lógica, seria preciso fazer com que os alunos aprendessem a ‘pensar logicamente’. E mais, era necessário que as habilidades cognitivas fossem estimuladas de forma contínua e sistematicamente, desde as séries iniciais, percorrendo todo o Ensino Fundamental e Médio.

Assim, por acreditar que “as crianças podiam aproveitar a instrução no raciocínio, contanto que recebessem isso antes em seu desenvolvimento” (2000, p. 22), o autor desenvolveu ainda em 1969 o primeiro material de sua proposta, que foi o romance filosófico denominado, originalmente em inglês, *Harry Stottlemeier's Discovery* – em português – A descoberta de Ari dos Telles. Dessa forma, ao final da década de 60, o programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman foi concebido visando uma proposta de ‘Educação para o Pensar’, cujo objetivo era desenvolver dentro do contexto da sala de aula, as habilidades cognitivas, empregando uma metodologia específica para que o aluno pudesse conseguir pensar melhor tanto nas ciências, enquanto áreas do conhecimento, como na busca de significados sociais, morais e culturais para suas vidas.

Lipman (*apud* Kohan, 2000) argumenta que só poderia induzir as crianças ao estudo da lógica se lhes fosse mostrada como parte da Filosofia. Ele percebeu uma aproximação entre o universo infantil e o filosófico: ambos começam pelo espanto. Partindo deste princípio, procurou inserir as idéias da tradição filosóficas em *Ari dos Telles*, de forma que as crianças pudessem “refletir e discutir de maneira significativa os aspectos metafísicos, cognoscitivos, estéticos e éticos de sua experiência.” (Lipman *apud* Kohan, 2000 p 24).

Após a publicação de *Ari dos Telles*, Lipman procurou uma prova experimental para avaliar o desenvolvimento cognitivo das crianças que tiveram contato com o seu material. Fundamentado em Piaget (Kohan, 2000), que, para quem o estágio de formação de raciocínio começa por volta dos onze anos, planejou um experimento, em 1970, com um grupo de alunos da quinta série. Cada grupo tinha 15 crianças e com duas aulas semanais durante nove semanas, sendo que, cada um deles, passou por um pré-teste e um pós-teste. No fim do período experimental, Lipman pontuou o grupo e verificou um salto de 27 meses. Em 1975 (Lipman *apud* Kohan, 2000), um novo experimento, dessa vez com 200 alunos, que assistiram às aulas de Filosofia dadas pelos próprios professores durante quatro meses. Neste experimento, os avanços e o raciocínio foram menos impressionantes que o teste anterior, mas houve uma grande melhora na leitura.

A descoberta de Ari dos Telles foi inicialmente um livro no qual as crianças pudessem ler por si mesmas. Mas aos poucos, Lipman (KOHAN, 2000) concluiu que era preciso FpC tanto em casa quanto na escola. Diz-nos o autor (LIPMAN *apud* KOHAN, 2000, p. 27):

As provas experimentais de melhora acadêmica convenciam-me de que os administradores escolares poderiam finalmente aceitá-lo como um programa de habilidade de pensamento e de raciocínio ao mesmo tempo em que as crianças, dentro de sala de aula, lhe dariam entusiasmadas boas vindas.

A preparação dos professores e do material para a FpC evoluiu partindo desta primeira obra. Lipman argumenta que ambos progredirão até, finalmente, haver “currículos filosóficos para cada classe, desde o jardim de infância até o segundo grau.” (KOHAN, 2000 p.27). Para entender melhor a metodologia proposta pelo autor faz-se necessário algumas reflexões sobre sua postulação. Passemos agora a uma descrição pormenorizada do assunto.

2.2 Um pensamento de ordem superior

Em *Thinking Education* (2001), Lipman desenvolveu, no final da primeira parte, uma exposição objetivando a definição do pensar de ordem superior, demonstrando a importância e a significação do ensino desse tipo de pensamento às crianças.

O pensamento de ordem superior, na concepção de Lipman, é o pensamento que se estrutura no rigor a sistematização, através da reflexão, conceituação e clarificação de idéias. Enfim, um pensamento rico em habilidades que deve ser ensinado aos alunos, e não apenas as habilidades nele contidas. Para o autor, a criança deve aprender a pensar rigorosamente, não deve saber o que é sistematização, reflexão ou apreciação conceitual, mas sim saber pensar sistematicamente, reflexivamente, realizar análises conceituais e conseguir transparecer suas idéias.

O autor enuncia: “fazer com que os alunos filosofem é *um* exemplo de como o pensamento de ordem superior pode ser estimulado em uma sala de aula, fazendo uso da Comunidade de Investigação.” (LIPMAN, 2001, p. 38). De acordo com Lipman, várias outras disciplinas, além da Filosofia, podem se dar esse trabalho, provocando debates e reflexões dentro da própria disciplina. Entende-se isso como uma questão de disponibilidade do professor para propiciar aos alunos, desde a infância, este desafio. Cada qual com sua convicção e interesse.

Os preceitos filosóficos oferecem um fértil terreno para o cultivo desse tipo de pensamento, dado as características que sustentam suas questões, seus conceitos e suas discussões. Contudo, para ampliar nossa compreensão acerca do pensamento de ordem superior e a Filosofia, não podemos simplesmente tentar uma definição sumária do que é Filosofia.

A investigação e interpretação do significado sobre os mais diversos conceitos que permeiam o homem e sua existência no mundo constituem a tarefa da Filosofia (CHAUÍ, 2003). Ela o faz através da análise e da reflexão crítica. A relação entre pensamento

filosófico e o pensamento de ordem superior se fundamentam no aspecto analítico, reflexivo e crítico ao investigar sobre qualquer assunto ou conceito. A partir disso, vem a afirmação lipmaniana de que a Filosofia é o lugar ideal para o desenvolvimento deste pensamento, o qual, por sua vez, apresenta três componentes específicos. Referimo-nos ao pensamento crítico, criativo e cuidadoso.

O *pensar crítico*, em Lipman, é o que produz tomada de decisões. Aqui, estas decisões devem ser baseadas na “sabedoria”, a qual se entende, como “bons juízos”, (2001, p.172). Isso nos faz crê que essa forma de pensar se pauta na lógica e na verdade; além de ter com consequência o juízo. Pois, “o pensamento crítico é um pensar responsável, habilidoso que facilita bons juízos porque se fundamenta em critérios, é autocorretivo e é sensível ao contexto” (LIPMAN, 2001, p. 172).

Para Matthew Lipman (2001, p. 173), critérios são argumentações que nos oferecem sustentação para que o que for afirmado tenha credibilidade e validade. Não basta apenas afirmar algo, é preciso oferecer “boas razões” para que atue como uma “regra ou um princípio na elaboração dos juízos”. Igualmente, esse autor nos acrescenta,

As estruturas intelectuais que utilizamos são frequentemente construções frágeis; podemos fortalecê-las aprendendo a raciocinar com mais lógica. Mas isso será de pouco auxílio, se as fundações ou o solo sobre os quais se apóiam não forem sólidos. É necessário depositar nossas alegações e opiniões, assim como o restante dos nossos pensamentos, sobre uma base firme como o leito de uma rocha. Confiar em critérios bem fundamentados é uma maneira de depositar nossos pensamentos sobre uma fundação sólida (LIPMAN, 2001a, p. 174).

A base do pensar crítico é a autocorreção. Autocorriger implica numa preocupação com a validade do pensamento, tornando o aluno consciente deste, para poder corrigí-lo quando necessário. Lipman (2001) afirma-nos que o pensamento crítico deve levar em conta as características de cada situação especificamente. O pensar, que é sensível ao contexto, considera a situação em que se constitui o assunto discutido com critério. O que resulta na permissão de determinados pensamentos que normalmente são coibidos, ou o contrário, pensamentos aceitos de maneira generalizada, em determinadas condições podem ser impedidos.

Finalmente, o pensamento sensível ao contexto considera também que expressões específicas de uma língua acabam não encontrando termos equivalentes em outro dialeto, tendo seus significados atrelados ao contexto original. Segundo Lipman (2001), esses são aspectos que constituem as características do pensamento sensível ao contexto, a saber: circunstâncias excepcionais ou irregulares; limitações, contingências ou eventualidades especiais; configurações globais; a possibilidade de que a evidência seja atípica; a

possibilidade de que alguns significados não possam ser traduzidos de uma área ou contexto, para outro.

Após a definição de pensamento crítico, Lipman (2001a, p. 279) coloca em evidência prioridades que definem o pensar criativo. Em sua concepção “o pensar criativo é sensível ao critério da verdade e orientado pelo contexto da investigação que está acontecendo”. Para que isso aconteça, esse pensar se preocupa com a invenção e a totalidade. Segundo Lorigi (2002, p. 100):

O pensamento criativo [...] busca alternativas tanto às respostas já disponíveis que venhamos a conhecer por informações quanto às respostas produzidas por nós mesmos. Se chego a alguma conclusão, mesmo julgando bem fundamentada em argumentos sólidos, posso propor-me pensar em conclusões alternativas e em argumentos para elas. Posso, também, pensar em levantar os problemas com formulações diferentes, experimentando, a partir daí, novas hipóteses e, então, experimentar novos argumentos.

2.3 Das habilidades cognitivas

As habilidades citadas por Lipman (2001) são aquelas em que o autor considera como ideais para o processo de investigação em sala de aula. Ele não sugere o ensino destas, mas seu desenvolvimento para que se possa pensar melhor.

A educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades. Em outras palavras, as crianças estão naturalmente inclinadas a adquirir habilidades cognitivas, do mesmo modo que adquirem naturalmente a linguagem, e a educação é necessária para fortalecer esse processo. (LIPMAN, 2001, p. 65).

O que Lipman nos expõe é que os alunos têm a possibilidade de pensar de forma reflexiva e autônoma através da prática da investigação a partir das questões que lhes são apresentadas, seja através das disciplinas do currículo em si ou nos conflitos vividos pela sociedade. Para o autor (2001), as pessoas já nascem com habilidades que permitem o pensar. Por isso todos pensam. Mas, nem todos pensam bem. Para este “pensar bem”, ele sugere estimular, através da educação escolar, as habilidades cognitivas de pensamento, alertando para o fato de que estas sempre ocorrem de forma integrada a cada contexto ou situação problemática em que são exigidas.

Com efeito, a criança consegue utilizar, de maneira conveniente, as palavras, conforme seu ambiente familiar e cultural, selecionando também a partir deste, as inferências que irá utilizar. Isso faz com que elas geralmente cheguem ao jardim de infância com uma habilidade incipiente, tanto na sua atitude gramatical como na sua atitude lógica.

Na primeira fase do Ensino Fundamental, ela desenvolve as habilidades básicas como ler, escrever, calcular.

Estas são consideradas, segundo Lipman (2001), como mega-habilidades, porque nos revela processos mentais extremamente complexos. Entretanto, a aquisição natural dessas habilidades implica em serem cultivadas efetivamente, até chegarem às habilidades de ordem superior (assumir, comparar, inferir, supor, descrever, definir ou explicar, julgar, deduzir, induzir). O *pensar bem* nos dá a entender que as habilidades precisam ser identificadas e utilizadas adequadamente, conforme a circunstância. O desenvolvimento destas é mais do que a mera definição de conceitos, é um exercício que possibilita o experienciar integrado e coordenado de cada uma, objetivando o pensar excelente.

Lipman (2001) trabalha com três tipos de habilidades cognitivas. O primeiro deles é chamado de *habilidades de raciocínio*. Estas permitem coordenar, estender e justificar o conhecimento adquirido a fim de chegar a uma conclusão. A isto ele chama de inferência. Quando os argumentos são fundamentados em um saber autêntico e verdadeiro, chegamos a uma boa inferência. São habilidades que permitem concluir ou fazer inferências a partir de informações ou conhecimento anteriormente adquiridos, possibilitando um processo de coerência interna do próprio pensamento e, por conseqüência, uma coerência no discurso. É essas habilidades que possibilitam as crianças inferir, identificar similaridades e diferenças, dar exemplos e contra-exemplos, construir e criticar analogias, detectar premissas subjacentes, formular questões.

O segundo tipo é chamado de *habilidades de investigação*. Estas indicam pesquisa, apreciação ou análise de uma situação-problema, buscando formas alternativas, diversificadas para chegar numa solução. Para investigar, é preciso partir em busca de resoluções baseadas em uma autocorreção. São habilidades que desenvolvem o espírito científico das crianças e dos adultos. Tais habilidades possibilitam o desenvolvimento do processo de observar, formular hipóteses, estimar, prever, classificar, explanar, formular problemas, descrever, verificar, generalizar adequadamente, concluir, sintetizar, ser capaz de comportamento autocorretivo. O terceiro grupo reúne as *habilidades de formação de conceitos*, instrumentos importantes para um pensar bem. Os conceitos nos possibilitam identificar, intelectualmente, desde objetos até situações, estabelecendo relações que nos leva à atribuição de significados. Dessa forma, os conceitos organizam os dados em nosso pensar, congregando o que é similar e extraíndo o que é incerto. São habilidades que possibilitam a análise, verificando as semelhanças e diferenças, o sentido dos conceitos, seu emprego para a identificação das coisas, dos fatos e das situações.

No entanto para Lipman (1990), o conjunto de habilidades não é suficiente para uma investigação ética e para resolver todas as deficiências cognitivas. Para ele, há "um enorme campo de estados e atos mentais que fornecem condições cognitivas para a emergência de habilidades de pensamento" (p.100). Os atos mentais abrangem desempenhos mentais como supor, imaginar, reconhecer, lembrar, escolher, comparar e associar. Nos diz o autor:

Uma das melhores maneiras de fortalecer a capacidade de as crianças desempenharem atos mentais é envolvendo-as em leitura e literatura, pois os autores fazem seus personagens desempenhar tais atos. (...) O ganho resultante em capacidade de desempenhar atos mentais traduz-se imediatamente num ganho de capacidade de escrever. (p.101).

Todas essas habilidades são consideradas como condições para o pensar de ordem superior, devendo, portanto, ser estimuladas nas crianças desde cedo, durante os vários momentos da aprendizagem a fim de ser um meio para o desenvolvimento da racionalidade das crianças.

Para alcançar tais habilidades é preciso, atentar, interpretar com criticidade, perceber implicações e suposições, inferir e parafrasear. Esses requisitos permitem compreender com maior exatidão, qualquer tipo de discurso além de possibilitar a inclusão, ou seja, nos colocar no lugar do outro e assim compreender melhor o sentido da sua expressão.

Conclui-se assim, após a definição das habilidades cognitivas, o quanto são necessárias e utilizadas no dia a dia das pessoas e no das crianças também. Contudo, faz-se necessário que elas sejam competentemente utilizadas nos enfrentamentos encontrados pelos alunos. Do contrário, estes estarão expostos a possíveis falhas ao buscarem soluções, quaisquer que sejam. O exercício das habilidades cognitivas instrumentaliza o aluno, ampliando sua competência no pensar e o distancia do vício de buscar respostas prontas, impessoais e sem significado.

Todavia, o exercício das habilidades cognitivas são mais proveitosas quando trabalhadas de maneira que uma faça parte da outra, conforme a demanda de cada situação. Lipman (2001) afirma que o melhor e mais adequado lugar para que elas possam ser estimuladas e desenvolvidas é no contexto da sala de aula, junto aos colegas e, principalmente, junto a um professor em uma CI.

Na perspectiva lipmaniana, o aluno é apresentado a uma proposta educacional preocupada em cultivar suas habilidades cognitivas, de modo a desenvolver um pensamento de ordem superior para que se possa problematizar, analisar e examinar os processos envolvidos nessas produções.

Tudo isso pode ser realizado no âmbito da escola, como já apontamos antes. É o que Lipman (2001) chama de uma *Educação para o Pensar*. E, para tanto, ele propõe uma maneira de fazê-la, utilizando-se dos pressupostos filosóficos para trabalhar com os alunos dentro de salas de aula, por sua vez, estruturadas na forma de uma CI.

2.4 Da Comunidade de Investigação

A Filosofia com crianças é uma tarefa que, segundo Lipman (1990), permite transformar a sala de aula em uma “CI”, mediante uma perspectiva metodológica que privilegie o diálogo, isto nesta “prática dialógica”, as crianças são convidadas a participar da aula e, deste modo, como afirma Scolnicov (1999):

Crianças precisam do grupo para aprender a externalizar seu pensamento, para aprender respeito por outros pontos de vista e a importância de critérios públicos de validade. Porém, mais uma vez, uma discussão requer consciência da distinção entre o meu ponto de vista e o do outro ou outros. E é precisamente esta diferenciação do grupo que promove o pensamento. A comunidade pode dar suporte ao pensamento, aguçá-lo, corrigi-lo, mas não é ela que pensa. (p.95).

Esta prática não visa apenas ser uma troca de opiniões, ou uma simples conversa. É a partir desta prática dialógica presente na CI que as crianças exercem sua busca pelo conhecimento. Ann Margaret Sharp (1994) afirma que uma CI na sala de aula seria:

Um grupo de crianças que investigam juntas sobre questões problemáticas comuns de uma maneira tal que as faz construir idéias a partir das idéias umas das outras, oferecer contra-exemplos umas às outras, questionarem as inferências umas das outras a gerar visões alternativas e soluções para o problema tratado, além de seguir com a investigação para onde quer que ela leve. Com o tempo, elas passam a se identificar com o trabalho do grupo, ao construírem significados cooperativamente e ao se comprometerem a uma reconstrução em andamento autoconsciente da própria visão de mundo enquanto a investigação procede. Esta construção e reconstrução de visões de mundo é algo com a qual todo estou engajado consciente ou inconscientemente (p.121).

Nesta perspectiva, esse método requer que os professores saibam de que maneira conduzir esse procedimento, e para isso é preciso que estes estejam preparados para uma reflexão que construa o conhecimento. Desse modo, o papel do professor deve ser o de provocar o diálogo e garantir que sejam seguidos os procedimentos apropriados para a sua realização.

Sendo assim, o professor terá a função de estimular os alunos a exporem suas idéias e fundamentá-las. O diálogo tem sido a metodologia pela qual, desde os filósofos gregos, a Filosofia tem constituído uma perspectiva de abordagem dos problemas. Mais contemporaneamente, ele tem sido uma opção para metodologias de ensino utilizada

enquanto recurso didático-metodológico. Este instrumento, que utilizado por Sócrates com a finalidade de parturiar os conhecimentos de seus interlocutores objetivando um saber puro e verdadeiro.

Na FpC, este princípio fundamental enquanto método exerce uma função pedagógica especial e privilegia principalmente as questões filosóficas, pois quando há uma reflexão a partir do diálogo o mesmo pode indicar o desenvolvimento da capacidade de pensar.

Partindo deste princípio, o filosofar com crianças não é ensinar tão somente a História da Filosofia nem mesmo a realização da leitura de textos ou fragmentos de forma mecânica, apenas para constar como atividade didática, mas é sim mediante o diálogo com as crianças, que segundo Lipman, acreditou ser possível construir um processo dialógico que problematize o modo como tal saber foi produzido.

O diálogo elaborado na sala de aula com crianças, quando bem conduzido logicamente, compõe o instrumento elementar da investigação filosófica. Deve se ter em vista um diálogo crítico e contextualizado na tradição a partir da Filosofia, tendo como pressuposto uma reflexão rigorosa que privilegie o afastamento dos debates do senso comum. Ele tem para Lipman a função de motivar a reflexão do mesmo modo que tinha para Platão, sendo assim, o mesmo tem como objetivo motivar a criança a se envolver nas atividades dialógicas, no entanto, é preciso ter em mente que a criança precisa ser orientada para a educação dialógica.

As crianças têm de passar por um processo de transição em que verbalizam diversos modos de abordar um determinado tópico para preparar o seu maquinário intelectual. Têm que tentar expressar as suas idéias, escutar os comentários, superar a sensação de que o que tem para dizer é absurdo ou irrelevante testando a idéia para aprender com as experiências do grupo e começar a ficar animada à medida que as implicações do tema forem surgindo. Somente aí é que a tarefa proposta, pelo professor, começa a lhe aparecer apaixonante (LIPMAN, 1994, p.45).

Dessa forma, parece evidente que é através do diálogo que se criam as condições para que a criança desenvolva as habilidades que lhe permitam, dentre outras coisas, formarem cidadãos críticos e criativos tanto para o mundo quanto para si mesmo. Assim sendo, percebemos a importância e a necessidade da implantação do filosofar com crianças a partir do Ensino Fundamental.

Segundo Lipman, o questionamento dos alunos em sala de aula é de suma relevância, devendo ser proporcionado ao aluno desde as séries iniciais, pois o aluno se habitua a fazer intervenções e os colegas passam a aceitar a opinião do outro. Outro fato importante é que, na interação, pode-se perceber a melhor forma de ensinar, suprindo, assim, as dificuldades encontradas pela turma e direcionando o seu ensino para facilitar a

compreensão. Naturalmente que se deve levar em conta o grau de complexidade do que possa ser trabalhado com crianças, evidentemente que um texto que apresente certa densidade filosófica pode comprometer o interesse e a motivação, para isso é necessário considerar não só *para quem?* Mas também agregarmos as questões: *o que?* E *como?* Desenvolver atividades filosóficas que sejam significativas com crianças do Ensino Fundamental.

2.5 Das Novelas Filosóficas

Como foi anteriormente mencionado, o Programa de Filosofia para crianças envolve as habilidades cognitivas inseridas nas áreas filosóficas: lógica, estética, política, ética e linguagem. Essas áreas são trabalhadas por Lipman no que é por ele chamado de Novelas Filosóficas. Para cada área, há uma história, acompanhada de um manual instrucional, propondo exercícios para o desenvolvimento dos conceitos próprios aos capítulos e habilidades cognitivas. Esses exercícios possibilitam, segundo Lipman, ao professor ter um modelo do procedimento que se espera dele. Diz-nos Santos (2002, p.75):

Ao propor uma atividade à CI, o professor deve buscar elevar a discussão do senso comum, dos particularismos para uma discussão razoável (aqui entendida como aquela em critérios racionais, compreensíveis, defensáveis e justificáveis).

Os manuais servem de estímulo para o surgimento de novos elementos a serem considerados ou esclarecidos na CIF. As habilidades cognitivas trabalhadas num exercício ou num capítulo reaparecem em outro capítulo ou história, pois são revistos e aprofundados com o passar do tempo.

A dinâmica de trabalho feita em sala de aula com a FpC pouco se altera:

- 1) As crianças sentam-se em círculos de tal forma que todos possam se olhar e que o quadro negro fique á vista
- 2) A aula se inicia com a leitura do capítulo a ser estudado
- 3) Encerrada a leitura, são anotadas no quadro, pelo professor, as questões que os alunos elaboram.
- 4) A partir destas questões é iniciada a discussão.

As histórias que compõem a FpC não se limitam a citar ou exemplificar grande número de conceitos de Filosofia, mas sim constituem modelos de investigação. As

personagens das novelas filosóficas são exemplos de crianças que se interessam e se intrigam por conhecer. São crianças que se propõem a investigar.

Kohan (1998, p. 89) apresenta no quadro abaixo um resumo sintetizando as novelas e os manuais do programa de FpC.

TABELA 2.1: PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS – FPC DE MATTHEW LIPMAN EDUCAÇÃO INFANTIL E 1ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Romance Filosófico	Elfie	Issao e Guga (Kio and Gus)	Pimpa (Pixie)	Nous
Idade e Série Escolar	6 – 7 anos Educação Infantil	7– 8 anos 1ª e 2ª séries 9 – 10 anos 3ª e 4ª Séries	9 – 10 anos 3ª e 4ª séries	9 – 10 anos 3ª e 4ª Séries
Manual do Professor	Colocando juntos nossos pensamentos	Maravilhando-se com o mundo	Em busca do sentido	Decidindo o que fazer
Temas Filosóficos	Investigação filosófica em Comunidade	Filosofia da natureza e Epistemologia	Filosofia da linguagem e Metafísica	Formação ética
Objetivos	Adquirir linguagem e atenção às formas de raciocínio	Formação de conceitos, análise, clarificação e interpretação dos conceitos científicos tirados da zoologia e ecologia.	Preparar para o raciocínio formal, raciocínio na linguagem, fortalecer habilidades de distinção e ligação	Refletir sobre direitos, deveres e formação moral

TABELA 2.2: PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS – FpC DE MATTHEW LIPMAN 2ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Romance Filosófico	A Descoberta de Ari dos Telles (Harry Stottlemeier's Discovery)	Luísa (Lisa)	Satie (Suki)	Marcos (Mark)
Idade e Série Escolar	11 – 12 anos 5ª e 6ª séries	13 – 15 anos 7ª e 8ª séries	13 – 17 anos Ensino Médio	13 – 17 anos Ensino Médio
Manual do Professor	Investigação filosófica	Investigação ética	Escrever: como e por que	Investigação social
Temas Filosóficos	Lógica, teoria do conhecimento e Filosofia da Educação	Ética, direitos e deveres	Estética	Filosofia social e política
Objetivos	Adquirir a lógica formal e a informal	Adquirir e identificar ferramentas que pautam as próprias ações	Relacionar experiência e significado; pensar e escrever Verificar: critérios de avaliação da escrita	Refletir sobre as castas sociais das pessoas suas possibilidades de ação

Para trabalhar com o currículo de FpC, é necessária a formação do professor, para que ele se habilite no programa antes de experimentá-lo na sala de aula, onde a proposta é a de aulas semanais em que os alunos e os professores se reúnem para discutir sobre os temas apresentados nas novelas dentro da CI.

2.6 Uma Análise Crítica à Metodologia Lipmaniana

Alguns autores têm como intenção "... gerar uma saudável desconfiança em relação às teses de Lipman..." (SILVEIRA, 1998, p.9). Neste caso, dois serão destacados: René Trentin e Walter Omar Kohan.

2.6.1 Silveira Trentin

Silveira argumenta que Lipman, ao desenvolver seu Programa de Filosofia para Crianças, tem como objetivo estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, para que adquiram um "pensar excelente", ou um "pensamento de ordem superior" tornando-se aptos a evitar comportamentos semelhantes aos demonstrados pelos estudantes revoltosos de 1968, movimento que Lipman interpretou como resultado da difusão do irracionalismo.

Silveira (1998) faz um estudo do Programa de Filosofia para Crianças, que para ele, constituem-se sumariamente, de um material didático específico, composto de livros de leitura destinados aos alunos, manuais de instrução destinados aos professores e de uma metodologia adaptada ao emprego desse material. O conteúdo dos romances abrange temas das áreas clássicas da filosofia, como lógica, ética, estética e metafísica, que se encontram difundidos aleatoriamente pelas histórias, em vez de serem apresentados de forma sistemática como nos livros didáticos convencionais.

Para o autor há uma desvalorização dos conteúdos, típica da pedagogia escolanovista, que já foi inúmeramente criticada. Do ponto de vista político, Silveira (1998) observa que esta forma de apresentar os conteúdos reveste-se de um caráter conservador,

pois enfraquece os alunos das camadas populares na luta por seus interesses de classe, enquanto os indivíduos das camadas dominantes se valem desses conteúdos e do privilégio de dominá-los com exclusividade para perpetuar sua condição de dominantes." (p.32)

Os manuais de instrução dirigidos aos professores trazem breves considerações sobre as bases teóricas da proposta e grande número de sugestões de atividades didáticas relacionadas ao desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos. Seriam necessários porque os professores que aplicam o programa, tendo sido formados segundo o paradigma da educação como transmissão de conhecimentos, não estariam capacitados para planejarem sozinhos as atividades requeridas por uma educação para o pensar.

Para ele, a FpC nega os conteúdos específicos de Filosofia e serve como veículo de imposição dos valores capitalista. O autor argumenta (1998, p.32)

Há dessa forma um traço de tecnicismo pedagógico, visto que parece haver uma transposição para o âmbito educacional, da racionalidade técnica que legitima a divisão do trabalho no processo produtivo fabril: de um lado, o trabalho intelectual dos que, na condição de especialistas, planejam, organizam e traçam as metas do processo educacional; de outro lado, o trabalho manual daqueles que, não sendo especialistas, apenas executam as tarefas concebidas e planejadas pelos primeiros.

Desta forma, o FpC não leva a filosofia à escola, por ser uma proposta profundamente comprometida com a defesa da sociedade capitalista, negando a especificidade da própria escola e ainda, segundo Silveira, trabalha no nível de senso comum. Silveira argumenta ainda que o raciocínio de Lipman desloque para a educação as críticas que deveriam ser direcionadas à estrutura social.

Quanto à metodologia empregada no programa, a CI, Silveira vê que o diálogo tem papel fundamental na metodologia do programa, fundada no pressuposto de que o pensamento se desenvolve paralelamente à aquisição da linguagem. Mas a CI cumpre também uma função política, pois pode internalizar nas crianças valores e comportamentos considerados adequados à formação do seu caráter. Na CI:

Elas acatarão as regras da discussão acadêmica (ou gradualmente aprenderão a fazer isso); elas ouvirão umas às outras, sempre preparadas para dar as razões de seus pontos de vista e a pedir pelas razões de seus colegas; elas virão a apreciar a diversidade de perspectivas entre seus colegas e a necessidade de ver as questões dentro de um contexto. O seminário de investigação de valores servirá como um modelo de racionalidade social; elas irão internalizar suas regras e práticas, e isso virá a ser estabelecido em cada uma delas como reflexão, consideração e ponderação (LIPMAN, 1990, p. 77).

E assim produzirão cidadãos que aceitam e cumprem, sem questionar, as regras impostas pela sociedade como se elas fossem para eles uma “segunda natureza”.

Ele não se pergunta se aceita e obedece ou não às regras do jogo (isto é, as leis da instituição social de que participa). Isso é o que os torna jogadores de futebol minimamente competentes, mesmo que não sejam muito habilidosos. (...) O jogador novato começa a avaliar o jogo como um ‘valor em si’ e a valorizar as regras do jogo porque elas o tornam possível’ (LIPMAN, 1990, p. 76).

Em outra passagem, Lipman reitera: “O atleta não tem de resolver se obedece ou não às regras do jogo; aceitá-las é uma segunda natureza para o atleta” (idem, p. 89). Em termos políticos, a CI parece cumprir uma função de adequação dos indivíduos à sociedade de que participam, sem ter a preocupação em estimular a crítica e a transformação dessa sociedade. Assim, apresenta um caráter conservador.

Silveira (1998) afirma que, na visão de Lipman, a educação interfere diretamente na organização e no funcionamento da sociedade e esta interferência pode se dar tanto no sentido de corrigir, quanto no de agravar suas distorções e imperfeições. Tudo depende do tipo de educação em vigor e dos objetivos a que se destina. O sistema educacional atual, em virtude do que Lipman chama de equívocos, é um dos principais responsáveis pelas "graves circunstâncias" do nosso mundo, notadamente, pela "irracionalidade" da humanidade.

Na visão de Lipman, o ponto de partida da mudança a ser empreendida na educação seria "uma revisão radical no currículo". Desta forma, o "árido texto didático" teria de dar lugar a materiais mais agradáveis, que "tanto mostrassem como comunicassem o que é o pensar uma disciplina"; cada disciplina teria de ser apresentada aos alunos como algo "a ser descoberto e a ser apropriado por eles mesmos e não como algo estranho e intimidador"; as habilidades cognitivas inerentes a cada matéria teriam de ser "explícitas e cultivadas em cada uma delas"; e a sala de aula "teria de se dedicar ao raciocínio, à investigação, à auto-avaliação", convertendo-se numa CI (LIPMAN, 1990, p. 23).

Em suma, é a maneira como pensam os indivíduos que determina o tipo de sociedade em que vivem e o modo de seu funcionamento. Silveira (1998) afirma que se a educação é que determina a forma como estes pensam, então, será ela também a determinar a forma de funcionamento dessa sociedade. Nessa "revisão radical do currículo" proposta por Lipman, destaca-se a importância da adoção da metodologia da CI, utilizada em seu Programa de Filosofia para Crianças. Isso porque, para ele (1990, p. 37), analogamente ao que ocorre com "as marolas provocadas por uma pedra lançada na água", através dessa metodologia as vivências que as crianças experienciam e aprendem (mediante processos de internalização de valores e comportamentos) na sala de aula, podem mais tarde, ser reproduzidas e progressivamente generalizadas para o convívio em sociedade, visto que a sala de aula funciona como "sementeira da sociedade como um todo" (LIPMAN, 2001, p. 361). Assim começando pela sala de aula, aos poucos mais e mais comunidades serão formadas, e cada vez maiores, cada uma constituída de indivíduos racionais e "comprometidos com a exploração autocorretiva e com a criatividade", até que, um dia, toda a sociedade passe a funcionar como uma grande CI" (LIPMAN, 1990, p.37).

Lipman interpretou a revolta estudantil da década de 1960 como fruto de um "irracionalismo" difundido entre os jovens, isto o despertou para a necessidade de elaborar um programa de Filosofia para crianças nas escolas. Dessa forma, era preciso, ensinar os jovens a serem racionais a fim de evitar comportamentos socialmente indesejáveis. Silveira (1998) aponta que é justamente isso o que propõe o Programa de Filosofia para Crianças: para resolver o problema da falta de racionalidade cumpre reorganizar a educação com base nos princípios desse programa ou introduzi-lo como complemento curricular para pode

compensar as deficiências da escola atual em estimular a racionalidade dos alunos. E ainda conclui que esta é a missão redentora do programa de Lipman.

2.6.2 Walter Omar Kohan

Walter Omar Kohan (2003) aponta o FpC como “uma proposta tipicamente apresentada como uma inovação pedagógica” (p.98). Essa proposta aparece num contexto educacional constantemente em crise e, para o autor, trazer o novo, o inovador é uma necessidade existencial. Na realidade educacional brasileira, soluções importadas da Europa e dos Estados Unidos veem como uma “solução mágica” para esse “inovar”. A FpC é vista como uma dessas soluções mágicas. As aulas convertidas em uma comunidade de investigativa, como uma espécie de slogan, davam à experiência educacional um novo sentido para alunos e professores.

Assim a pedagogia reveste-se de uma liturgia religiosa; a reforma educacional passa por uma conversão: as aulas deixariam de ser o que são (espaços de transmissão vertical de conhecimentos, dominados pelo individualismo e pela ausência de reflexão, diálogo e sentido) para se tornarem espaços deliberativos, baseados num pensar coletivo logicamente fundado e razoavelmente estabelecido (KOHAN, 2003, P.98)

A prática da dialógica da filosofia aparece como viés dessa conversão, mas até que ponto a FpC é algo inovador e diferente do que ela chama de “educação tradicional”? Na FpC, é função da escola formar cidadãos. Ela é pensada da mesma forma que John Dewey e o Escolanovismo pregavam: “uma visão idealizada e iluminista.” (KOHAN, 2003, p.99). Kohan aponta que Lipman não parece perceber o “caráter disciplinador da escola.” Nela a função do professor é modelar um participante ideal da CI: alunos comprometidos e entusiastas com o diálogo filosófico e questionadores logicamente disciplinados. Ele deve cuidar do respeito entre os investigadores e da observação das regras e do procedimentos da investigação. Em relação ao conteúdo do diálogo, cabe ao professor ser uma espécie de árbitro da discussão. O ideal de professor é quem se dilui no bom funcionamento da comunidade; é aquele do qual um dia os alunos podem prescindir porque terão internalizado o modelo que ele explicitava no começo. (KOHAN, 2003, p.99)

No início de seu trabalho com FpC, os professores recebem cursos de formação e têm supervisão de filósofos profissionais. Kohan (2003) apresenta uma tensão nessa metodologia: “um programa que diz superar a filosofia tradicional, que afirma apostar na sensibilidade filosófica como condição primeira da prática docente, acaba solicitando os serviços de uma formação clássica;” (p.100).

Para a FpC, o bom professor é uma espécie de pastor, que cuida do desenvolvimento moral e intelectual dos membros da CIF. Para esta função, este professor torna-se “invisível, irreconhecível” (Kohan, 2003). Ele participa até o ponto de permitir que seus alunos façam regras de conduta.

Dessa forma, a filosofia cumpre a função disciplinar na escola, estando a serviço dos valores de ordem: democracia, tolerância, razoabilidade. E ainda desenvolve a forma de pensar e julgar dos novos cidadãos: “... o que antes poderia ser visto como imposição autoritária agora é consenso democrático.” (KOHAN, 2003, p.101)

Kohan (2003) também questiona sobre os limites do perguntar filosófico dentro da investigação filosófica. O que significa pensar? O autor afirma que Lipman reconhece a pergunta como uma porta para o diálogo e para a autocorreção na medida em que institucionaliza e legitima a dúvida. Mas este perguntar é apoiado no paradigma deweyano de investigação científica. Ele considera que os conceitos filosóficos sejam “idéias principais” (p. 106). Lipman já sabe antecipadamente o que é ou não filosófico: mas o que determina se um problema é ou não filosófico depende de um “marco doador sentido ao problema a qual a subjetividade que traça o problema desempenha um papel principal” (p.106). Dessa forma, sem essa doação de sentido, o problema perde seu sentido: não há a liberdade plena no ato de interrogação.

Quanto aos limites do pensar, o autor (2003) nos afirma que Lipman considera o pensamento como um conjunto de habilidades cognitivas. Kohan não desconhece uma dimensão para o pensar que tenha habilidades e técnicas, porém não considera essa dimensão como uma forma de sustentar o pensamento como filosófico.

A experiência é algo do qual se sai transformado, algo que não pode ser transferido ou universalizado. É sempre ‘experiência de’ uma subjetividade. Colocando na base do pensar seu caráter a-subjetivo, o que ele tem de transferível e generalizável, assegura-se sua reprodução, sua circulação, sua abrangência. Mas se perde justamente o que o pensar tem de transformador na subjetividade, o que ele tem de imprevisto e impensado, o que nele abre espaço à criação. (KOHAN, 2003, p. 107).

Lipman considera o pensar filosófico como crítico, criativo e cuidadoso: um bom pensar que tem como sustento a moral. Para Kohan, é a prisão do pensar filosófico na moral: a moral da lógica, a moral democrática. Diz-nos o autor (2003, p.109):

Contra esses argumentos infundados se bate o pensar, eles são os seus limite, o que neles há de não pensado. Violencia da moral contra a filosofia: a lógica, a democracia, o consenso, quaisquer que sejam os nomes do bem, são para o pensar filosófico problemas, não princípios ou objetivos.

Foi descrita aqui a metodologia de Lipman, seus pressupostos teóricos e a sua prática. Lipman acreditou na reorganização do pensamento como forma de se pensar mais e melhor. Em síntese, a FpC é um programa que busca desenvolver em sala de aula desde a infância

condições do pensamento denominadas habilidades cognitivas por intermédio do diálogo com uma metodologia específica dentro da CI. Ao enfatizar a importância de uma Educação para o Pensar, Lipman coloca a reflexão filosófica como recurso privilegiado para o pensar bem, isto é, o pensar crítico, reflexivo e investigativo

No próximo capítulo serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa que resultaram neste texto.

CAPÍTULO III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados na coleta e análise dos dados. Primeiramente foi feita a análise do pensamento de autores utilizados por Lipman para a concepção de sua proposta pedagógica e a análise bibliográfica das principais obras de Lipman e de seus principais estudiosos. Por se tratar de um trabalho bibliográfico, foram adotados o levantamento bibliográfico, leitura, fichamentos, resumos, resenhas, citações e comentários de textos considerados relevantes para a pesquisa. Para a coleta dos demais dados optamos pela “observação participante” em sala de aula também o recurso à entrevista. A opção pela observação participante nesta pesquisa justifica-se, assim, pela busca de compreender como os sujeitos observados vivenciam e significam a prática dialógica da CIF.

Esta pesquisa traduz-se em um processo investigativo. Para Lipman, a investigação é um processo muito mais comum do que muitos pensam. Investigamos o tempo todo, afinal todos procuram resolver seus problemas, indagações, estabelecer juízo de valor.

O filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) identifica dois níveis na investigação: o do senso comum e o da investigação científica. Estes seguem os mesmos passos: o problema, a localização do problema, sugestão de solução, experimentação desta, a solução ou determinação da situação. Estes passos da investigação são definidos através de seu objeto. O senso comum se ocupa com o cotidiano, utilizando-se de um sistema prático. A investigação científica tem por objeto a verdade teórica, e sua preocupação são os significados e as relações entre os objetos na tentativa de descobrir as leis sistemáticas que as regulam. Os resultados da investigação científica são expressos através da linguagem que os representam.

Os problemas científicos se originam no senso comum. O resultado desse processo é o conhecimento científico e tem por finalidade aplicar-se às condições existenciais. Assim, a validade do conhecimento é determinada pela sua capacidade em organizar e controlar os elementos do senso comum.

O método empírico tem a experiência como método de investigação: razão e experiência, teoria e prática são unificadas nesta concepção, tendo o conhecimento duas fases, científica ou teórica. Para Dewey (1959), a possibilidade dessa unidade reside na experiência ou experimentação científica e, ao se opor à tradição filosófica afirmava que:

Para os metafísicos a experiência nunca se ergue acima do nível particular, do contingente e do provável. Só um poder que transcenda, na origem e por seu conteúdo, toda e qualquer experiência concebível, poderá alcançar

autoridade e direção universal necessária e certa. Os próprios empíricos admitiram a justeza de tais acertos. Apenas disseram que, visto não existir uma faculdade de “Razão Pura” em posse da humanidade, devemos acomodar-nos com o que temos na experiência, e utilizá-la o melhor possível. (p.99)

Na filosofia pragmática de Dewey, a realidade é toda composta de acontecimentos, pelo dinamismo da ação recíproca transformadora. A esse dinamismo reativo universal, Dewey dá o nome de experiência. A experiência, por sua vez, se concretiza na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a experiência humana. A experiência é condição para a aquisição da verdade. Os significados intelectuais devem ser entendidos como hipóteses de solução de problemas. Daí que a verdade da idéia não passa de sua eficiência experimental e, em última análise, da sua provada utilidade social e moral.

3.1 Características do Campo Investigado

Para a pesquisa de campo foram realizadas observações em duas turmas do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual “Doutor Garcia de Lima”, em São João Del rei, com alunos de 10 a 12 anos e dois estagiários durante as aulas do programa extensão “A CI Filosófica nas séries do ensino fundamental”. As aulas eram realizadas semanalmente com duração de 50 minutos por turma, no período de agosto a novembro de 2009 e posteriormente no período de agosto a novembro de 2010. Complementando as observações, foi elaborado ainda um relatório de cada aula em um diário de campo para análise posterior.

Optamos pela “observação participante” em sala de aula. Neste tipo de observação, o pesquisador não é mero espectador do que está sendo estudado, mas se posiciona no nível dos outros elementos humanos que compõe o fenômeno a ser pesquisado. Ela visa uma detalhada descrição dos componentes de uma determinada situação e, simultaneamente experimentar e compreender a dinâmica de investigação. Desse modo, as informações são recolhidas a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem ao ato. A opção pela observação participante nesta pesquisa justifica-se, assim, pela busca de compreender como os sujeitos observados vivenciam e significam a prática dialógica da CIF.

O ponto de partida da observação participante é a escolha do local e fica bem claro o grau de interação com o objeto a ser estudado e o tempo suficiente para obter uma grande quantidade de informação de dados descritos. Como analisa André Marli (1995): “O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas

formas de entendimento da realidade”. O trabalho do observador começa no momento em que é feita a descrição do local, das pessoas, as ações, dos fatos, as formas de linguagem e expressões que permitem visualizar a realidade estudada, fora o envolvimento com essa realidade, que pode tornar o pesquisador como parte integrante de todo o pesquisado.

O principal inconveniente da observação é que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados. Ela requer certo tempo e envolvimento e uma descrição maior dos fatos e atitudes mais flexíveis de coleta e de entendimento da realidade estudada, pois, esta não tem como pretensão a mudança desta realidade pesquisada.

A observação é um processo e possui partes para seu desenrolar: objeto observado, o sujeito, as condições, os meios e o sistema de conhecimentos, a partir dos quais se formula o objetivo da observação. As condições de observação são circunstâncias através das quais esta se realiza, ou seja, é o contexto natural ou artificial no qual o fenômeno social se manifesta ou se reproduz. Por sua vez, o sistema de conhecimento é o corpo de conceitos, categorias e fundamentos teóricos que embasa a pesquisa

Durante a observação são registrados dados visíveis e de interesse da pesquisa. As anotações podem ser feitas por meio de registro contínuo, uso de palavras-chaves, e códigos, que são transcritos posteriormente. Uma observação controlada e sistemática se torna um instrumento legítimo de investigação científica. Ela se concretiza com um planejamento correto do trabalho e preparação prévia do pesquisador/observador (LÜDKE, 1986).

Além dos procedimentos metodológicos apontados acima, fez-se necessário também o recurso à entrevista. Estas foram realizadas com estagiários do programa que coordenam as aulas observadas, com o objetivo de que estes apontem os pontos positivos e negativos da prática da CIF, assim como suas impressões sobre o lugar do diálogo nessa prática. Estas entrevistas foram estruturadas de acordo com o referencial teórico desta pesquisa e nas observações das aulas de filosofia. Segundo Arnoldi e Rosa (2008), entrevista é a metodologia indicada como mecanismo de validação de resultados na pesquisa qualitativa. Por isso, a entrevista é o instrumento que será utilizado neste objetivo para validar as informações obtidas através da observação.

Segundo Manzini (2004) existem três tipos de entrevistas: estruturada, semi-estruturada e não-estruturada. Entende-se por entrevista estruturada aquela que contém perguntas semelhantes a formulários; semiestruturada a direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas; não-estruturada aquela

que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado.

Um dos modelos mais utilizado é o da entrevista semi-estruturada, guiada pelo roteiro de questões, o qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado, e por isso, essa foi o tipo de entrevista escolhida para esta pesquisa. Foi feito o uso de gravador na realização das entrevistas para ampliar o poder de registro e captação de elementos de comunicação de extrema importância, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa. Ele preservou o conteúdo original e aumentou a legitimidade dos dados coletados. As entrevistas foram realizadas com o objetivo de que estes apontem os pontos positivos e negativos da prática da CIF, assim como suas impressões sobre o lugar do diálogo nessa prática. Estas entrevistas foram estruturadas de acordo com o referencial teórico desta pesquisa e nas observações das aulas de filosofia. Houve uma preocupação em deixar com que os entrevistados pudessem falar à vontade de sua experiência em sala de aula com a CIF.

As análises da entrevistas feitas nesta pesquisa foram fundamentais para indicar se os termos utilizados são compreensíveis e adequados à população a que se destina, havendo questões que geram dificuldade de interpretação e o instrumento favorece o envolvimento do entrevistado na resposta das questões e se atinge o objetivo proposto. As análises foram feitas com base nos dados foram coletados a respeito da prática da metodologia de Lipman, pelo olhar de quem está em sala de aula na coordenação da CIF.

Após a entrevista, foram feitas as transcrição do dados coletados para iniciar a análise dos mesmos. Procurei fazer uma leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tenham sentido para a pesquisa, assim como na classificação em categorias ou temas que tenham semelhança quanto ao critério sintático ou semântico.

3.1.1 Programa de Extensão “A Comunidade de Investigação Filosófica nas séries do Ensino Fundamental”

Em 2003, sob a coordenação da professora mestre Maria José Netto Andrade, do Departamento de Filosofias e Métodos da Universidade Federal de São João del rei, foi criado o Laboratório de Educação em Filosofia, o LAFIL. Este laboratório tem como objetivo desenvolver um programa de extensão voltado para a rede pública de ensino de São João

del Rei com a finalidade de levar a estes uma educação para o pensar. As escolas escolhidas para o desenvolvimento deste foi a Escola Estadual Dr. Garcia de Lima e a Escola Estadual Matheus Salomé, sendo a primeira escola objeto desta pesquisa. Por trabalhar com as séries do ensino fundamental este programa recebeu o nome de “A CI Filosófica nas séries do Ensino Fundamental”.

O programa, que integra o Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) da UFSJ, conta com três alunos bolsistas e 17 voluntários. Estes são graduandos do curso de Filosofia, variando do primeiro ao oitavo período do curso. O programa também é uma opção para o estágio obrigatório da graduação citada.

O trabalho desenvolvido tem como metodologia o programa de Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, descrito no segundo capítulo desta dissertação. Mas tem como diferencial o material trabalhado em suas aulas: não são utilizadas as novelas filosóficas escritas por este autor, mas sim, obras da literatura brasileira, como contos e lendas folclóricas; texto que falam da mitologia grega; filmes e desenhos; reprodução de pinturas a serem analisadas e ainda, atividade lúdicas como jogos e brincadeiras. Estas atividades são desenvolvidas com a finalidade de desenvolver nas crianças suas habilidades cognitivas.

As aulas são executadas por alunos bolsistas e voluntários, sendo dois coordenadores e um responsável pelo relatório de cada aula. A metodologia das aulas segue as seguintes etapas:

- 1) Leitura do texto que irá desencadear a discussão
- 2) Problematização (levantamento de questões)
- 3) Classificação e escolha da pergunta para discussão
- 4) Discussão filosófica coordenada pelo bolsista ou estagiário responsável
- 5) Avaliação da sessão (um ou mais alunos são chamados a comparar a aula com alguma das figuras que são colocadas no chão e explicar o porquê da escolha).

As aulas são preparadas pelos próprios estagiários. São designadas duas equipes, cada uma liderada por um bolsista para cada escola do programa. Estas preparam as aulas em uma reunião semanal no LAFIL, que se localiza na sala 2.36 do Campus Dom Bosco da UFSJ. No laboratório encontra-se todo material utilizado na elaboração e execução das aulas. Elas têm como referência bibliográfica obras do próprio Lipman, como *A filosofia vai à escola* (1990), *O Pensar na Educação* (2001), *Filosofia na sala de aula* (1994) e outros autores como Kohan, Leleux, Sharp e Lorielli

3.1.2 Escola Estadual “Doutor Garcia de Lima”

Esta pesquisa foi realizada com observações deste programa de extensão em sua implantação na Escola Estadual “Doutor Garcia de Lima”, por isto, nos atentaremos ao funcionamento do programa neste local. Localizada à Avenida Leite de Castro, número 1.300, bairro Fábricas, em São João del rei, possui cerca de 2.000 alunos, funcionando nos três turnos, tem como principal público a classe media baixa dos bairros Fábricas, Vila São Paulo, Vila Nossa Senhora de Fátima, Senhor dos Montes, Dom Bosco, Araçá, Colonia do Marçal e também alunos de zona rural.

Em 2009, o programa atendeu seis turmas, como mostra o quadro abaixo:

TABELA 3.1: TURMAS ATENDIDAS PELO “A COMUNIDADE FILOSÓFICA NAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL” EM 2009

Série	Turma	Número de alunos
3º ano	A	35 alunos
3º ano	B	34 alunos
4º ano	A	26 alunos
4º ano	B	28 alunos
5º ano	A	29 alunos
5º ano	B	29 alunos
Total	_____	181 alunos



Figura 4: Sala observada da Escola Estadual Doutor Garcia em 2010.

Os dados de 2010 até o fim da escrita desta dissertação não foram repassados pela escola.

3.2 A Coleta de dados

As primeiras observações tiveram início no dia 14 de agosto de 2009 e estenderam-se até o dia 26 de novembro do mesmo ano, o equivalente ao segundo semestre letivo do programa. Por recomendações da banca de qualificação, novas observações foram feitas entre os dias 14 de agosto ao dia 1 de outubro de 2010. As turmas escolhidas são as coordenadas pelos bolsistas e voluntários escolhidos para serem entrevistados. O critério de escolha dos entrevistados será apresentado no final deste capítulo.

O primeiro passo foi à escolha do campo da pesquisa: em qual das escolas atendidas pelo programa às observações seriam feitas. No primeiro semestre de 2009, em conversas sobre a pesquisa com a coordenadora do LAFIL, professora Maria José Netto Andrade, me foi indicada a Escola Estadual “Doutor Garcia de Lima”, pois a Escola Estadual “Deputado Mateus Salomé” encontrava-se num período de readaptação do programa.

Além disso, participei de algumas reuniões da equipe do “Garcia de Lima” para tomar parte do que estava sendo trabalhado em sala de aula e também conversar sobre a pesquisa e escolher as turmas que seriam observadas. Foram escolhidas para a primeira etapa de observações, em 2009, duas turmas do sexto ano. Para a segunda etapa, em 2010, foram escolhidas duas turmas do quinto ano. Estas turmas foram escolhidas por já terem aulas do programa desde o primeiro ano e já estarem familiarizadas com o tipo de aula dada.

A observação do ambiente permite-me um contato maior com o sujeito da pesquisa. Foi utilizada a do tipo participante, pois assisti às aulas que eram meu objeto de investigações. Não houve uma intervenção de minha parte com o grupo: não participei das

atividades, apenas registrei os fatos que ocorridos ali, a fim de conseguir identificar o lugar do diálogo na prática da CIF em um programa de extensão. As crianças não sabiam que estavam sendo observadas a fim de que seus comportamentos não se alterassem na CIF.

Fui apresentada como um membro da equipe do LAFIL. Assim não sofreram influência da minha presença no andamento das aulas. No último dia de observação, na segunda etapa, em 2010, foi elaborada por mim uma atividade com as turmas, onde os estagiários não participaram. Através desta atividade, procurei verificar o comportamento das crianças na CIF e pude questioná-las sobre as aulas, os estagiários e o método de Lipman.

As observações foram registradas em um caderno para futura análise. Não foram feitas filmagens para não influenciar a espontaneidade das crianças. As fotografias tiveram o objetivo de ilustrar o ambiente pesquisado. Também foram feitas fotos do material utilizado nas aulas da CIF para representar os instrumentos utilizados nas aulas. Para evitar qualquer problema com o uso da escola, foi elaborada uma carta de apresentação (Anexo I e II) voltada à coordenação com um pedido de permissão para o uso de dados obtidos no ambiente, como depoimentos e imagens.

Foi elaborada uma entrevista estruturada (Anexo III), direcionada apenas para os estagiários contendo cinco perguntas, tendo como objetivo principal conhecer sua concepção de CIF, sua opinião a respeito do método de Matthew Lipman e o lugar do diálogo neste método, sobre a ótica da prática em um programa de extensão. Os entrevistados foram escolhidos por mim e pela coordenadora do programa de extensão, professora Maria José Netto, sobre o critério de escolha da experiência com o método em sala de aula e serem estagiários da escola escolhida para as observações. Assim foram escolhidos quatro estagiários e uma ex-bolsista e também fundadora do LAFIL. Informei-lhes sobre a entrevista dias antes de realizá-la, e o dia foi marcado por eles de acordo com a disponibilidade de cada um.

As entrevistas aconteceram no LAFIL, que se localiza na sala 2.36 do campus Dom Bosco da Universidade Federal de São João del rei. Foram feitas em clima de total liberdade e conversação e gravadas de modo que o entrevistado não se sentisse intimidado. Os trechos relatados no capítulo seguinte representam as informações mais importantes dentro de cada questão. As perguntas elaboradas baseadas nos principais aspectos do tema da pesquisa e voltadas para as impressões dos entrevistados a respeito de seu trabalho com a CIF no programa de extensão. Para preservar a identidade dos entrevistados, serão utilizados nomes fictícios no capítulo de análise de dados, posterior a este.

3.2 Organização dos Dados

Os dados recolhidos das revisões bibliográficas, observações e das entrevistas foram organizados para a análise posterior. Em todas as entrevistas feitas e em cada semana de observação, foram feitas anotações e separação de cada tema. Obedeceu-se uma ordem cronológica, as etapas da pesquisa e sua análise. Os dados que caracterizam as atividades observadas foram transcritos no caderno de registros e as informações irrelevantes ao trabalho, constatadas após a leitura desses registros, foram descartadas. A redação do texto dissertativo apresenta os resultados obtidos pela análise dos dados, procurando cumprir o objetivo central desta pesquisa, que é analisar o lugar e a função do diálogo na teoria e prática lipmaniana.

CAPÍTULO IV LIMITES E POSSIBILIDADES DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA EM SUA PRÁTICA

Neste capítulo serão apresentados os dados obtidos através das entrevistas e das observações feitas em sala de aula e texto enviado como proposta do programa de extensão enviado ao Programa Institucional de bolsas de extensão da Universidade Federal de São João del Rei (**PIBEX UFSJ**) em fevereiro de 2011, onde é caracterizada a integração da atividade com os planos de trabalho do Departamento/Unidade Administrativa, e é destacado a sua relevância tanto da perspectiva acadêmica (interação ensino-pesquisa-extensão) quanto social e o público a que se destina no programa de extensão. Este texto foi utilizado neste trabalho por descrever aspectos relevantes do programa de extensão “A CI filosófica nas séries do ensino fundamental”.

Após a apresentação dos dados das observações, nos ateremos aos dados das entrevistas com os estagiários do programa de extensão que coordenam as aulas observadas. Estas entrevistas foram realizadas com o objetivo de que estes apontem os pontos positivos e negativos da prática da CIF, assim como suas impressões sobre o lugar do diálogo nessa prática. Portanto, serão levados em contas não só as impressões da observação de um terceiro elemento em sala de aula, neste caso, a pesquisadora, mas também os olhares de quem está inserido no contexto da sala de aula, que neste caso, é representado pelo olhar do estagiário.

4.1 Análise da prática em um programa de extensão

O programa de extensão “A Comunidade de Investigação Filosófica nas séries do ensino fundamental” pertence ao Laboratório de Educação em Filosofia – LAFIL, criado no ano de 2003. Este laboratório apresenta como um de seus objetivos desenvolver programas e programas de extensões de extensão “capazes de levar à comunidade escolar da rede pública da nossa região os benefícios de uma educação reflexiva” (ANDRADE, 2011).

Antes da existência do programa e do laboratório foi formado um grupo de estudos das obras de Lipman, após um mini-curso com o tema “Educação para o Pensar” na semana acadêmica do curso de Filosofia em 2002. O programa teve início em parceria com a brinquedoteca da UFSJ no ano seguinte. Primeiramente, apenas a Escola Estadual Doutor

Garcia de Lima era atendida pelo programa que, em 2004, passou a atender também a Escola Estadual Deputado Mateus Salomé.



Figura 5: Sala do LAFIL-UFESJ

A justificativa da criação do programa de extensão vem do que é chamado por sua coordenação de “ultrapassar os muros da Academia, cumprindo o nosso papel social de inserção efetiva na comunidade” (ANDRADE, 2011). Esse ultrapassar vem a partir do momento em que se percebe que os PCN'S têm indicado a Educação para o pensar e também tem enfatizado o papel das Licenciaturas enquanto formadoras de professores da Escola Básica. Esse “ultrapassar os muros da universidade” que justifica este programa de extensão alcança apenas duas das vinte e nove escolas públicas da cidade.

Outra justificativa para a existência do programa de extensão é que segundo seus coordenadores, no caso específico da Filosofia, é importante ressaltar que, desde a infância, o pensar melhor deve ser encorajado e assim prepara adultos mais reflexivos, críticos e criativos. Neste ponto percebe-se uma identificação com o pensamento de Lipman (2001), como na citação abaixo:

As estruturas intelectuais que utilizamos são frequentemente construções frágeis; podemos fortalecê-las aprendendo a raciocinar com mais lógica. Mas isso será de pouco auxílio, se as fundações ou o solo sobre os quais se apóiam não forem sólidos. É necessário depositar nossas alegações e opiniões, assim como o restante dos nossos pensamentos, sobre uma base firme como o leito de uma rocha. Confiar em critérios bem fundamentados é uma maneira de depositar nossos pensamentos sobre uma fundação sólida. (p. 174)

Outro objetivo do programa é “desenvolver com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental as habilidades necessárias à construção de um pensar melhor e a transformação da sala de aula numa comunidade investigativa” (ANDRADE, 2011). Mais um ponto de aproximação com a metodologia de Lipman, como nos diz o autor:

Quando a sala é transformada em uma CI, as ações que são feitas a fim de que se possa seguir o argumento para onde este conduz são atos lógicos e é por este motivo que Dewey identifica corretamente a lógica como a metodologia da investigação (LIPMAN, 2001, p. 342).

A escolha das turmas é feita pela própria direção das escolas atendidas no início de cada ano. As aulas iniciam-se em abril e terminam em novembro de cada ano. Antes do início das aulas, são feitas reuniões com os bolsistas e voluntários onde são discutidas a estrutura e propostas do programa. Após isso, com o tema definido, são feitas pelo bolsista responsável visitas às escolas para definição das turmas. Após a definição das turmas, são feitas reuniões com as professoras das turmas onde são estipuladas as prioridades temáticas.

No entanto, segundo a sua coordenação, o programa não atingiu até o momento um importante objetivo: fazer com que as professoras das turmas atendidas adotassem de certa forma a metodologia das aulas. As crianças têm a aula de Filosofia uma vez por semana e nas outras aulas, continuam com a metodologia tradicional. Por isso, seu alcance é pequeno, porém, segundo relatos das escolas atendidas, os alunos atendidos pelo programa têm um rendimento melhor do que as turmas não atendidas.

Durante o ano, outras atividades são realizadas como:

- Reuniões para planejamento global: bolsistas, voluntários, Coordenadora e Assessoras pedagógicas
- Reuniões semanais com a Coordenadora e Assessoria pedagógica
- Reuniões quinzenais de estudo para aprofundamento e realização de oficinas para formação dos voluntários.
- Planejamento semanal e execução das aulas.
- Reuniões mensais para apreciar relatório de aula.
- Execução da pesquisa sobre Matthew Lipman.
- Realização das Oficinas de capacitação
- Reuniões com professores da Escola para avaliação.
- Apresentação de comunicações na Semana de Filosofia da UFSJ por bolsistas, voluntários e assessores pedagógicos
- Apresentação na SEMEX 2011
- Relatório final
- Elaboração de Relato de Experiência

O programa “procura ressaltar a capacidade de crianças e adolescentes de indagar, e lidar com problemas referentes ao conhecimento a partir de contextos considerados significativos por problemas de caráter filosófico” (ANDRADE, 2011). Para a coordenação, para lidar com esse problemas, crianças e jovens utilizam-se como caminhos a literatura,

artes, filmes e situações problema. Esta é uma das justificativas para a utilização desses meios para a elaboração de suas aulas. Há também em suas pretensões, contribuir para que os participantes envolvidos adquiram competências filosóficas, cognitivas e dialógicas, pela experiência de uma CIF na sala de aula.

O planejamento das atividades, elaborado pelos seus bolsista e voluntários, procura considerar a realidade da escola e de seus alunos e tem como meta, o desenvolvimento dessas competências se reflita nas séries seguintes.

No primeiro estágio das observações, no segundo semestre de 2009, o grupo de estagiários do programa de extensão mantinha um grupo de estudos coordenado pelo bolsista do programa em 2009, Paulo, sobre a “Educação para o Pensar”. Na segunda etapa das observações, em 2010, observou-se que o grupo de estudos não foi mantido. O bolsista do programa naquele ano, Marcelo justificou essa não manutenção do grupo pela incompatibilidade de horários, mas queixa-se dessa falta de estudos sobre o tema. Diz-nos o bolsista “se não há grupo de estudos, não a preparação teórica o suficiente para a preparação das aulas.” (Entrevista em de agosto de 2010).

Em cinco edições, sendo que de 2004 a 2008 funcionou como projeto de extensão, e nas edições de 2009 e 2010, passou a ser um programa de extensão. Para a coordenação, durante o tempo de atuação, houve segundo sua coordenação, uma boa avaliação de seu desenvolvimento com a comunidade escolar, partindo de reuniões promovidas com a comunidade escolar, coordenadora do programa de extensão, programa de extensão. Até então, o número atendidos totaliza 1.910 (mil novecentas e dez) crianças nas duas escolas parceiras.

O programa de extensão tem como objetivo geral o “desenvolvimento nas crianças e adolescente das habilidades cognitivas através da experiência de uma CI filosófica em sala de aula” (ANDRADE, 2011). Este objetivo se encaixa ao que Lipman e Sharp colocam sobre a CIF. Diz-nos Sharp (1999):

Não se pode fazer filosofia dentro de uma comunidade de sala de aula a não ser que se perceba a si próprio como ser em relação com os outros investigadores, ao invés de buscar individualmente o significado. É a criança em relação com as outras crianças e adultos em seu mundo que torna possível fazer filosofia. (p.34)

Lipman observa que a CI tem seu fundamento no diálogo e sua importância fundamenta-se na tese de que o aprimoramento da linguagem é a base para o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias ao “pensar bem” e ao “pensar de ordem superior” (2001, p.46). O diálogo trabalha essas habilidades conjuntamente, funcionando como impulso para o uso destas, pois são elas que vêm esclarecer o próprio

pensar e os demais pensamentos dos alunos. Enquanto ouvem o argumento dos outros colegas, os participantes aprendem a ser bons ouvintes e têm seu pensamento aprimorado.

Os objetivos específicos do programa de extensão (ANDRADE, 2011) são:

1. “Demonstrar, com o uso de contextos significativos, a capacidade da criança e do adolescente de fazerem perguntas filosóficas (metafísicas lógicas e éticas).”

Este objetivo tem como base o que Lipman (2001) denomina de habilidades de investigação. Essas habilidades pressupõem saber observar bem, formular questões ou perguntas substantivas, formular hipótese, buscar comprovações e autocorreção.

2. “Investigar a eficácia do trabalho de uma CI no sentido de desenvolver habilidades dialógicas e cognitivas com as crianças.”

Este tem como fundamentação o que Lipman (2001) nos diz sobre as habilidades. Diz-nos o autor:

A educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades. Em outras palavras, as crianças estão naturalmente inclinadas a adquirir habilidades cognitivas, do mesmo modo que adquirem naturalmente a linguagem, e a educação é necessária para fortalecer esse processo. (p. 65).

3. “Desenvolver em especial o grupo das habilidades de investigação (saber observar, formular perguntas substantivas, formular hipóteses, buscar comprovações, disposição à autocorreção) como uma iniciação à pesquisa com as crianças.”

Este objetivo é fundamentado nas concepções de Lipman para cada tipo de habilidade cognitiva. A primeira é a de saber observar bem. A segunda é a habilidade de saber formular questões, aquelas que consigam despertar o interesse e impulsionar a busca de soluções. A terceira é a formulação de hipóteses, ou seja, saber pensar respostas possíveis às questões próprias ou propostas por outros. A quarta habilidade é a de saber buscar comprovações. E, por fim, a habilidade de autocorreção. Quando uma hipótese não é comprovada, é preciso propor correções.

Além de considerar como fundamentação teórica os trabalhos do educador americano Matthew Lipman e de sua colaboradora Ann Margareth Sharp, o programa utiliza-se dos estudos e organização de trabalhos na área da Filosofia na Escola realizados por Marcos Antonio Lorieri e José Auri Cunha e Demo.

O estudo do professor Dr. Marcos Lorieri utilizados como fundamentação teórica do programa está em especial em sua obra *Filosofia: fundamentos e métodos* onde, segundo a coordenação do programa, o autor evidencia a necessidade da Filosofia na vida das

peças e discute a possibilidade de iniciar filosoficamente crianças e jovens no Ensino Fundamental.

Já o José Auri Cunha (2009) é usado como um referencial teórico, pois em seu último livro intitulado *Filosofia para a criança*, “distingue e defende uma educação para o filosofar e não um ensino de Filosofia no nível Fundamental.” (ANDRADE, 2011). O autor defende que um educar para perguntar, argumentar, conceituar como forma de refletir sobre questões importantes na vida das pessoas e seus significados é o papel da Filosofia no Ensino Fundamental.

O professor Pedro Demo, da UnB (2010) também é usado como referencial teórico porque “defende uma educação pela pesquisa como princípio educativo, desde o ensino fundamental” (ANDRADE, 2011). Afirma o educador, em entrevista concedida a Vitor Casimiro, que

Nós estamos trabalhando a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do conhecimento. Bem, se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. (DEMO, entrevista, 2010)

A prática da pesquisa no ensino fundamental é algo possível de acontecer, segundo Demo, considerando que

[...] se a criança também é levada a buscar seu material, a fazer sua elaboração, a se expressar argumentando, a buscar fundamentar o que diz, a fazer uma crítica ao que vê e lê aí ela vai amanhecendo como sujeito capaz de ter uma proposta própria. Isso é o que queria, na verdade, Piaget. Ele sempre disse que a criança é um grande pesquisador: é curiosa, quer ver as coisas, quebra os brinquedos para ver o que tem lá dentro, pergunta muito. A escola é que, não sabendo disso, abafa essa vontade de conhecer que a criança tem. (DEMO, entrevista, 2010)

O estudo dos autores acima citados nos ajuda a desenvolver uma prática pedagógica que incentiva uma educação filosófica, possível pela realização de comunidades de investigação filosófica, integrada à prática da pesquisa como princípio educativo. O Programa segue a metodologia proposta pelo educador americano Matthew Lipman (1995) e seus colaboradores, no sentido de construir uma prática reflexiva na sala de aula a partir de contextos significativos.

Na concepção de Lipman o que os filósofos e as crianças têm em comum é a capacidade de maravilhar-se com o mundo. No entanto, elas são mais exigentes e não se contentam com interpretações literais, mas querem interpretações simbólicas. Diz-nos o autor (1994 p.59-60)

Para isso voltam-se para a fantasia, para os jogos, para os contos de fadas, para o folclore – para os inúmeros níveis da invenção artística. [...] O conto

de fadas é cativante e sedutor. Ele fascina os ouvintes e encanta desde as primeiras palavras ‘Era uma vez’.

Lipman considera que a criança é capaz de levantar questões de filosóficas e formular perguntas que podem ser interpretadas como metafísicas lógicas e éticas. “Essa propriedade de levantar questões pode levá-la ao desenvolvimento da capacidade de investigar filosoficamente.” (ANDRADE, 2011).

Como foi citado no segundo capítulo deste trabalho, Lipman, ao propor a FpC, criou as chamadas novelas filosóficas, construindo com elas um currículo adequado à sua proposta. Além das novelas, preparou manuais para que o professor possa coordenar o seu trabalho.

A aula seguindo a metodologia da FpC, segundo Santos (2002), segue estes passos:

- As crianças sentam-se em círculos de tal forma que todos possam se vir e que o quadro negro fique á vista
- A aula se inicia com a leitura do capítulo da novela filosófica a ser estudada
- Encerrada a leitura, são anotadas no quadro, pelo professor, as questões que os alunos elaboram
- A partir destas questões é iniciada a discussão.

O modelo de aula seguido no programa de extensão de extensão tem uma metodologia própria, como no exemplo, tirado de um planejamento de aula feito em setembro de 2010 para as turmas do 5º ano da Escola Estadual Doutor Garcia de Lima:

Objetivo

- Apresentar às crianças a Mitologia Grega
- Explorar as possibilidades do Mito
- Investigar os significados presentes no Mito

Material

- Texto do Mito de Deméter e Perséfone
- Tiras de papel para todos os alunos
- Fichas com figuras que retratem as estações do ano

Atividades

1. Recontar o Mito de Deméter e Perséfone com ajuda dos alunos.
2. Entregar a cada aluno uma tira de papel e pedir para que eles formulem uma questão a partir do Mito.

3. Realizar a dinâmica “De olho na garrafa”:

Cada um dos alunos deve ficar com a sua pergunta em mãos. No centro do círculo será posta uma garrafa. Quem coordena a sessão deve girar a garrafa, de forma que aquele que foi indicado com a garrafa deverá apresentar sua pergunta ao grupo. A pergunta poderá ser respondida pelos demais colegas, a começar por aquele que foi indicado pelo fundo da garrafa. A seguir o coordenador pode perguntar se há outras perguntas iguais e se há possibilidades de respostas diferentes para esta questão. Assim prossegue a discussão filosófica.

4. Fazer a Avaliação por analogias, usando as gravuras que retratam as estações do ano.



Figura 6: Disposição das crianças em círculo em uma das aulas observadas do programa

Importante notar a principal diferença entre esses dois planos de aula: o programa de extensão não segue como material didático as novelas filosóficas de Matthew Lipman. Para a coordenação do programa de extensão, a metodologia de Lipman não impede o uso da literatura comum ao invés das novelas filosóficas para estimular e investigar o filosofar com crianças e adolescentes.

A coordenação do programa justifica que o uso de diversos materiais amplia as opções para os professores, no caso do programa, estagiários.

Aliás, a abundância dos materiais literários, que vão das histórias infantis aos clássicos da literatura, permite ao professor com visão filosófica promover uma eficiente investigação a partir do uso criterioso dos mesmos. Nesse sentido, o uso desses materiais com o intuito de explorar as suas dimensões filosóficas deve ser incentivado. (ANDRADE, 2011)

O resumo feito por Ann Margaret Sharp (1999) para o papel das histórias no desenvolvimento do FpC também é utilizado pela coordenação do programa como justificativa para o uso de histórias. Nos dias a autora:

As histórias em Filosofia para crianças funcionam como trampolins apropriados para a investigação porque 1) expõem emoções e sentimentos corriqueiros ao exame sem colocar crianças reais e seus problemas “no centro das atenções”; 2) junto com seu valor como arte, elas mostram a prática filosófica como uma técnica que pode ser ensinada e aprendida; e 3) apresentam conceitos, procedimentos e situações filosóficos em contextos da vida real que são prontamente transferíveis (p. 63).

Para que as histórias tenham um bom resultado na FpC, o texto literário deve fornecer elementos capazes de desenvolver um pensar melhor. Para o programa, a princípio, o importante é encontrar uma história fácil de ser apreciada e que provoque o interesse da criança. Lipman (1995) apresenta três características que a narrativa deve ter para levar a um bom resultado investigativo:

1) *Aceitabilidade literária*. A qualidade do texto deve ser aceitável. 2) *Aceitabilidade psicológica*. [...] os textos devem ser adequados à idade das crianças a quem se destinam ao passo que não devem ser condescendentes do ponto de vista do nível intelectual. 3) *Aceitabilidade intelectual*. [...] a maioria das crianças gosta de histórias, pois estas representam mistérios em que desejam penetrar, segredos que desejam poder partilhar. A problematidade do texto, portanto, pode estar na história como um todo e na própria essência da narrativa. Um texto dialógico, por exemplo, pode conter ambigüidades, insinuações, ironias e muitas outras qualidades que não aparecem na prosa descritiva de um livro didático, mas que as crianças examinarão cuidadosamente para tirarem algum significado (LIPMAN, 1995, p. 314).

A literatura é um grande artifício para as aulas do programa. São privilegiadas obras brasileiras e também lendas da cidade e região. Pelas as observações feitas, escolher bem a história e saber contá-la é o que dar a estrutura certa para o bom andamento da aula, pois as melhores aulas observadas foram aquelas em que as crianças se encontravam envolvidas pela narração.

Além da literatura, a coordenação do programa considera que a exibição de filmes tem igual importância para uma educação que se propõe a desenvolver o pensar crítico, reflexivo e criativo. Como aporte teórico para tal consideração, apoia-se em Marcos Napolitano (2003), em seu livro *Como usar o cinema na sala de aula*. A citação do autor resume as vantagens do uso de filmes nas séries iniciais:

Crianças desenvolvem a habilidade de ler imagens em movimento desde cedo e são muito adaptáveis para interpretar filmes, pois gastam um tempo considerável do seu lazer em frente à ‘telinha’ de TV. Crianças aprendem, ao ver imagens em movimento, a compreender as convenções narrativas e prever possíveis desenvolvimentos na história, o que lhes será benéfico nos primeiros contatos com textos escritos. O estímulo e o interesse das crianças provocados pelos filmes podem incentivá-las a ler textos mais complexos (p.22).

No entanto, na prática, exibir filmes para as crianças no programa de extensão apresenta dificuldades como à falta de estrutura da escola, o tempo das aulas e o problema

de deslocar crianças da sala de aula para a sala de vídeo, sendo que uma das escolas não possui uma sala de vídeo adequada. Por muitas aulas que já foram “perdidas”, a exibição de filmes nas aulas tornou-se um inconveniente. Quando exibidos, os filmes escolhidos geralmente são animações curtas, com duração de até 20 minutos e que trazem alguma reflexão como o curta “*É*” onde é discutida a questão da liberdade de escolha e o curta “*Baobá*”, que fala sobre questão origem de todas as coisas.

A pintura e a fotografia também são utilizadas como materiais didáticos para as aulas do programa. Para a coordenação do programa “no que se refere às artes, em especial à pintura e à fotografia, elas representam uma provocação para a reflexão sobre si, sobre o mundo, sobre as questões sociais.” (ANDRADE, 2011). Como referencial teórico, utiliza o que aponta João Virgílio Tagliavini (2004), que aponta que as artes possuem um potencial pedagógico que propicia uma “Pedagogia da Imagem”, como afirma importante para o trabalho com a Filosofia em qualquer ano de escolaridade.

A primeira experiência com a “Pedagogia da Imagem” no programa de extensão aconteceu em 2006, na Escola Estadual Garcia de Lima e em 2007 na Escola Estadual Mateus Salomé: um trabalho feito a partir das obras de Portinari e Tarsila do Amaral foi desenvolvido nas duas escolas do programa. As crianças observaram pinturas selecionadas destes artistas, conversaram sobre o que eles acharam de mais significativo nas pinturas, elaboraram perguntas sobre as obras, discutir sobre tais perguntas. Após isso, as crianças pesquisaram sobre a vida dos artistas trabalhados e montaram um painel com informações e ilustrações da pesquisa feita para apresentar para a turma. Esta experiência, elogiada por professores e alunos, foi transformada em um mini-curso para alunos do curso de Normal Superior da cidade de São Tiago.

Outra forma de trabalhar com imagens é conciliá-la com a literatura: após a leitura, o levantamento de questões e a reflexão sobre a história lida, geralmente pede-se aos alunos para que façam um desenho sobre a aula.

Aqui foi analisada a apresentação do programa de extensão pelo ponto de vista visão de sua coordenação. A seguir, será feita a análise do programa de extensão pelo ponto de vista de seus bolsistas e voluntários.

4.1.1 Análise das Entrevistas dos bolsistas e voluntários

A seguir, apresentamos a análise das entrevistas feitas com dois bolsistas e dois estagiários do programa de extensão “A Comunidade de Investigação Filosófica nas séries

do ensino fundamental” em 2010. Estas foram realizadas entre os dias dezessete de junho e quinze de agosto de 2010, individualmente, com duração aproximada de 20 minutos cada uma, na sala 2.36 do Campus Dom Bosco da UFSJ, onde funciona o LAFIL. Para que suas identidades fossem preservadas, foram usados nomes fictícios

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de que estes apontem os pontos positivos e negativos da prática da CIF, assim como suas impressões sobre o lugar do diálogo nessa prática. Estas entrevistas foram estruturadas de acordo com o referencial teórico desta pesquisa e nas observações das aulas de filosofia. Houve uma preocupação em deixar com que os entrevistados pudessem falar à vontade de sua experiência em sala de aula com a CIF. As entrevistadas Júlia e Elis eram voluntárias do programa e também professoras das turmas observadas em 2010. O entrevistado Marcelo era o bolsista responsável pelas turmas atendidas no Garcia e a entrevistada Priscila, a bolsista responsável pelas turmas atendidas na EEDMS.

Nas análises, foram coletados dados a respeito da prática da metodologia de Lipman, pelo olhar de quem está em sala de aula na coordenação da CIF.

- Qual a sua formação e há quanto tempo está no LAFIL?

Priscila: *sou licenciada em Filosofia, mas ainda não fiz o bacharelado. Estou no Lafil há dois anos.*

Júlia: *oitavo período de Filosofia. Estou no LAFIL desde o segundo período.*

Marcelo: *sexto período da Filosofia. No LAFIL desde o primeiro ano.*

Elis: *Fazendo disciplinas para completar a carga de eletivas para o bacharelado na Filosofia que estou devendo. Entrei para o Lafil este ano.*

O programa de extensão tem como grupo de trabalho alunos do curso de Filosofia da UFSJ, o que difere de outros grupos que trabalham com o método de Lipman, pois a maioria destes grupos tem formação superior completa e o curso oferecido por grupos como o CEMEP ou CBFC. O primeiro contato que estes alunos tem com a FpC é a partir da disciplina “Oficina de Filosofia I” oferecida no quarto período do curso pela coordenadora do LAFIL, Professora Maria José Netto Andrade. Um dos principais atrativos para entrar para o programa de extensão é a possibilidade de conhecer uma nova possibilidade de trabalhar com filosofia além do ensino médio. Além disso, há também a possibilidade de ter o contato

com a sala de aula ainda na graduação. Outros escolhem entrar para o programa por se interessarem pela área de educação. E também, as aulas do programas podem equivaler ao estágio obrigatório do curso.

- O que te vem à mente quando você pensa em FpC?

Priscila: *Uma maneira mais sensata de se expressar o pensamento.*

Entre os estagiários do programa de extensão, a FpC tem uma grande aceitação, considerando a metodologia como eficaz. Uma das justificativas dada é por ser uma aula pautada no diálogo: as crianças podem expressar o que pensam dentro da discussão. Outro ponto para a aceitação do programa é como a FpC é apresentada aos estagiários: através de autores que ressaltam o programa como válido, para depois verem autores que apresentam um aspecto crítico ao trabalho de Lipman.

- Qual o seu contato com o material da FpC?

Elis: *estou tendo mais contato agora por causa das aulas do programa*

Priscila: *tenho um contato maior porque já li, não tudo, mas folhee bastante as principais obras do Lipman.*

Para se dispor a trabalhar com a FpC, faz-se necessário a formação do professor, se habilitando no programa antes de experimentá-lo na sala de aula. As aulas são semanais e os alunos se reúnem para discutir sobre os temas apresentados nas novelas, dentro da CI.

No Brasil, os cursos de formação eram inicialmente oferecidos pelo extinto Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) sediado em São Paulo. Hoje existem diversos centros regionais, espalhados por cidades do país, como o Centro Mineiro de Filosofia para Crianças (CEMEP). Cada curso corresponde a uma novela filosófica, e inclui uma carga horária de 40 horas para 'habilitar' – inicialmente – o professor; além de outros cursos específicos, na discussão de temas filosóficos importantes para o professor interessado em levar a Filosofia para as crianças de acordo com os pressupostos de Matthew Lipman.

No programa de extensão, este curso não é obrigatório: a 'habilitação' vem das aulas de Oficina de Filosofia I e II, como foi citado anteriormente. O contato com as obras de Lipman vem dos grupos de estudo, que segundo observações, não funcionam como

deveriam. Outra particularidade é que o programa não segue as novelas filosóficas, mas outro tipo de material.

- Por que o programa não adere às novelas filosóficas de Lipman?

Júlia: *As novelas não se encaixam com o cotidiano das crianças. Uma das novelas tem como personagem uma baleia. Ora, crianças da periferia da cidade de São João Del rei não têm contato com baleia.*

A principal diferença entre as aulas do programa de extensão e das aulas da FpC é que o programa não segue como material didático as novelas filosóficas de Matthew Lipman. A justificativa para a não utilização é a inadequação da realidade apresentada nas novelas com o contexto das crianças que participam do programa de extensão. No lugar das novelas são usados livros da literatura infantil, vídeos infantis, histórias da mitologia grega, lendas sanjoanenses, dinâmicas e brincadeiras. As aulas seguem o modelo:

Plano de aula

Data: 01/10/2010

Turma: 5os anos

Objetivo: Trabalhar a “atenção da regra” através de uma dinâmica.

Material utilizado: Folhas A4

Atividade: As crianças serão dispostas em círculo e serão investigadas e instigadas sobre o que elas entendem a respeito de regras, leis, normas. Logo em seguida será proposta uma dinâmica de agrupamento das crianças, que haverá regras previamente estabelecidas. Feita a dinâmica as crianças retornarão ao círculo e serão convidadas a criarem, em grupo regras que valerão para a vida de todos, e através, das próprias regras criadas pelas crianças será feita à avaliação.

- Para você, qual é o lugar do diálogo na prática da FpC?

Marcelo: *O diálogo é o principal instrumento das aulas porque é através dele que mantemos o contato e por ele se dá o desenvolvimento das discussões.*

Priscila: *O diálogo é a base do que Lipman propõe se não houvesse diálogo, não haveria reflexão.*

Para Lipman, o diálogo funciona como um princípio fundamental, pois através dele é possível há a interação entre alunos e o professor na CIF porque privilegia principalmente as questões filosóficas. Isto porque, quando há uma reflexão a partir do diálogo, o mesmo pode indicar o desenvolvimento da capacidade, como aponta o Plano de aula abaixo:

Plano de aula do 5° ano

Objetivo: Continuação do livro “O menino e o dragão” da coleção “histórias que rendem boas conversas” – livro Renata Adrião D’Ângelo.

Os alunos serão convidados a discutir se existe alguma relação entre sentir-se incomodado, enfrentar um problema e aceitar sem questionar.

Material: 3 folhas A4, pequenos papeis numerados de 1 a 30.

Atividades:

Incentivação: Cadeira curiosa: os alunos irão receber um pequeno papel com um número. O coordenador falará o número e o aluno sentará na cadeira e irá responder a seguinte pergunta: “Qual seu maior medo?”. O coordenador chamará os números até que todas as crianças respondam à pergunta. (10’)

Em seguida o coordenador irá propor para as crianças que elas relatem sobre “algo ou alguma história que eles tenham medo ou não, que eles sabem ou ouviram falar, mas que nunca foi comprovado ou nunca foi visto algo do gênero”. (5’)

Logo após, será feito pelo coordenador, à leitura do segundo capítulo do livro, “o menino e o dragão”, “uma idéia puxa outra”. (15’)

Ao final da história a sala será dividida em três grupos para que eles formulem as questões sobre a história que acabara de ser lida. (5’).

Depois de formuladas as questões (no máximo cinco para cada grupo) as crianças retornarão para o grande círculo e darão início a discussão. (15’)

Durante as aulas do programa, o diálogo acontece em sala de aula quando se começa a discussão do tema trabalhado. Através das questões elaboradas pelos participantes, como está exemplificado no planejamento abaixo, o diálogo é o meio condutor da discussão.

Para Lipman (1995), na FpC, quando o diálogo é bem conduzido logicamente, compõe o instrumento elementar da investigação filosófica. Deve se ter em vista um diálogo crítico e contextualizado na tradição a partir da Filosofia. Nas aulas do programa, a

condução do diálogo é dada pelas temáticas e pelos estagiários. Um dos principais desafios é afastar os debates do senso comum. Isto, porque se trata de uma aula semanal onde as crianças têm liberdade de falar. As aulas do programa geralmente têm como tema assuntos do cotidiano o que muitas vezes levam o aluno sair do assunto, fazendo com que a discussão perca seu foco.

4.1.2 Análise das observações

As observações se deram primeiramente entre agosto e novembro de 2009. Em 2010, após o processo de qualificação, novas observações foram feitas entre os meses de agosto e outubro.

As aulas eram semanais com duração de 50 minutos cada uma. Em 2009, duas turmas do sexto ano foram observadas e em 2010, duas turmas do quinto ano. Em sala, sempre havia três estagiários: um para coordenar a aula, outro para ajudar na coordenação e outro para fazer os relatórios das aulas.

Durante as observações, procurei analisar como era o processo dialógico em sala de aula através das seguintes indagações: como fica a questão da disciplina em sala de aula? Como as crianças participavam? O diálogo consegue cumprir seu objetivo de desenvolver as habilidades cognitivas? Existe realmente um processo de autocorreção através do diálogo?

A forma como as crianças participam pode apresentar um grande obstáculo para o seu bom funcionamento, caso elas sejam indisciplinadas ou tenham medo de falar. Durante as observações pude observar que se apresentavam com um melhor desenvolvimento que a outra com relação às discussões na CI, compreensão do conteúdo e disciplina, como apresenta o trecho do relatório da aula feito por um estagiário:

“A segunda parte da aula foi a dinâmica com uma boneca. Os alunos demonstraram algum

Alguns sentimentos demonstrados:

- *Abraço;*
- *Sorriso;*
- *Aperto de mão;*
- *Carregou no colo;*
- *Ninar;*
- *Bater;*
- *Beijo e abraço;*
- *Tapa na cara;*
- *Amizade.*

Logo em seguida, aquilo que eles fizeram com a boneca, teria que fazer com o colega ao lado. Porém, bater é um ato de violência, falta de respeito, por isso nem todos os sentimentos expressados com a boneca, puderam ser representados com os colegas.

Alguns alunos sentiram muita dificuldade em expressar os sentimentos com as pessoas. Mas, no decorrer da brincadeira, eles compreenderam o “espírito da coisa”.

Algumas colocações feitas pelos alunos:

- *Eu abracei sem pensar.*
- *Eu queria expressar amizade com o abraço.*
- *Eu bati porque tava com raiva de uma pessoa e ela já tinha me batido.*
- *Abraçai para demonstrar amizade.*
- *Bati porque queria demonstrar raiva.*
- *Queria demonstrar amizade e carinho.*
- *Uma maneira de demonstrar a raiva é conversar.*

Já outra turma observada com a mesma atividade programada apresentava dificuldade em participar das aulas e principalmente em lidar com a participação. Isso porque apresentavam dificuldade em falar, expressar sua opinião sem que saíssem do tema proposto por pelo estagiários, como apresenta o trecho a seguir:

Logo depois, houve outra dinâmica. Cada aluno deveria expressar um sentimento para com uma boneca.

Algumas palavras e atitudes tomadas pelos alunos:

- Abraço;
- Eu gosto de você;
- Você é muito idiota;
- Você é uma grande amiga;
- Você é minha melhor amiga.
- Tchuck;
- Eu gosto muito de você;
- Você é a minha melhor amiga.
- Te amo muito mamãe.

Foi preciso chamar a atenção dos alunos. Estavam falando todos juntos. Neste momento, todos ficam calados.

Em seguida, foi dito aos alunos que fizessem com o colega ao lado o mesmo que fizeram com a boneca. Alguns se mostraram arredios com a ideia de fazer a mesma coisa com a pessoa.

Neste momento, a sala estava completamente sem condições de trabalho. Eles não prestavam atenção na aula, falavam todos juntos.

Um aluno disse: “Se eu soubesse que teria que fazer o mesmo com uma pessoa, teria dado um murro na boneca”.

A situação estava crítica, a aula terminou porque não houve condições para que continuasse.

Alunos acostumados a sentarem em carteiras, podem semanalmente na aula de Filosofia, falar o que pensam e saírem de suas carteiras. No dia a dia das crianças, o que prevalece é o modelo de aula tradicional. Para Lipman, a escola pode tender “a tornar-se uma instituição muito conservadora - até mesmo tradicionalista” (LIPMAN, 2001, p.20). Ele distinguiu dois paradigmas contrastantes: “o paradigma-padrão da prática normal e o paradigma reflexivo da prática crítica” (LIPMAN, 2001, p.28).

O paradigma-padrão, encontrado na educação tradicional com as seguintes características:

1. A educação consiste na transmissão de conhecimentos de quem sabe para quem não sabe.
2. Os conhecimentos são universais, explicáveis, unilaterais e inequívocos.
3. Os conhecimentos são divididos em disciplinas que juntas formam o todo a ser conhecido.

4. O professor é a autoridade e os alunos só podem aprender se o professor tiver o conhecimento.
5. “O aprendizado se dá pela absorção de conhecimentos, partindo do pressuposto de que “uma mente bem educada é uma mente bem estruturada” (LIPMAN, 2001, p.29).

Lipman acredita que este paradigma-padrão é falho para prender a atenção dos alunos e desenvolver neles o pensar. O caminho proposto para a resolução deste problema é que o processo educativo na sala de aula o de uma Educação Reflexiva tendo como modelo uma comunidade investigativa, com base no paradigma reflexivo da prática crítica, que tem como características:

1. A educação resulta da participação em uma comunidade investigativa orientada pelo professor e tem como meta o desenvolvimento das habilidades cognitivas através do diálogo
2. Estímulo ao pensar sobre o mundo quando o nosso conhecimento a respeito dele revela-se ambíguo, equívoco e inexplicável.
3. As disciplinas onde ocorrem questionamentos não se coincidem nem se completam consequentemente, a sua relação com os temas será complicada.
4. O professor está sujeito a erros e deve admiti-los, no lugar de ser uma autoridade máxima em conhecimentos.
5. Expectativas em torno do pensamento e reflexão dos alunos, desenvolvendo o uso da razão e seus critérios.
6. O enfoque da educação é a percepção das relações contidas nos temas investigativos.

Os alunos do programa supostamente acabam participando destes dois tipos de paradigmas: o tradicional, no cotidiano em sala de aula com o professor titular e o reflexivo da prática crítica uma vez por semana.

A metodologia nas aulas do programa é a CIF, vista por Lipman como uma condição básica para que a educação aconteça de forma autêntica. Ela tem seu alicerce no diálogo na metodologia de Lipman, sua importância fundamenta-se na tese de que o aprimoramento da linguagem é a base para o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias ao “pensar bem” e ao “pensar de ordem superior” (LIPMAN, 2001, p. 46-47) que acontece pelo aprimoramento do pensar lógico. São chamadas por Lipman de habilidades cognitivas as ações que devem ser utilizadas de forma integrada para atingir o pensar crítico, superior e criativo.

Mas como as habilidades cognitivas são trabalhadas durante as aulas do programa?

As habilidades de investigação, que pressupõem saber observar bem, formular questões ou perguntas substantivas, formular hipótese, buscar comprovações e autocorreção começam através da incentivação de onde se originarão as perguntas formuladas pelas crianças. Esta incentivação pode ser uma história, um filme, um desenho e, até mesmo uma personagem, como por exemplo, o caso da coruja Sofia, que é apresentada aos alunos no início de cada ano como forma de apresentar aos alunos a nova aula que terão. Para introduzir a chegada de Sofia, várias perguntas são levantadas sobre as corujas, como no trecho do relatório abaixo:

Júlia pede para que seja formado um círculo. Assim, ela inicia a aula pedindo para os alunos que respondam as perguntas sobre as corujas.

Onde vivem as corujas?

A: Elas vivem em cupins, árvore, floresta.

O que elas comem?

A: Insetos, comida, frutas, arroz.

Quais são seus hábitos?

Elas dormem durante o dia, e caçam durante a noite.

O que as pessoas dizem sobre as corujas?

A: Elas dão azar.

A: Elas são boas.

A: Elas são dorminhocas.

A: Elas são “agorentas”, porque elas dão azar



Figura 4: ilustração da Sofia, símbolo do programa de extensão.

Depois do levantamento de questões, são trabalhadas as habilidades de raciocínio, que pressupõem a capacidade de produzir bons juízos, estabelecer relações adequadas entre idéias e inferir. E as habilidades de formação de conceitos, que pressupõem a explicação de significados, análise de elementos que formam os conceitos, observação de características essenciais para a formação de conceitos. As duas habilidades (raciocínio e

formação de conceito) são trabalhadas através das discussões a respeito do que foi apresentado como incentivação, como no trecho do relatório abaixo:

*A atividade proposta para a aula de hoje consiste em separar as palavras que colocamos em um saquinho e agrupa-las em **palavras boas para se conviver** e **palavras más para se conviver***

Estas são as palavras:

- *Desobediência;*
- *Responsabilidade;*
- *Violência;*
- *Amor;*
- *Compromisso;*
- *Medo;*
- *Respeitar;*
- *Regras*

Aluno: Sem regras vira uma bagunça.

- *Solidariedade;*

Aluno: É bom porque ajudamos uns aos outros.

- *Bagunça;*

Aluno: Por isso temos as regras, se não, tudo vira uma bagunça.

- *Curiosidade;*

Aluno: Pode ser boa e má.

- *Obediência;*
- *Opinião;*
- *Brigas;*
- *Honestidade;*

Aluno: É bom porque se alguém acha alguma coisa, com honestidade ela vai procurar de quem é.

- *Compreensão;*
- *Diferença.*

L: O que podemos concluir com essa atividade?

P: Com as "boas", podemos viver em harmonia, felizes.

L: Acho que brigas têm que ficar no meio, porque, às vezes, temos que brigar, por exemplo, com matemática, para entender melhor.

P: Eu discordo, porque a gente não briga, a gente se esforça, é diferente.

Já as habilidades de tradução que pressupõem a interpretação, o parafrasear, a análise e os pressupostos da habilidade de formação de conceitos são trabalhados nas

aulas do programa através da avaliação das aulas. A avaliação consiste em pedir que o aluno compare a aula com alguma figura colocada no chão e explicar o porquê, como no trecho de um relatório feito por um estagiário, em 2009:



Figura 5: Modelos de avaliações das aulas

Avaliação.

Amanda começou a avaliar. Escolheu a figura do patinho, porque a aula foi meio triste e houve muita conversa.

Gustavo escolheu o tubarão, pois a aula foi muito ruim, ele queria era brincar.

Lucas escolheu a figura do tubarão, achou a aula chata, pois todos conversaram muito e o Francisco foi muito bravo.

Tadeu escolheu o veado porque a aula foi muito rápido.

A aula foi muito agitada, disse o Igor, por isso escolheu o leão.

A Taiane escolheu o tigre, porque todos ficaram falando muito e a Laura e o Marcelo tiveram que ficar bravos conosco

A CI é o momento em que os alunos e o professor, agora mediador ou facilitador do diálogo ou discussão, irão filosofar - e não aprender e ensinar filosofia. A conversão da sala de aula em uma comunidade investigativa, proposta por Lipman, onde os alunos, a partir de questões propostas pelo grupo desenvolvem o debate de idéias junto aos colegas. No entanto o diálogo logicamente estruturado e disciplinado proposto pelo autor é substituído pela criatividade e pela ludicidade: as aulas acabam se transformando em uma brincadeira, mas que leva a reflexão. Converter a sala de aula em uma CI é o momento na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolve questões a partir das idéias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões e opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar as suposições de cada um.

Podemos, portanto, falar em 'O método da CI consiste em sentar em círculo e seguir as seguintes etapas:

1ª - Atividade prévia ao trabalho textual;

2ª - Apresentação (leitura) de um ou mais episódios da novela;

3ª - Problematização do que foi lido;

4ª - Discussão filosófica;

5ª - Atividade posterior à discussão.

O programa não utiliza das novelas filosóficas, mas apresentam aulas que podem conter assuntos do cotidiano das crianças como tema, como é apresentado no quadro abaixo:

Plano de aula

Turmas: 5º Anos

Objetivo: Fazer um paralelo entre CI Filosófica e comunidade do orkut. Usar a comunidade do orkut que faz parte da realidade da maioria deles (alunos) para explicar a CI. Será investigado o que elas entendem por orkut, por comunidade.

Atividade:

- Dinâmica do barbante: Será feito um círculo e cada criança vai pegar um pedaço do barbante e falar o seu perfil (pode ser o nome do perfil do orkut ou algum apelido criado na hora), também irá dizer se participa de alguma comunidade e qual comunidade é essa e por que participa dessa comunidade. Em seguida irá passar o barbante para a criança seguinte, e assim vai até concluir o círculo.

1) Em seguida será feita uma discussão sobre a CI e a comunidade do orkut.

2) Serão lançadas algumas questões:

3) O que você entende por comunidade?

4) Por que você participa de uma comunidade?

5) Para que serve uma comunidade?

6) Vocês discutem, participam dos fóruns nas comunidades?

7) As comunidades dos seus amigos do orkut influenciam no modo como vocês o vêem?

8) O orkut é uma espécie de comunidade? Explique.

- Nas comunidades, você pode discutir sobre qualquer assunto, de qualquer maneira?

Características da CI Filosófica:

1) Diálogo;

2) Identidade (com o outro, com a opinião do outro, com o assunto a ser discutido, investigado);

3) Saber ouvir, saber falar.

4) Unidade;

5) Interesse;

6) Autocorreção;

Características da comunidade do orkut:

1) Nas comunidades, você pode discutir assuntos que podem ter somente uma resposta ou dezenas ao longo do tempo que o assunto tiver espaço para discussão;

2) Você pode entrar e sair quando quiser;

O material didático do Programa *Filosofia para Crianças* não é utilizado primeiramente porque é preciso estar vinculado ao programa, e até 2005, era preciso ter autorização para falar em nome do CBFC. Do FpC, foi mantida a metodologia e os pressupostos teóricos: o aconselhamento de temas em relação à faixa etária e a observação das habilidades cognitivas, acolhidos por uma releitura de Lipman de seus colaboradores, críticos e precursores.

Lipman (2001) enfatiza que o método, contudo, não é algo mecânico, e a CI precisa ser concisa nos seus aspectos:

Em primeiro lugar é um processo que objetiva obter um produto – a partir de algum tipo de determinação ou julgamento, não importando o quanto isso possa parecer imparcial ou experimental. Em segundo lugar, o processo possui um sentido de direção; movimenta-se para onde o argumento conduz. Em terceiro, o processo não é meramente uma conversação ou discussão; é dialógico. (...). Em quarto lugar, precisamos considerar mais atentamente como a criatividade e a racionalidade se aplicam à CI. E, finalmente, há a questão de utilizar a CI para operacionalizar e programar as definições do pensar crítico e criativo. (p. 331)

Na CI, o diálogo não possui apenas uma direção. Vários são os pontos de vista, e o debate de idéias não é limitado ao certo e ao errado, aos prós e contras, o que possibilita respostas variadas a um determinado problema. Dialogar, no contexto da CI, tem em si a contribuição ao grupo e ao indivíduo, independente do tamanho ou grau de importância dado a participação de seus integrantes, como no relato de uma aula de uma turma do 6º ano, feito em 2009.

A atividade continha alguns envelopes com perguntas sobre as regras.

1ª pergunta: Como conseguir viver sem regras?

Aluno: Não tem jeito, senão eu ia ficar com fome.

Aluno: Não, porque eu ia ficar sujo e ninguém ia ficar perto de mim.

Aluno: Sim, na minha casa não tem regra, eu posso dormir tarde, mas tomar banho eu tenho. Aluno: Na minha casa têm regras, tenho horário pra tudo.

2ª pergunta: O que eles precisavam para cumprir as regras?

Aluno: Respeito.

3ª pergunta: O que Juca queria com uma semana sem regras?

Aluno: Ele queria fazer tudo que não podia como não tomar banho, ficar até tarde assistindo tv, etc.

4ª pergunta: Para que a família de Juca precisava de regras?

Aluno: Para que a casa ficasse organizada.

Aluno: Para obedecer, para almoçar.

5ª pergunta: Para que servem as regras?

Aluno: Para respeitar.

Aluno: Para ter organização.

Assim, pode-se dizer que todo pensar na comunidade investigativa passa a ter três características: dialógicos, por ser compartilhado e discutido por mais pessoas; transacional, por ser uma transação de idéias e pensamentos dos participantes; traducional por ter se originado de uma tradução de palavras depuradas na comunidade.

O objetivo de fazer com que crianças desenvolvam uma discussão filosóficamente embasada constitui-se em um caminho que possui limitações e possibilidades, o que será visto no próximo item.

4.2. Limitações e possibilidades na prática da metodologia lipmaniana

Ao aproximar crianças da Filosofia, conforme foi visto no segundo capítulo desta dissertação constitui-se numa prática educativa sistemática que visa iniciar a criança no pensamento filosófico a fim de desenvolver o raciocínio e a capacidade dos alunos para fazer bons argumentos desde os primeiros anos escolares.

A FpC teve desde o início, com adesões, questionamentos e incredulidades. Estas últimas apresentavam como respaldo, considerações que apontam para a impossibilidade da proposta de um programa de Filosofia para Crianças.

Lipman afirma suas idéias, discutindo, inicialmente, a capacidade de aprender e questionar das crianças nos primeiros anos de vida, a curiosidade infantil, a semelhança entre as crianças e os filósofos, e a necessidade de uma postura educacional diferenciada e adequada que permita a criança um desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Lipman (2001), a respeito da facilidade da criança em aprender e questionar o mundo a volta dela, argumenta que:

As crianças que estão aprendendo a falar encontram-se em uma situação muito mais mistificante e enigmática do que aquela de um imigrante em uma cultura estrangeira. O imigrante ainda possui o uso da língua natal; a criança não possui nada. Mas a criança está cercada por um universo que é completamente problemático, um universo em que tudo convida à investigação e ao questionamento reflexivo, um universo que tanto estimula o pensamento quanto provoca o encantamento e a ação (p. 23).

Em relação à curiosidade infantil, Lipman (2001), considera:

É um fato frequentemente observado e comentado em relação a crianças pequenas, quando estas iniciam sua educação formal no jardim de infância, que elas são ativas, curiosas, imaginativas e inquisitivas. Durante certo tempo elas preservam estas características maravilhosas. Mas gradualmente, então, ocorre um declínio destes fatores e tornam-se passivas. Para muitas crianças, o aspecto social da educação – estar com os companheiros – é seu único atrativo. O aspecto educacional é uma provação pavorosa. Considerando 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 da imaginação. É mais provável que isto se deva à natureza da educação escolar (p. 22).

As leituras para esta pesquisa revelaram que o problema inicial de Lipman, no decorrer de suas investigações, passou de resgatar a curiosidade e o espírito investigativo de seus alunos do curso superior para preservar este espírito nas crianças. Pois, este seria o caminho mais apropriado na formação de pessoas com uma habilidade de pensar melhor. Daí sua proposta de um trabalho com a Filosofia na educação escolar desde a infância.

O propósito foi e ainda é cooperar para um progresso no sistema educacional eficaz o bastante no desenvolvimento do pensamento excelente dos alunos, ou seja, o “desenvolvimento de um processo educacional orientado para o pensar” (Lipman 2001, p. 14). Para tanto, ele “considera a capacidade da filosofia, *quando adequadamente reconstruída e corretamente ensinada*, para trazer à tona o pensamento de uma ordem mais elevada na educação, a fim de tornar-se significativamente maior que a capacidade de qualquer abordagem alternativa” (2001, p. 14).

Desta forma, gostaria de acrescentar que a intenção de Lipman em implantar a Filosofia nos currículos escolares vai além de oferecer aos alunos uma oportunidade de aprender a pensar melhor. Ou seja, o que ele verdadeiramente quis diz respeito a uma questão social mais ampla: a construção de uma sociedade em que as pessoas vivam melhor, de modo mais justo, responsável, pensando por si próprios; enfim, uma sociedade onde as pessoas possam viver como cidadãos autônomos organizados numa democracia.

Segundo Elias (2005, p.127), “um sistema educacional anêmico está fadado a produzir uma democracia anêmica, pois, entre todos os sistemas políticos, a democracia é o sistema que mais precisa de cidadãos ponderados, reflexivos e participantes.” Para Lipman (1995), a Filosofia potencializa o desejo, de qualquer estudante, de discutir os assuntos que são importantes para sua vida. Tais assuntos, em geral, envolvem ideais (como justiça, verdade e liberdade), que são essenciais ao bem-estar da sociedade.

Lipman (2001) atribui à escola uma função na sua própria estruturação, quanto na estruturação de uma sociedade plenamente democrática. Para ele (2001, p. 373), esta sociedade é formada por membros que são preparados para a cidadania. E a educação tem um importante papel nessa formação. No entanto, “isto implica em uma reestruturação da constituição social das escolas, assim como de cada sala de aula individual, pois não podemos preparar crianças para a meta da cidadania democrática participativa, a menos que empreguemos meios que sejam coerentes com esta meta”. Neste caso, a Filosofia.

Para Lipman a filosofia tem uma função educacional principal numa sociedade democrática: aprimorar a forma e o conteúdo da investigação. Ele considera que democracia e filosofia são formas de investigação cooperativas. A filosofia aperfeiçoa os métodos de investigação e a compreensão dos conceitos centrais, comuns e controversos da existência humana, que ela mesma problematiza. Dessa forma, subsidia o modo cooperativo e deliberativo como são tratadas as diferenças, segundo Lipman, numa sociedade democrática (KOHAN, 2000).

Nas leituras realizadas, identificou-se em Lipman que a concepção de uma sociedade democrática tem uma forte evidência. Em sua preocupação em questionar a prática educacional vigente no contexto escolar, o autor revela sua preocupação com a necessidade de currículos escolares cujos ensinamentos contemplem o essencial para que os alunos sejam educados de maneira democrática. Segundo Kohan (2000, p. 45): “A forma como Lipman compreende a educação está fortemente vinculada a sua leitura de John Dewey”. Autor que influencia o filósofo norte americano em seus ideais democráticos para a educação.

Ao entrarem na escola, para Lipman (2001), as crianças entram atentas e ávidas por aprenderem. No entanto, o processo de aprendizagem perde o sentido na medida com o passar do tempo. Assim, a cada ano, o sistema escolar “despeja no mundo dos cidadãos adultos um vasto número de indivíduos que ignoram os mecanismos da sociedade em que têm que participar que são éticos de suas tradições.” (LIPMAN, 1990, p. 66).

Lipman diz ainda que: “a criança deve ter a possibilidade de experimentar o que é viver num contexto de respeito mútuo, de diálogo disciplinado, de investigação cooperativa, livre de arbitrariedade e manipulação” (1990, p. 67).

Um processo que, para o autor, não se realiza longe de um contexto cooperativo e comunitário. Visto que, “o objetivo não é dar às crianças teorias éticas acabadas pelas quais devam se conduzir, mas sim, equipá-las com as ferramentas da reflexão dentro de um contexto de investigação – isto é, de um contexto cuja metodologia é de autocrítica e autocorreção contínuas” (Lipman, 1990, p. 67).

Ainda segundo Lipman (1990), para se tratar de sociedade, requer-se todas as habilidades de pensamento que a filosofia possa cultivar. O fato de desenvolver por intermédio da Filosofia, o pensar que as crianças já têm para um pensar ainda melhor, mais crítico, criativo, cuidadoso, a fim de levá-las a uma forma de pensar igualmente judiciosa e razoável, na verdade visa o viver bem numa sociedade mais humana, justa e livre; democrática, enfim. O próprio Lipman afirma:

Se tentarmos desenvolver cidadãos democráticos e se quisermos usar o sistema educacional para formar o caráter individual das crianças a fim de se tornarem cidadãos fortes numa democracia forte, então a FpC tem a meu ver, um grande mérito [tendo em vista que] uma das coisas mais importantes que um cidadão precisa ser capaz de fazer é usar o julgamento. Não só saber tomar decisões, mas saber tomar decisões justas: decisões críticas, criativas e cuidadosas (LIPMAN, *apud* CBFC, 1999).

Apesar de Lipman não ter uma concepção específica de infância, o autor percebe nela um lugar de possibilidades futuras. Kohan (2003, p. 111) afirma que para Lipman “a infância é o material dos sonhos políticos que uma educação bem-entendida poderá produzir”. E acrescenta, “por isso é tão importante para Lipman levar a filosofia às escolas. Para construir, por meio da formação das crianças, seus sonhos mais bonitos de um mundo melhor, formando, por meio de bons pensadores, uma sociedade”.

Sharp (1994) afirma que a proposta de FpC vem da própria idéia de democracia, como um ideal de justiça e verdade do contexto real. Para ela participar da CI permite às crianças se autocorrigirem, o que de algum modo as auxilia a participar de uma democracia forte, aprendendo a se relacionar, se autocorrigir além de perceber mais claramente sua condição de ser humano e, finalmente, a pensar por si própria, aumentando as possibilidades de estabelecer suas metas e descobrir caminhos para chegar até elas.

Para Lipman (2001) educação por si só não nos ensina além do que sabemos, mas a educação deveria nos ajudar a esclarecer o que sabemos e ajudar a fazer melhores distinções, a distinguir entre bons e maus argumentos, a pensar de modo mais coerente e abrangente, a criticar tanto nossas próprias metas como as dos outros e a criticar nossos próprios pensamentos, assim como os dos outros. A educação deveria ajudar-nos a ser mais objetivos na nossa investigação.

Seríamos muito piores sem a imparcialidade, a coerência e a razão, embora as utilizemos de modo imperfeito. Quando nos aproximamos desses traços intelectuais, não só começamos a entender melhor as pessoas e o mundo em que vivemos, mas também nos aproximamos do autoconhecimento. Nós nos educamos (SHARP, 1995, p. 8)

Para Lipman e seus colaboradores, as crianças devem ser preparadas para ser mais sensatas, atentas, articuladas e compreensivas. Não basta conhecer muito, é preciso saber compreender o suficiente para que se possa aplicar o conhecimento a situações específicas, porém de modo criterioso. A intenção de Lipman é desenvolver determinadas habilidades nas crianças para que elas possam “ser mais bem sucedidas nas suas tentativas de viver num século tão complexo.” (LIPMAN *apud* CBFC, 1999). Oferecer às crianças uma educação baseada pelo pensamento filosófico implica em abrir um campo dentro do âmbito escolar, em que elas possam discutir mais a respeito não apenas de questões que as instigam, mas também a respeito da própria educação a que se submetem. E isso para Lipman implica em mudanças começando pelo papel do professor.

Dentro da perspectiva lipmaniana, o professor sai do seu lugar de ‘ensinador’ para se prestar a um relacionamento em que a colaboração, a atenção, o respeito e o interesse pelas idéias do aluno se fazem presentes. Para tanto, é necessário que o professor também tenha experimentado o processo.

Sharp (CBFC, 1999) nos diz que pelo menos desde o primeiro ano de formação universitária, os professores devem estar inseridos numa CI, para que dessa forma, eles possam aprender a pensar e a construir o conhecimento juntos. Não é possível esperar do professor uma atitude de incentivo para com as crianças, se eles próprios não tiverem experimentado este processo. Sharp acrescenta: “toda a formação dos professores deveria estar voltada para sua imersão, e o incentivo do aperfeiçoamento da sua participação em comunidades de investigação na sala de aula” (SHARP *apud* CBFC, 1999).

O que significa isso na prática? [...] se você entra em uma faculdade de educação tradicional hoje, eu desconfio que você veria muitos professores fazendo palestras para os alunos sobre como ensinar. Se você for a uma faculdade de educação que decidem mudar o paradigma, você veria pessoas – alunos e professores – imersas na investigação intelectual sobre assuntos que consideram importantes para o processo educacional.

As relações entre professor e aluno não podem ser do tipo eu te ensino e você aprende; de acordo com Lipman, o papel do professor na CI “pode ser mais bem descrito como o de um facilitador” (1997, p. 29), diferente das relações articuladas no contexto da escola tradicional.

O professor da FpC se preocupa em instigar nos alunos o desejo pela investigação e pela busca, não a conformidade passiva frente à informação passada. Sharp (CBFC, 1999) afirma ainda que o professor de FpC deve também, além de participar da preparação e do programa de treinamento em FpC, saber ouvir a opinião das crianças e ter vontade para se envolver em uma investigação com elas. Pois “elas precisam viver com uma pessoa que não acha que sabe tudo e que o processo de investigação é tão importante para [o professor quanto para o aluno]”.

Os alunos devem também experimentar a presença de um professor que gosta de idéias e que se permite “mergulhar nas conversações filosóficas que vêm acontecendo nos últimos 2500 anos”, e convidá-las para tais conversas. Outro aspecto significativo refere-se ao fato da necessidade do professor

levar a sério a fala dos alunos, [além] de exigir o rigor lógico no processo de investigação em comunidade para que os alunos possam dominar alguns procedimentos como: aprender a dar razões, contra-exemplos, boas inferências, a questionar, apresentar perspectivas alternativas de forma não ameaçadora” (CBFC, 1999).

Lipman afirma:

O ensino da Filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar idéias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas. Os métodos atuais de formação de professores não primam por desenvolver essas disposições (1990, p. 173).

Além disso, ao professor disposto a trabalhar com a FpC, cabe o cuidado de não se prender na aparência da proposta e assim se perder de sua idéia. Uma coisa é a metodologia do programa e todo o material disponibilizado para o seu trabalho, outra é a fundamentação teórica da proposta de Lipman e sua intenção. “A epistemologia se preocupa com os fundamentos que podemos ter ou não para chamarmos algo de verdadeiro [...]” (LIPMAN et al, 1990, p. 113).

Assim, considera-se que “a tentativa pioneira de Matthew Lipman” (KOHAN, 2000) não pode jamais deixar de ser reconhecida como um importante desafio para as instituições escolares preocupadas em inovar o sistema educacional, proporcionado aos alunos uma formação que os liberte dos saberes conteudistas, abrindo-lhes as portas para que aprendam a pensar, contudo pensar melhor.

As análises feitas nesta pesquisa revelaram-nos que o fato de Lipman romper com velhas tradições, transpondo obstáculos para levar a discussão filosófica às crianças, é em

si, a grande possibilidade da proposta de FpC. Isto porque não se tem dúvidas das semelhanças entre a criança e o filósofo. Não somente por ela se maravilhar diante do mundo, mas principalmente por encerrar dentro de si o desejo e a disponibilidade para o 'fazer' diferente, para olhar em busca da transformação.

Diante disso não tememos em reafirmá-lo: crianças têm a capacidade de filosofar, pois já o fazem desde pequenas. Aos educadores, bastam preservar nelas essa capacidade por meio de um processo educativo edificado no diálogo.

A criança que cresce na família tem sua curiosidade despertada pela aventura das conversas familiares e aprende a "reconhecer as vozes" e a "distinguir os momentos certos quando se fazem declarações" passando paulatinamente a iniciar-se no "desenvolvimento da capacidade e participação" deste diálogo contínuo. Quando é chegada à hora para a educação formal, ocorre, mais uma vez, "a iniciação no desenvolvimento desta capacidade e na participação da conversa, na qual aprendemos reconhecer as vozes, a distinguir os momentos certos das declarações e adquirimos os hábitos intelectuais e morais apropriados à conversação (LIPMAN, 2001, p. 35).

Isso não significa que as aulas tenham que ter os moldes exatos do currículo desenvolvido por Lipman, através de suas novelas filosófica e manuais. Mesmo porque é preciso levar em conta alguns aspectos que, a nosso ver, podem ser apontados como os limites da teoria lipmaniana. O primeiro deles refere-se à formação do professor que vai trabalhar Filosofia com as crianças. Acredito que não bastam cursos rápidos de "treinamento", é preciso antes de qualquer coisa, a disponibilidade para um pensar diferente e uma troca com as crianças, onde a meta do professor seja o desenvolvimento do pensar melhor e do conseqüente novo saber da criança.

Se os professores das crianças devem encorajá-las a pensar por si mesmas, então os professores de educação devem encorajar os professores graduandos a pensarem por si próprios. No entanto "assim como os professores não podem ser eficientes se antipatizarem ou se forem indiferente às crianças, também não podem ser indiferentes à disciplina que ensinam." (LIPMAN, 1990, p. 45).

É preocupante o fato de professores embrenharem-se no programa em busca apenas de mais uma técnica para 'salvar o dia' dentro da sala de aula. E diante do de uma curta formação, vemos esse risco aumentar. Pensamos que ao professor que se prestar a esse desafio não basta à formação teórica filosófica acadêmica nem tampouco a formação específica no programa de FpC. É preciso que ele se disponha a refletir sobre o próprio pensamento, bem como sobre sua intencionalidade. Lipman (2001,p.75) agumenta que um curso superior de Filosofia não prepara o professor para traduzir conceitos e as terminações

da Filosofia de uma maneira que as crianças possam entender. A não ser que os professores sejam formados através das mesmas abordagens didáticas que se supõe utilizem com seus alunos, sua formação será um fracasso. “Se esperar que o professores coordenem um diálogo, devemos lhes dar a oportunidade de participar de diálogos filosóficos. (LIPMAN, 2001, p. 75).

Outro limite observado é o monopólio existente sobre os cursos de formação do programa de FpC. O fato de o treinamento ficar em poder de um grupo que se ocupa das determinações práticas e financeiras em relação tanto ao curso quanto ao material, acaba excluindo aqueles que têm interesse, mas não dispõem de tempo e recurso suficiente para os custos.

E, finalmente, o último aspecto que assinalamos como limite da proposta lipmaniana diz das próprias novelas apresentadas. De acordo com Lorieri (2005), com o passar do tempo, elas se tornam repetitivas, visto o núcleo de personagens não experimentar variação. São os mesmos desde a primeira novela até a última. Lembrando que o programa vai desde a 1ª série do Ensino Fundamental até o fim do ensino Médio. A respeito da idéia de criança como um ser ativo, curioso, ávido por conhecimentos, pode-se correr o risco das novelas perderem o interesse das crianças ao longo do programa.

As explanações aqui apresentadas nos fazem crer que o trabalho de Filosofia com crianças pode experimentar outras possibilidades que não o programa de Lipman, cabe ao educador ser criativo o bastante para imaginar e concretizar esta possibilidade. Muitos têm feito isso, como o programa de extensão observado nesta pesquisa, preocupando-se em encorajar seus alunos a participarem de uma educação onde a discussão é prioridade.

Antes de adotar ‘cegamente’ um modelo específico de trabalho, é preciso que o educador acredite na possibilidade de levar a Filosofia às crianças buscando uma fundamentação teórica aprofundada o bastante para garantir o sucesso daquilo que deve ser sua verdadeira intenção: contribuir na educação escolar das crianças para que elas “possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar” (LIPMAN, 1990, p. 61).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lipman (2001) toma como conceito de diálogo a concepção dada por Buber:

O conceito de Martin Buber acerca do diálogo é bastante conhecido; apresenta-o como o discurso onde 'cada um dos participantes realmente tem em mente o outro, ou os outros os considerando em relação à sua existência específica e presente, onde se voltam para eles com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre ele próprio e os outros (LIPMAN, 2001, p.342).

Influenciado por Dewey (1959), Lipman afirma que o diálogo deve ser orientado na CI voltando-se para a Filosofia e regido pela lógica. Nesse sentido ele defende o diálogo regido por esta estrutura lógica:

Quando a sala é transformada em uma CI, as ações que são feitas a fim de que se possa seguir o argumento para onde este conduz são atos lógicos e é por este motivo que Dewey identifica corretamente a lógica como a metodologia da investigação (2001, p. 342).

No entanto, como ter um diálogo disciplinado pela lógica, dentro das aulas de um programa de extensão que envolve crianças de 7 a 12 anos? Como estabelecer a lógica em um tipo de aula que envolve ludicidade e imaginação? A resposta? A lógica dos bons argumentos.

Quando falamos de diálogo dentro da CIF, é necessário o esclarecimento de sua estrutura. Dialogar não é conversar. A conversa busca o equilíbrio e a reciprocidade. É uma troca de sentimentos, interpretações e informações. Mas o diálogo, para Lipman (2001) busca o desequilíbrio. Esse desequilíbrio acontece como uma maneira de forçar o desenvolvimento, conforme podemos observar na citação abaixo.

É inevitável a analogia que podemos fazer com a caminhada, onde nos movimentamos para frente através de constantemente nos desequilibrarmos. Quando andamos, jamais temos ambos os pés firmemente sobre o chão ao mesmo tempo. Cada passo adiante possibilita um passo para frente (p.336).

Um argumento chama a si um contra-argumento e este impulsiona o desenvolvimento do diálogo até chegar a uma possível conclusão.

Durante as observações das aulas do programa de extensão, pude analisar que as "melhores" aulas eram as que traziam consigo o desequilíbrio das idéias e que a conclusão não era o principal objetivo.

Sharp (1999) elucida as principais características que devem aparecer no diálogo filosófico:

Não se pode fazer filosofia dentro de uma comunidade de sala de aula a não ser que se perceba a si próprio como ser em relação com os outros investigadores, ao invés de buscar individualmente o significado. É a

criança em relação com as outras crianças e adultos em seu mundo que torna possível fazer filosofia (p.34).

A timidez, o medo de falar e a indisciplina das crianças nas aulas do programa sempre surgiam como um “problema”. Como encarar uma turma “indisciplinada”, era um dos principais motivos de discussão e reflexão entre os estagiários. Mas será que uma turma controlada é o ideal para uma CIF?

Sharp (1999) argumenta que em um diálogo filosófico, é preciso haver a disposição para ouvir os outros e ler, através das expressões faciais dos componentes da CI, sentimentos como medo e timidez. “Uma Comunidade de Investigação enfatiza o raciocínio social, dialógico e contextual. Raciocínio este não divorciado do corpo nem das emoções.” (p.47).

A relação dialógica, na perspectiva lipmaniana de educação, (Lipman, 2001) deve impulsionar a percepção de si mesmo e do outro como pessoa, incentivar a capacidade de saber ouvir e o próprio falar a partir da fala dos outros. Conforme concebe Lipman (2001),

Existe uma relação estreita entre falar e escutar, pois se não escutamos com atenção o sentido do que está sendo dito, mas apenas seguimos os componentes menos essenciais da conversação, provavelmente entenderemos mal aquele que está falando (p.47).

Além disso, o diálogo deve detectar a dimensão imaterial na educação, saber perceber as reações internas do outro e conceber o raciocínio como indissociável do corpo e das emoções.

Enfim Lipman propõe que, primeiramente os professores aprendam e pratiquem o movimento dialógico aplicado na CI, pois a investigação filosófica não pode deixar de ter seu caráter dialógico, se pretende desenvolver as habilidades do pensamento.

Na CI, a fala de seus participantes vem de forma natural. Mas o dialogar envolve habilidades a serem ensinadas e disposições a serem internalizadas. O envolvimento que acontece no diálogo da CI não é simples. Ele requer habilidades racionais e mesmo o cuidado com o pensar do outro, para lidar com uma variedade e formas de pensar que, muitas vezes, representam opiniões diferentes das nossas. Isso proporciona o que se pode chamar de caráter autocorretivo do diálogo, pois só se corrige quando se aprende a se críticos de seu pensamento e dos pensamentos alheios.

Ao questionar como o mundo seria se todos adotassem o comportamento autocorretivo do diálogo autêntico, encontrado nas comunidades dialógicas, Sharp chega à seguinte conclusão:

Mesmo no nível mais mundano das vidas diárias das pessoas comuns, as implicações de se tratar o diálogo seriamente seriam profundas. Conflitos, problemas e rivalidades não desapareceriam magicamente, mas no mínimo as pessoas teriam meios e a motivação para lidar com eles. (1999, p. 66).

Discordâncias e diferenças são questões que os educadores podem trabalhar com seus alunos pelo engajamento em um diálogo cooperativo e mútuo. Nem sempre é possível o consenso em todos os assuntos, mas o diálogo dá a oportunidade a cada parte envolvida na discussão de identificar o que está fora de concordância e apresentar suas razões. Além do que, reforça o respeito ao outro como pessoa.

Um caminho importante a ser seguido no engajamento em um diálogo é ter a capacidade de encontrar um ponto em comum. Isto pode acontecer se compartilham assuntos básicos ou palavras-chave do diálogo estabelecido. O grande desafio dos professores está em administrar o diálogo entre debatedores, encorajando-os a encontrar esse ponto.

A partir disso, fica claro o valor ético do diálogo. Conversar de igual para igual, seguindo o caráter autocorretivo do diálogo é a chave para construir a CI.

O diálogo possui o que Sharp chama de procedimentos recíprocos que, segundo a autora “Incluem tomar cada um sua vez, ouvir cuidadosamente um ao outro, construir a partir das idéias dos outros, modificar nosso pensamento sob a luz do que os outros dizem” (1999 p.62).

Portanto, tais procedimentos são importantíssimos para o desenvolvimento pessoal, pois este depende da forma como nos relacionamos com os outros, com o que valorizamos em nós e o que há de valor nas outras pessoas. Em relação à parte ética desse desenvolvimento, ressaltamos como fundamental a reciprocidade. Cada indivíduo é guiado e motivado pelos seus próprios interesse e desejos, até dado momento. O desenvolvimento ético e a educação ética devem encorajar os alunos a se sentirem bem consigo mesmos. Dessa forma, estão prontos para um diálogo autêntico, pelo qual poderão crescer e acrescentar na vida de outrem.

O diálogo não se baseia apenas em argumentos, propostas e avaliações. O diálogo tem seu início no questionamento, que é permeado por momentos de silêncio. A participação no diálogo envolve aprender quando falar e quando ouvir.

Aprendemos a ouvir os outros quando gastamos tempo para construir para nós mesmos o significado do que eles estão tentando comunicar. E aprendemos a nos ouvir quando gastamos tempo refletindo a respeito do significado de nossas palavras (SHARP, 1999, p. 67).

O silêncio pode ser visto como um aspecto de crescimento e respeito pelas pessoas. Ouvir é a oportunidade de ser acrescentado pelo outro. No entanto é preciso saber falar e ter a sensibilidade do que vai falar. Falar por falar, sem ouvir o outro é impedir que a outra pessoa tenha impacto pelas nossas idéias e reconstrua as suas próprias idéias.

Silenciar pode ser uma oportunidade de questionamentos importantes acontecerem: o silêncio abre uma pausa para a reflexão, ponderação e divagação. Distinguir os papéis de ouvinte e falante praticamente desaparece em uma CI. Ambos se tornam investigadores e ninguém está controlando o discurso. Por isso, o silêncio deve ser respeitado no diálogo, pois serve como “juiz” do debate, ou seja, com o silenciar vem a digestão e a reflexão do que foi dito.

No entanto, o professor sabe o quanto é difícil lidar com o silêncio dos alunos, porque nem sempre o silêncio significa reflexão, pois pode esconder o medo de se expressar e ser ridicularizado, a timidez. E pode acontecer também dos professores terem essas percepções e depois constatarem que era um momento de contemplação do aluno. Assim, fica como sua tarefa interpretar momentos de silêncio e encontrar maneiras de comunicar com cada aluno e com todos ao mesmo tempo, abrindo formas de comunicação não verbal. A linguagem corporal pode ajudar e ser apropriada para tal comunicação, “como um sinal de encorajamento com a cabeça, ou um sorriso de reconhecimento, por exemplo.” (SHARP, 1999, p.69). Mas, o membro da CI que se esconde atrás do silêncio por não querer ou não conseguir participar, deve receber o auxílio mais aberto do que vai ou não tentar dizer por si próprio.

Uma coisa é clara: a comunidade da sala de aula deve ser capaz de acomodar aqueles para quem a participação aberta é dolorosa ou assustadora. Essa acomodação só será alcançada quando aqueles que tendem a falar, mas não a escutar, derem um passo atrás e deixarem os outros entrarem (SHARP, 1999, p.69).

Podemos concluir que, sair da acomodação, para aqueles que se amedrontam diante do grupo é essencial para a participação e o desenvolvimento dos seus participantes. Muitas vezes o muito falar pode soar vazio, mas o silêncio total não significa apatia. No entanto, é preciso atentar-se para a participação efetiva dentro da comunidade, assim como para a formação de uma CI.

Qual é o papel do diálogo na teoria e na prática lipmaniana? Esta foi a principal questão levantada neste trabalho. O diálogo é defendido por Lipman como um aprimoramento da linguagem. Ele acredita que este processo de aprimoramento leva ao que é chamado por ele de “pensar de ordem superior”, que é o pensamento investigativo, coerente e logicamente estruturado, influência dos tempos em que Lipman lecionava *lógica*. Transformar a sala de aula em uma CI é a forma que Lipman vê de tornar alunos participantes e deixarem de ser meros espectadores. Dessa forma, passam a ter autonomia, pensando por si próprios, não repetindo um modelo pronto. E é esta a forma de estruturar o pensar de ordem superior nos alunos. Pensar por si mesmo não significa pensar sozinho,

mas construir seu próprio pensamento, pensando com os outros em uma comunidade investigativa.

A grande crítica feita por Lipman á educação tradicional é de que sem esta forma de pensar nos alunos, não é possível prender a sua atenção nem motivá-los. Os alunos não podem ser vistos como um depósito de conhecimentos.

O dialogar, mais do que uma metodologia de ensino, é a principal forma de relação entre os seres humanos, como argumentou Buber e Paulo Freire, ambos citados neste trabalho, é um compromisso de libertação e amor ao próximo.

Dentro do diálogo encontramos lições de ética e cidadania e respeito ao próximo. Refletir passa primeiro pelo diálogo. Para tanto, é necessário que este diálogo aconteça de forma autêntica, porque mais do que falar e pensar, é preciso ouvir ao próximo.

A metodologia de Lipman muitas vezes questionada por autores é “uma proposta tipicamente apresentada como uma inovação pedagógica” (KOHAN, 2003). Desenvolvida para a realidade americana, com materiais prontos e manuais já desenvolvidos, chegou ao Brasil na década de 80 sob muita desconfiança. No entanto, conseguiu ganhar seu espaço e aceitação. Isto porque, como no programa de extensão “A Comunidade de Investigação Filosófica nas séries iniciais”, adaptou-se a idéias de Lipman à realidade de crianças brasileiras. Os manuais e as novelas não são utilizados, pois segundo sua coordenadora, a literatura brasileira fornece um bom material para a CIF. Mas o mais importante é que a concepção de diálogo e comunidade para Lipman é a essência do trabalho deste programa de extensão.

Para chegarmos a tais conclusões, propomo-nos a analisar o lugar e a função do diálogo na teoria e prática lipmaniana. Para isso, explicitamos como bases filosóficas do pensamento de Lipman, apontando Dewey e sua definição de educação como uma forma de aprimorar a experiência do estudante. Já o pensamento de Vygotsky mostrou-se determinante para as posições de Lipman acerca da intersecção entre o pensamento e a linguagem. O filósofo austríaco Martin Buber apresenta a concepção de diálogo e comunidade utilizada por Lipman. E apresentamos também a aproximação com a pedagogia da pergunta e do diálogo, defendida, com profundidade e coerência por Paulo Freire com a proposta de Lipman, de transformar a sala de aula em uma CIF como um caminho de possibilidade para uma educação que leve os seus participantes a um pensar crítico-reflexivo

Após isso, expomos a proposta lipmaniana de Filosofia para Crianças, sua metodologia, a Comunidade de Investigação Filosófica e, dentro desta, o conceito e a função do diálogo. Para isto foi descrita a trajetória de Lipman para a chegar à

fundamentação da FpC, observando que esta descrição foi feita antes de seu falecimento, em dezembro de 2010. Foram descritas as habilidades cognitivas, a comunidade de investigação e as novelas filosóficas. Foi feita também uma análise crítica à FpC, feita pelos autores Silveira Trentin e Walter Omar Kohan.

E finalmente, observamos, no programa de extensão “A Comunidade De Investigação Filosófica no Ensino Fundamental”, que é fundamentado na metodologia de Lipman, os aspectos positivos e negativos de sua proposta de CIF, fundada no diálogo, e os obstáculos para sua implantação. Para isto, foram feitas duas etapas de observações, a primeira em 2009 e a segunda em 2010. Foram feitas também entrevistas com dois bolsistas e dois voluntários do programa no ano de 2010. Além das entrevistas e observações, uma descrição e análise do programa de extensão através do texto escrito por sua coordenadora, a professora do DFIME da UFSJ, professora Msc. Maria José Netto Andrade, como proposta do programa de extensão enviado ao Programa Institucional de bolsas de extensão da Universidade Federal de São João Del Rei.

Dessa forma, esta pesquisa chega ao fim, com o sentimento de que um novo diálogo acerca da prática do diálogo em sala de aula começa. Um novo debater de idéias se inicia. Isto, porque nem todos os objetivos foram alcançados como foram proposto no início desta pesquisa, em março de 2009. A maior dificuldade na escrita deste trabalho foi separar a pesquisadora da antiga voluntária do programa de extensão, uma vez que trabalhei ali por quase três anos. Acredito que o antigo vínculo tenha limitado o aprofundar nas análises e também que tenha faltado um olhar mais “imparcial” em decorrência disso.

No entanto acredito que ter aceitado o desafio de analisar de forma crítica este vínculo, trouxe um amadurecimento e uma nova possibilidade de discussão a respeito do lugar do diálogo na teoria e na prática lipmaniana, e assim, o surgimento de um novo diálogo. Que novos argumentos surjam, novas discussões aconteçam, que aprendamos a respeitar os argumentos e que estes sejam depurados em uma CI.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria José Netto. **A Comunidade de Investigação Filosófica no Ensino Fundamental.** (Texto enviado como proposta do programa de extensão enviado ao Programa Institucional de bolsas de extensão da Universidade Federal de São João del Rei.) São João del Rei: 2011.

ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzáles Colombo. ROSA, Maria Virginia de Figueiredo P. do Couto. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico.** São Paulo: Perspectiva, 1982. (Coleção debates; n.158).

_____. **Eu e tu.** São Paulo: Cortez & Moraes, 2007.

CASTRO, Eder Alonso. OLIVEIRA, Paula Ramos de. **Educando para o pensar.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CUNHA, Marcos Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula.** Petrópolis, 1994.

CUNHA, José Auri. **Filosofia para a criança.** Campinas, SP: Alínea, 2008.

DEMO, Pedro. **A criança é um grande pesquisador.** Entrevista concedida a Vitor Casimiro. Disponível em: <www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista_0035.asp>. Acesso em: 15 mai 2010.

DANIEL, Marie-France. **A filosofia e as crianças.** São Paulo: Nova Alexandria, 2000

DEWEY, John. **Democracia e educação: Introdução à Filosofia da Educação.** 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Como Pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. São Paulo: Nacional, 1979.

ELIAS, Gizela G. Parreira. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças.** (Dissertação de Mestrado em Educação pela PUC de Goiás). Goiânia: 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 4ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre a educação e a Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

_____. WUENSCH, Ana Miriam. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998

LELEUX, Claudine. **Filosofia para crianças: O modelo de Lipman em discussão.** Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008

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

_____. **A Filosofia e o desenvolvimento do raciocínio**. In: LIPMAN, M & SHARP, A. M. A comunidade de investigação e o raciocínio crítico. São Paulo: CBFC, 1995.

_____. Sharp, Ann Margaret; Oscanyan, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____. **Natasha**: diálogos Vygotskianos. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

_____. **O pensar na educação**. 3ªed. Petropolis: Vozes, 2001

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PATRIOTA, Margarida. O que a Literatura oferece à Filosofia. In: KOHAN, Walter. **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis: 1999.

PINO, Angel. **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Nilson. **Filosofia para Crianças: Investigação e democracia**. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

SPLINTTER, Laurence J; SHARP, Ann Margaret. **Uma nova educação**: a Comunidade de Investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

SHARP, Ann Margaret. **Algumas pressuposições da noção “Comunidade de Investigação**. In: Lipman, M. & Sharp A. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico**. São Paulo: CBFC, 1995

SILVEIRA, René José Trentin. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**: três polemicas. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **A filosofia vai à escola? Estudo do “Programa Filosofia para Crianças” de Matthew Lipman**. (Dissertação de mestrado pela UNICAMP). Campinas: 1998.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Freire e Lipman: possibilidades e limites de uma aproximação**. In: Revista Ética e Filosofia Política – Nº 12 –Volume 1. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

TAGLIAVINI, João Virgílio. **Imagens que provocam o filosofar – arte e ensino de Filosofia. Ensino de Filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VON ZUBEN, Newton A. **Fenomenologia e Psicologia**. São Paulo: Cortez, 1984.

ANEXOS

ANEXO A

Departamento das Ciências da Educação
À Direção da Escola Estadual Dr. Garcia de Lima, de São João Del Rei/MG

Solicitamos vossa colaboração na pesquisa “**Lipman e a educação para o pensar: O lugar do diálogo na teoria e na prática**”, orientada por mim e realizada por Ana Lucília Cardoso, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, da UFSJ. Trata-se de um trabalho no qual se pretende investigar o método pedagógico proposto por Lipman para uma Educação para o Pensar, a CIF.

Ao propor esse estudo, o que solicitamos de V.S.a é a autorização e a colaboração para entrar em contato com as turmas participantes do programa de extensão “A Comunidade de Investigação Filosófica nas séries iniciais do ensino fundamental”, assim como seus professores titulares, a fim de expor-lhes nossa proposta de pesquisa. Importa ressaltar que garantiremos o anonimato dos professores, alunos e da instituição, não havendo nenhuma associação entre qualquer análise ou resultado específico e os sujeitos, participantes da investigação. Expressamos nosso compromisso em divulgar os resultados e as análises desse trabalho junto a todos que participarem do mesmo.

Certos de poder contar com vossa inestimável contribuição apresentamo-nos disponíveis para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Professor Wanderley Cardoso de Oliveira

ANEXO B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ rg: _____
_____, professor (a) da Instituição
Educacional _____ Telefone

_____ declaro que li este documento, conheci os objetivos gerais da pesquisa **“Lipman e a educação para o pensar: O lugar do diálogo na teoria e na prática”**, realizada por Ana Lucília Cardoso, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado, da UFSJ e orientada pelo prof. Wanderley Cardoso Oliveira, entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido (a) para participar voluntariamente da pesquisa, sabendo que me é garantido o anonimato. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo.

Assinatura

_____, ____/____/____.

Local e data

ANEXO C
ENTREVISTA ESTRUTURADA COM BOLSISTAS E VOLUNTÁRIOS DO PROGRAMA DE
EXTENSÃO “A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA NA SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL”

- Qual a sua formação e há quanto tempo está no LAFIL?
- O que te vem à mente quando você pensa em FpC?
- Qual o seu contato com o material da Fpc?
- Por que o programa não adere às novelas filosóficas de Lipman?
- Para você, qual é o lugar do diálogo na prática da FpC?

ANEXO D
CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE EXTENSÃO A COMUNIDADE DE
INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO													
Atividades	Mês												
	03 11	04	05	06	07	08	09	10	11	12	01 12	02	03
Discussão sobre a estrutura e propostas do programa.													
Visita às escolas para definição das turmas													
Reunião com as professoras das turmas: definir prioridades temáticas.													
Reuniões para planejamento global: bolsistas, voluntários, Coordenadora e Assessoras pedagógicas.													
Reuniões semanais com a Coordenadora e Assessoria pedagógica.													
Reuniões quinzenais de estudo para aprofundamento e realização de oficinas para formação dos voluntários.													
Planejamento semanal e execução das aulas.													
Reuniões mensais p/apreciar relatório de aula.													
Execução da pesquisa sobre Matthew Lipman.													
Planejamento das Oficinas													

