

**CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE MATTHEW LIPMAN PARA A  
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: PERSPECTIVA DIALÉTICA OU  
DIALÓGICA?**

WAGNER APARECIDO CAETANO

**CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE MATTHEW LIPMAN PARA A  
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: PERSPECTIVA DIALÉTICA OU  
DIALÓGICA?**

WAGNER APARECIDO CAETANO

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.- Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientador: Prof. Dr. Levino Bertan

370.71  
C128c

Caetano, Wagner Aparecido.

Contribuições da filosofia de Matthew Lipman para a educação de crianças: perspectivas dialética ou dialógica? / Wagner Aparecido Caetano. – Presidente Prudente, 2010.

94 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2010.

Bibliografia.

1. Educação Filosofia. 2. Educação de crianças. 3. Dialética. I. Título.

**WAGNER APARECIDO CAETANO**

**Contribuições da Filosofia de Matthew Lipman para a Educação de Crianças:  
perspectiva dialética ou dialógica?**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente 02 de setembro de 2010.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Levino Bertan  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente – SP

---

Prof. Dr. Cláudio Roberto Brocanelli  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente - SP

---

Prof. Dr. Pe. Lindolpho Antônio da Silva  
Faculdade João Paulo II - FAJOPA  
Marília - SP

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos meus alunos que no decorrer deste tempo em que leciono me fizeram aprender a cada dia e a amar a profissão que exerço.

## AGRADECIMENTO

Há muitas pessoas que deveriam ser agradecidas por mim na conclusão deste trabalho. Porém, confesso não haver neste papel espaço suficiente. Seguem alguns nomes que acredito que as representem:

- Ao Grande Criador da vida;
- À minha Família, agentes fundamentais neste processo. De uma maneira bem especial à Rita, minha esposa, companheira e grande conselheira;
- Ao Colégio Objetivo de Presidente Prudente, por proporcionar o meu contato com o Programa Filosofia para Crianças, acreditando e lutando com todas suas possibilidades por uma Educação que realmente seja significativa. Sou muito grato ao Sr. Orlando Moretti e a D. Vera Moretti mantenedores deste Colégio.
- Ao filósofo, professor e amigo Edson Quintanilha que exerceu a função de Coordenador Pedagógico deste instruído Colégio.
- Ao Professor, Doutor, Levino Bertan, orientador deste trabalho. Sua função de facilitador deste processo de formação nos foi de grande valia e apreço. Todo respeito à sua capacidade de conduzir seus orientandos.
- Aos integrantes da banca de qualificação e defesa prof. Dr. Cláudio Roberto Brocanelli e prof. Dr. Lindolpho Antônio da Silva que contribuíram de forma muito significativa para a execução final deste trabalho.
- A todos que de uma forma direta ou indireta contribuíram para essa nova etapa formativa de minha vida, e isso inclui todos os meus queridos e estimados alunos.

**“A pergunta se impõe. Chega um momento em que já não se pode continuar evitando nem permanecer na opinião de costume”**  
**Kant, I. Crítica da Razão Pura. A VII**

## RESUMO

### **Contribuições da Filosofia de Matthew Lipman para a Educação das Crianças: Perspectiva Dialética ou Dialógica?**

O presente trabalho apresenta uma abordagem teórica sobre a inserção da Filosofia na grade curricular do Ensino Fundamental. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a importância da filosofia na construção do conhecimento significativo, assim como algumas de suas peculiaridades quanto ao tema Ensino e Aprendizagem. O problema motivador é a análise de um material didático que apresenta-se como um novo paradigma, pois propõe-se a ensinar filosofia para crianças sob a justificativa de que esta será o fundamento e facilitadora de todo tipo de conhecimento a ser adquirido posteriormente. O criador deste material é o filósofo norte-americano Matthew Lipman, e seu material é intitulado Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar. A análise realizada nos primeiros livros didáticos de Lipman, direcionados às séries iniciais, tem uma pretensão: identificar se sua literatura, material didático, é dialético ou dialógico. Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos a essa pesquisa realizamos um estudo histórico-conceitual sobre a dialética, estabelecendo sua relação direta com a questão do ensino. As inferências desta análise encontram-se nos subtítulos finais deste trabalho, onde realizamos as discussões que aproximam o material didático analisado das metodologias dialética e dialógica, optando por uma destas como sendo predominante no mesmo material. Como conclusão, este trabalho identificou que o material didático de Lipman é mais próximo da metodologia dialógica - conversação que é acompanhada por princípios da coerência lógica -, do que dialética - conversação caracterizada pela contraposição de idéias, embora em alguns momentos ambas se completam, como, por exemplo, na práxis do Programa de Lipman.

Palavras-chave: Filosofia. Educação de crianças. Dialética e dialógica

## **ABSTRACT**

### **Contributions by the Matthew Lipman' philosophy for the children education: a Dialectics or Dialogic perspective?**

This work presents a theoretical approach about the insertion of the Philosophy in the curricula of the Basic Level grade (the Ensino Fundamental). For this it was implemented a bibliographical survey about the importance of the Philosophy in the significant knowledge construction, and some of its peculiarities, related to the themes of Teaching and Learning. The problem that motivates this work is the analysis of the didactical material that presents itself as a new paradigm, as it proposes to teach Philosophy for the children under the justification that it will be the base and the facilitator of all types of knowlegment to be acquired later on. The creator of this material is the North-American philosopher Matthew Lipman, and his material is denominated Philosophy for the Children – An Education for the Thinking. The analysis done in the initial Lipman's didactic books, focused on the grade initial series, have the purpose to identify if his literature, didactical material, is dialectic or dialogic. In order to look for this research proposed objectives, it was done a historical-conceptual dialectic study in order to establish a direct relation with the teaching aspects. The inferences from this analysis are presented at the subtitles at the end of this study, where it was implemented discussions that relate the analyzed didactical material to the dialectic and dialogic methodologies, with the choice of one of them as prevalent in each specific material. In conclusion, this study has identified teaching material from Lipman is closer to the dialogical methodology - conversation that is accompanied by the principles of logical consistency - that's dialectic - conversation characterized by the conflict of ideas, though at times both are complementary, as for example, in praxis Program Lipman.

Key-words: Philosophy. Children education. Dialectics. Dialogic.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	10
2	O CONHECIMENTO FILOSÓFICO .....	18
2.1	O Ensino de Filosofia nas Escolas Públicas: Competências e Habilidades.....	18
2.2	O que é Filosofia .....	21
2.3	Para quê Estudar Filosofia? .....	23
2.4	Filosofia nos Vestibulares .....	28
3	DIALÉTICA: APROXIMAÇÕES.....	31
3.1	Dialética e Filosofia .....	32
3.2	Dialética e Educação .....	37
4	O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS .....	45
5	O MATERIAL DIDÁTICO E OS MANUAIS DE INSTRUÇÃO PARA OS PROFESSORES .....	
5.1	As Novelas Filosóficas .....	50
5.2	Os Manuais de Instrução para os Professores .....	55
6	POR DENTRO DO MATERIAL: EM BUSCA DA DIALÉTICA .....	58
6.1	Issao e Guga .....	58
6.2	Pimpa .....	66
6.3	Uma Reflexão Sobre o Material .....	70
7	DISCUSSÃO: DIALÉTICA OU DIALÓGICA? .....	74
7.1	Discussão: um Programa de Filosofia Dialógico .....	77
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	82
	REFERÊNCIAS.....	87
	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR .....	92

## 1 INTRODUÇÃO

Escrever sobre Filosofia sempre foi muito relevante na História do Pensamento Humano, ainda mais nestas últimas décadas em que encontramos arraigados debates e discussões sobre a volta, a (re)inclusão, da filosofia na Educação Básica.

Em dezembro de 1996, foi aprovada a lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determinava que os estudantes do ensino médio deveriam ter acesso aos “conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Lei n. 9.394/96, art. 36, § 1º., inciso III). O problema é que esta lei não deixou claro como o ensino de filosofia se concretizaria (ALVES, 2002, p. 5), levando a variadas interpretações que, por exemplo, atribuem aos gestores a opção de inserir as aulas de filosofia na grade curricular ou apenas inserir os temas filosóficos considerados transversais nas disciplinas já estruturadas no currículo.

Nosso trabalho não está direcionado a esta reflexão, até porque no ano de 2006 o Conselho Nacional de Educação aprovou uma Resolução que determina que no prazo de um ano as escolas que operam com os currículos disciplinares deveriam introduzir as disciplinas de filosofia e sociologia, tornando realidade a presença da filosofia em praticamente todas as escolas públicas do país.

Contudo, recentemente, no ano de 2008, através da lei nº 11.684 o Conselho Nacional de Educação altera o artigo 36 da LDB, lei nº 9 394/2006, onde torna obrigatória a inclusão da filosofia e da sociologia na grade curricular de todas as séries do ensino médio, alteração que se encontra no Diário Oficial da União em 03/06/2008.

Reconhecendo os valores que o ensino de Filosofia presta à Educação, resolvemos avançar nesta investigação, adotando como princípio norteador de nosso trabalho conhecer uma proposta de filosofia que ultrapassa sua inclusão no ensino médio - seja como disciplina presente na grade ou como discussões interdisciplinares propostas por outras matérias – que como sempre, quando o assunto é filosofia, nos permitirá uma significativa reflexão. Nos referimos à proposta de filosofia apresentada pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman,

denominada Filosofia para Crianças: Educação para o Pensar e o seu Programa de Filosofia para Crianças.

Como justificativa à nossa proposta de pesquisa (investigação), sugerimos um olhar reflexivo sobre a Educação em nossos dias. Ao observar recortes retirados de *sítes* que estão relacionados aos órgãos educativos, é possível entender que, quando a questão é ensino-aprendizagem, algo não está indo como esperamos, pois os dados estatísticos nos apontam uma realidade que afasta-se do propósito da educação que é ensinar.

Quase 70% dos alunos das escolas públicas do Distrito Federal já presenciaram alguma agressão física no ambiente escolar e 15% já foi vítima desse tipo de violência. Esse é um dos resultados apontados por uma pesquisa sobre violência nas escolas divulgada nesta quarta-feira (06/05/2009) pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA). Cerca de 10 mil questionários foram aplicados a professores e estudantes do ensino fundamental e médio (KLINGL, 2009).

E mais:

Como já foi amplamente noticiado, os resultados do Saresp 2008 mostraram que quase metade dos estudantes do 3º ano no ensino médio não conhece os conceitos básicos de ciências. Além disso, o desempenho dos estudantes das escolas estaduais do ensino fundamental piorou em português entre 2007 e 2008 e melhorou em matemática (MACHADO, 2009).

Vivemos um apelo quase que gritante à mudança. Nossos alunos estão ficando cada vez mais longe do ideal de aprendizagem, nossas crianças chegam a concluir o ensino fundamental com *déficit* expressivo na leitura e na interpretação. Métodos de avaliações propostos pelo governo acabam nos fazendo enxergar uma realidade onde os educadores e, tão pouco os educandos, gostariam que fossem verdadeiros.

Desempenho de escolas estaduais é prejudicado por baixo investimento. O ministro da Educação, Fernando Haddad, atribuiu à insuficiência de investimentos o baixo desempenho dos alunos de escolas da rede pública estadual, em comparação aos de escolas privadas, no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ao comentar os resultados por escola durante evento do Instituto Ayrton Senna, em Brasília, nesta quarta-feira, 29/05/2009, o ministro também destacou a situação socioeconômica dos estudantes (MARMO, 2009).

Entender que algo precisa ser transformado e sair à sua procura é o que justifica, *a priori*, nosso trabalho.

E por que Filosofia para Crianças?

Acreditamos nas teorias da Educação que a idealizam de forma coerente e aceitável. Por exemplo, podemos entender como “significativa” uma educação que está preocupada com a socialização do conhecimento e que isso possa garantir o exercício do poder de uns sobre os outros; uma educação que ensine a pensar sobre si e pensar sobre o mundo, como sugere os pensadores existencialistas. Ou mais, uma educação capaz de “produzir pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade” (LIPMAN, 1990, p. 34), isto é, pessoas com habilidades não apenas para pensar, mas para pensar e agir criticamente.

A proposta pedagógica apresentada por Lipman (1990) pode ser vista como uma dessas teorias que merecem nossa investigação.

Apoiando-se em algumas correntes filosóficas tais como o *pragmatismo norte-americano, a fenomenologia, o existencialismo e a filosofia analítica da linguagem*, Lipman cria um Programa de Filosofia para Criança que traz como idéia central a busca contínua pelo conhecimento através da reflexão dialógica. Segundo ele, portanto, é possível se desenvolver em sala de aula e em qualquer série do ensino fundamental ou médio uma filosofia que contribua significativamente para a construção do conhecimento.

Lipman encontra na filosofia razões próprias para que ela seja a precursora e incentivadora desta possível mudança. Tendo essa disciplina o desenvolvimento das habilidades críticas, reflexivas e questionadoras, ao ponto de ser capaz de avaliar, reavaliar e construir significados que, pelos princípios filosóficos, estão mais próximos da lógica e da verdade, Lipman entende que essas características a elevam a um *status* superior quanto ao processo de desenvolvimento da aprendizagem, o que ele denomina de “pensamento de ordem superior” (LIPMAN, 1995a, p.39). A filosofia a qual este pensador se propõe, é uma filosofia capaz de “produzir pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade” (idem, p.34), isto é, pessoas com habilidades não apenas para pensar, mas para “pensar criticamente” (LIPMAN, 1995b, p. 154).

Nas palavras de Lipman:

há algo de mais significativo que a filosofia traz à procura da excelência no pensamento, e que é sua subdisciplina de lógica. [...] Ainda que os lógicos possam divergir sobre uma e outra questão, é em geral reconhecido que as considerações da lógica são de grande importância na determinação do que significa ser racional. Uma vez que a racionalidade é o objetivo primordial da educação reflexiva, a lógica tem muito com que contribuir ao cultivo do pensamento (LIPMAN, 1990, p. 111 -112).

O Programa de Filosofia para Crianças é uma proposta pedagógica que abrange desde a educação infantil até o ensino médio e que se apóia no pressuposto de que o ensino concebido como tradicional não é capaz de desenvolver habilidades de reflexão e crítica, isto é, desenvolver o pensar deliberativo, dialógico e reflexivo (LIPMAN, 1990, p. 34). Segundo Lipman, o filosofar consiste, basicamente, em “discutir assuntos filosóficos racionalmente” (1995b, p. 28-29). Uma aula dialógica não é possível dentro do modelo tradicional de educação, pois este baseia-se na “transmissão de conhecimento”, na autoridade do professor e na noção de aprendizagem como absorção de informação. Uma aula dialógica é possível dentro de um ambiente cujo paradigma seja da “educação para o pensar”, onde, segundo Lipman, a educação é resultado de um processo de “investigação”, do qual o professor, despido de uma infabilidade, participa apenas como orientador e facilitador, pois a ênfase não está na “aquisição de informações, mas na percepção das relações contidas nos termos investigados” (LIPMAN, 1995b, p. 28-29).

Apresenta-se como objetivo deste trabalho a elaboração de uma análise investigativa do material didático do Programa de Filosofia para Crianças com o intuito de verificar se a utilização da dialética como instrumento metodológico pode ser agregado e/ou encontrado no material didático de Lipman. Isso porque entendemos, através de leituras prévias, que a idéia de Comunidade de Investigação, pressuposto fundamental na implantação e desenvolvimento do Programa, abre um significativo espaço para o desenvolvimento de uma aula dialética.

O material a ser analisado é direcionado às séries iniciais do Ensino Fundamental, a saber:

- **Issao e Guga**, material proposto ao 2º. e 3º<sup>1</sup>. anos do ensino fundamental. Nesta narrativa, escrita por Matthew Lipman, as personagens Issao e Guga nos contam sobre umas férias inesquecíveis que viveram juntos. Issao visita a fazenda de seus avós e torna-se amigo de Guga, que mora com sua família ali perto.

- **Pimpa**, material proposto ao 4º e 5º anos do ensino fundamental. Novela escrita por Matthew Lipman, indicada para crianças de 9 a 11 anos, narra as aventuras de uma garota questionadora, preocupada em descobrir os significados das coisas e suas possíveis relações.

---

<sup>1</sup> A nomenclatura utilizada nesta pesquisa já encontra-se atualizada, seguindo a orientação da LDB nº 11 274/2006.

## 1.1 Objetivo

O objetivo deste trabalho é diagnosticar se Lipman utiliza da metodologia dialética<sup>2</sup> no material didático do Programa Filosofia para Crianças que desenvolveu.

## 1.2 Problema

Indagações a respeito do tema faz nascer o (s) problema (s):

- Até que ponto o pensamento filosófico de Lipman, proposto em seu material didático, desenvolve o pensamento dialético?
- Poderíamos considerar o material didático de Lipman como pedagógico-dialético?

## 1.3 Metodologia

Este trabalho será sustentado pela metodologia da pesquisa qualitativa, própria para as ciências humanas, pois, muitas vezes, seu objeto de estudo não pode ser quantificado (MINAYO, 1994, p. 21). Para Minayo, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, medidas e estatísticas (MINAYO, 1994, p. 22).

Também é pertinente, com o intuito de esclarecer a metodologia adotada neste trabalho de pesquisa, citar Alves Mazzotti que nos esclarece sobre a dimensão de campo da pesquisa que contém dados qualitativos:

[...] descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam

---

<sup>2</sup> Baseado na contraposição de idéias (CHAUÍ, 1997, p. 203).

sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos (PATTON apud ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 132).

Tal proposta metodológica é pertinente a esta pesquisa, pois, nosso objeto de estudo perpassa por uma bibliografia básica de filosofia e do Programa de Filosofia para Crianças de Lipman que fundamentam o tema. Esta bibliografia é composta por 2 (dois) livros de Lipman, específicos para as séries iniciais do ensino fundamental e 2 (dois) manuais de apoio ao professor.

De posse desses elementos será feita uma análise do objeto que envolve a pesquisa, cujos resultados serão expostos no trabalho.

Além da dialética fundamentar o nosso objetivo e ser o ponto central de nosso problema, também, temos como finalidade metodológica adotar a postura de investigação dialética que vem ao encontro de nossos ideais *a priori*.

ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e elementos contraditórios desta realidade, considerando, portanto, todas as noções antagônicas então em curso, mas cujo teor ninguém ainda sabia discernir (LEFÈBVRE, 1974. p. 34).

Como observa Henri Lefèbvre, comentando Marx, elaborar um trabalho cuja fundamentação seja a visão dialética é entender que há contradições na realidade e que esta pode ser observada com o intuito de aperfeiçoar o objeto observado. Tentar entender o Programa de Lipman dialeticamente, averiguar se a postura dialética encontra-se em seu material didático, descrever as relações existentes entre o programa teórico e sua práxis é criar um mecanismo teórico e científico capaz de acrescentar análises positivas ao Programa de Lipman e ao ensino da filosofia.

O presente trabalho estrutura-se por divisão de capítulos seguidos de suas respectivas divisões. A saber:

No capítulo 1, Introdução, são apresentados alguns recortes de artigos que nos esclarecem sobre a necessidade de mudança na Educação. Introduz uma primeira apresentação da filosofia de Matthew Lipman seguido da estrutura do objetivo (projeto) da pesquisa.

O capítulo 2, Conhecimento Filosófico, discute a presença da filosofia nas grades curriculares, contendo também uma abordagem conceitual da filosofia.

O capítulo 3, Dialética, esclarece um dos pontos fundamentais deste trabalho, pois descreve a dialética em sua visão histórica e estabelece relação entre este conceito e a Educação.

O capítulo 4 é dedicado à apresentação da Filosofia para Crianças de Lipman juntamente com sua proposta de ser um novo paradigma educacional.

Continuando o estudo sobre a proposta de filosofia de Lipman, no capítulo 5 é realizada a apresentação de seus romances filosóficos, assim como seus respectivos manuais de instrução.

A reflexão analítica deste trabalho encontra-se no capítulo 6 onde cada material, já delimitado, é analisado a fim de atender a proposta de investigação deste trabalho.

A discussão encontra-se no capítulo 7 seguida das considerações finais, capítulo 8, e das referências bibliográficas utilizadas na execução desta pesquisa.

## 2 O CONHECIMENTO FILOSÓFICO

### 2.1 Ensino de Filosofia nas Escolas Públicas: Competências e Habilidades

É possível encontrarmos nos periódicos e artigos de Educação, com relativa frequência, o termo *competências* quando o assunto é ensino. Desenvolver as competências compatíveis com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de cada disciplina seria criar uma série de objetivos que, sendo atingidos, seriam capazes de satisfazerem as propostas e metas atribuídas a essa ou aquela determinada disciplina. Lembrando que cada disciplina possuem os seus PCNs específicos.

Temos um exemplo desses objetivos que foi retirado do Caderno do Professor de Filosofia do Ensino Médio, onde descreve quais são as competências e habilidades que aquele respectivo material deve almejar alcançar:

Competências e habilidades: Dominar diferentes linguagens e compreender diferentes fenômenos do conhecimento. A proposta procura incentivar as competências que possibilitam reconhecer manifestações histórico-sociais do pensamento, além de incentivar as práticas do trabalho em equipe, da pesquisa, da sistematização e apresentação de conceitos e informações da exposição oral e escrita. Na sua realização, os alunos poderão ser incentivados a selecionar, organizar e identificar informações e poderão desenvolver a capacidade de produção de textos, associando as questões atuais a referências extraídas da história da Filosofia. (MARTINS, 2008, p. 12).

Ao observar os PCNs de filosofia, citado acima, podemos perceber que essas competências atribuídas à essa disciplina podem, também, ser atribuídas a muitas outras disciplinas, pois todas almejam desenvolver uma proposta que possibilite reconhecer manifestações histórico-sociais do pensamento, além de incentivar as práticas do trabalho em equipe, da pesquisa, da sistematização e apresentação de conceitos e informações da exposição oral e escrita (MARTINS, 2008, p. 12).

No Caderno do Professor da 2<sup>o</sup> série do Ensino Médio, na parte 1 em que a problemática é o ensino da ética encontramos um desses exemplos que, ao nosso ver, podem ser aplicados a qualquer disciplina:

Competências e habilidades: [...] os alunos deverão recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (MARTINS, 2008, p. 22).

Qual das disciplinas encontradas na grade de qualquer ensino não gostaria que seus alunos respeitassem os valores humanos? Qual professor, seja ele de qualquer disciplina não gostaria de ver a diversidade sociocultural sendo um facilitador ao desenvolvimento do conhecimento e não um empecilho a ser superado?

É por essa linha que pretendemos dissertar sobre o conhecimento filosófico e suas contribuições ao Ensino. O Conselho Nacional de Educação foi, embora tardiamente, muito feliz em exigir o retorno da filosofia à sala de aula em caráter obrigatório. Claro está, que graves problemas, principalmente relacionados à formação de professores capacitados ao exercício do ensino de filosofia, irão aparecer imediatamente. Porém, acreditamos que esses problemas e suas respectivas soluções apresentam-se como consequências da ação de inclusão da filosofia na grade. Contudo, se cabe um juízo de valor, o que podemos considerar de extrema importância é que o primeiro passo foi dado.

Conforme o que foi apresentado anteriormente, podemos entender como fundamento do conhecimento filosófico justamente a possibilidade de poder estar presente em toda e qualquer área do conhecimento humano. Enquanto algumas disciplinas prezam e se vangloriam por sua capacidade de fragmentação, especificação, a filosofia faz exatamente o caminho contrário. Cabe ao conhecimento filosófico fazer a conexão entre o que ficou fragmentado principalmente pelo pragmatismo e racionalismo exarcebado desenvolvido a partir do século XIX. É fato que o desenvolvimento científico necessitou de objetividade e métodos que possibilitassem a análise de fenômenos dentro de seus contextos específicos, porém, reorganizar os resultados devolvendo estes fenômenos ao todo, ao holístico, seria, ao nosso ver, o passo seguinte. O que não aconteceu. Contudo, é possível enxergar grandes esforços de pensadores contemporâneos que tentam reaproximar as partes do todo, com o intuito de demonstrar que, quando o assunto é conhecimento, seja ele de qual área for, este não pode esquecer-se que pertence a

um sistema único, sistema este que está relacionado com o mundo físico, natural, e o mundo humano, cultural e cognitivo.<sup>3</sup>

O conhecimento filosófico está presente em todas as áreas do saber. Até mesmo o senso comum reproduz essa máxima quando, por exemplo, usa a expressão “filosofia de vida”, ou, “filosofia da empresa”, demonstrando, assim, que essa “filosofia” mesmo não sistemática, mesmo não tão aprofundada ou analisada, encontra-se em qualquer local onde o assunto é exposição de idéias e ocupa um lugar significativo.

Criar espaço para essa disciplina é reconhecer sua significativa contribuição ao desenvolvimento lógico e racional do pensamento humano. Refletindo sobre as contribuições que a filosofia pode propiciar ao desenvolvimento lógico e racional do pensamento humano, surge uma indagação que atende a nossa proposta de reflexão: Criar espaço para a filosofia nas salas de aula da educação básica não seria anteceder esse processo formativo de desenvolvimento cognitivo?

Não há como negar que seja um grande desafio. Também não há como negar que grande parte do problema existente, quanto à obrigatoriedade da filosofia encontra-se delimitado ao ensino médio; portanto, nossa pergunta, sem dúvida, vem aumentar significativamente as proporções deste problema. Esse desafio vem ao encontro dos ideais de formação das competências e habilidades que a nova legislação educacional brasileira pretende alcançar, como descreve o PCN de Filosofia:

A nova legislação educacional brasileira parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, as condições indispensáveis para a formação da cidadania plena (BRASIL, 2009. PCN, IV, p. 45).

- 
- <sup>3</sup> Cf: **MORIN, E.** Introdução ao Pensamento Complexo. Lisboa, Instituto Piaget, 1991; Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal, EDUFRN, 1999. **PETRAGLIA, Izabel.** Edgar Morin: A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber, 6ª. ed., Petrópolis, Vozes, 2001; “Olhar sobre o olhar que olha”: Complexidade, Holística e Educação. Petrópolis, Vozes, 2001. **MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco** (1984). *A árvore do conhecimento - As bases biológicas do conhecimento humano*. Campinas: Ed. Psy, 1995. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2004. Original em espanhol traduzido por Humberto Mariotti e Lia Diskin; **MATURANA, H.** *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997; *Biología de la Cognición y Epistemología*. Ed. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile. 1990.

Seja com a intenção de desenvolver o raciocínio crítico-deliberativo ou como promotora da formação cidadã, a filosofia voltou à sala de aula. Suas contribuições são muitas e significativas ao ensino, porém, o desenrolar deste retorno só será possível mensurar daqui a alguns anos, quando nos oferecerem dados estatísticos palpáveis que nos afirmarão quão significativo foi a volta da disciplina de filosofia ao ensino básico.

## **2.2 O Que é Filosofia**

Quando refletimos sobre o conhecimento filosófico é pertinente observar as possibilidades de onde se pode adquirir esse conhecimento, assim como fez-se necessário definir o que é filosofia enquanto disciplina a ser ensinada. Isso ocorre com a filosofia devido à sua multifacetada forma de entendimentos, às vezes preconceituosos, mas que podem exercer influências sobre sua conceituação.

Existem muitas concepções sobre filosofia, como já mencionamos. Sendo assim, o que descreveremos a seguir deve ser entendido como uma apresentação que se apóia em algumas destas concepções.

Não existe filosofia, mas as filosofias e, sobretudo, o filosofar [...] Há uma perspectiva filosófica em face da perspectiva científica ou artística, mas felizmente ela é multifacetada (SAVATER, 2001).

Não acreditamos ser possível ensinar filosofia sem ter a clareza de sua definição. Seria o primeiro passo ao professor que pretende alcançar tal objetivo: ter clareza sobre o que se entende por filosofia. Tarefa não tão simples assim, pois, ao longo da história encontramos várias concepções de filosofia. Cabe ao professor o ofício de adotar uma destas concepções, afinar-se a uma corrente filosófica e seus respectivos pensadores. Porém, mediante o fato de que o conhecimento filosófico se dá por meio de uma construção subjetiva, íntima e pessoal, (apelando à redundância para enfatizar esse processo) julgamos não ser coerente ao ensino de filosofia que o professor influencie, diretamente, no sentido de dogmatismo, seus alunos com conceitos já formados, mas sim que ele conduza à dinâmica de suas aulas de forma que possa contribuir à construção de conceitos que sejam lógicos, coerentes e

próprios de seus alunos, caracterizando, assim, um dos atributos da filosofia que é a não posse da verdade absoluta.

Wittgenstein (1994) ajuda-nos a entender esse processo ao afirmar que o conhecimento filosófico não é dogmático, mas sim uma atividade. Dizer que a filosofia é uma atividade (movimento) é entender a construção de seu significado como gradativo, em fases, etapas a serem seguidas. Pensamos na seguinte frase: “o conhecimento filosófico é produto da atividade filosófica desenvolvida” (SÁTIRO; WUENSCH, 2003, p. 12) e, segundo Chauí (1997) a atitude filosófica é a união dialética de análise, reflexão e crítica, união esta que não tem um fim em si mesma, mas que por motivos próprios da filosofia faz desse momento um novo ponto de partida para a reflexão. Essa reflexão surgida entre idéias e contradições sobre a mesma, possibilita, assim, visualizar e contrapor os conceitos de filosofia de seus pensadores, sejam eles Sátilo, Wuensch e Chauí, ou outros. Adiante iremos nos debruçar melhor sobre o que seja a dialética, mas como o conceito já começou a nos acompanhar utilizaremos Lefèbvre (1974) para começarmos a construir seus significados:

[...] ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e elementos contraditórios desta realidade, considerando, portanto, todas as noções antagônicas então em curso, mas cujo teor ninguém ainda sabia discernir (LEFÈBVRE, 1974. p. 34).

Deleuze e Guattari em sua obra *O que é Filosofia?* (1992) também apresentam a filosofia como uma atividade do pensamento. Entender a filosofia como uma atividade do pensamento é também atribuí-la ação, ação criadora e, os frutos desta ação criadora são os conceitos. Para Deleuze e Guattari esses conceitos não são definitivos, prontos ou acabados. Justamente o contrário. Sendo eles um ato do pensamento e um produto do próprio pensar, os conceitos não paralisam, não finalizam a reflexão em si, mas sim potencializam a existência de novos conhecimentos, novos conceitos.

Segundo o Dicionário de Filosofia de Japiassú e Marcondes (2006), atribui-se a Pitágoras a distinção entre a *sophia*, o saber, e a *philosophia*, que seria a “amizade ao saber”, a busca do saber. Estabeleceu, já desde sua origem, uma diferença de natureza entre a ciência, enquanto saber específico, conhecimento sobre um domínio do real, e a filosofia que teria um caráter mais geral, mais

abstrato, mais reflexivo, no sentido da busca dos princípios que tornam possível o próprio saber. No entanto, no desenvolvimento da tradição filosófica, o termo filosofia foi frequentemente usado para designar a totalidade do saber, a ciência em geral, sendo a metafísica a ciência dos princípios, estabelecendo os fundamentos dos demais saberes (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 108).

A filosofia moderna recupera o sentido da ação filosófica investigativa dos primeiros princípios, tendo, portanto, um papel de fundamento da ciência e de justificação da ação humana. A filosofia crítica, principalmente a partir do Iluminismo, atribui à filosofia exatamente esse papel de investigação de pressupostos, de consciência de limites, de crítica da ciência e da cultura. Pode-se supor, segundo Japiassú e Marcondes (2006, p. 108), que essa concepção, mais contemporânea, tem raízes no ceticismo, que, ao duvidar da possibilidade da ciência e do conhecimento, atribui à filosofia um papel quase que exclusivamente questionador. Essa relação reflexiva entre a filosofia e os outros campos do saber fica clara sobretudo nas chamadas “filosofia de”: filosofia da ciência, filosofia da arte, filosofia da história, filosofia da educação, filosofia da matemática, filosofia do direito, que demonstram o caráter prático da filosofia, ou seja, a aplicabilidade do saber filosófico.

Dessa forma, correndo o risco de sermos reducionistas, as definições de filosofia que nos aparecem, até então, são:

- Filosofia como não detentora da verdade absoluta;
- Filosofia como movimento, atividade;
- Filosofia como ação criadora de conceitos;
- Filosofia como questionadora das ciências e ações humanas;
- Filosofia como crítica e reflexão dos saberes.

### **2.3 Para quê Estudar Filosofia**

Sempre que anuncio, como metodologia de trabalho nas primeiras aulas de filosofia, que o conhecimento filosófico é algo que exige tempo para ser construído, e peço aos alunos, que me concedam esse tempo, ou seja, peço que deixem-se formar, deixem a curiosidade sobre a disciplina despertar, alerta quanto a variedade de problemas que, possivelmente, irão surgir no decorrer das aulas e que

esses devem ser sempre explorados e expostos para que consigamos, assim, construir um conhecimento filosófico que parta dos juízos intuitivos, senso comum, em direção ao saber sistematizado, em direção à criação de conceitos mais elaborados, refletidos e analisados – pressupostos da ação filosófica (CHAUÍ, 1997), sempre, no primeiro ou segundo encontro, seja qual for a sala, de ensino fundamental, médio ou superior, alguém levanta a mão e pergunta: *Professor, o que é filosofia? Para quê serve a filosofia?*

O discurso de justificativa sobre a importância do ensino de filosofia apresenta-se necessário desde que seu afastamento ou inclusão tornou-se prerrogativa do Estado. O entendimento dessa questão parece não ser muito confuso, basta refletirmos sobre o seguinte pressuposto: se a política educacional vigente acredita que a educação deve almejar a autonomia dos indivíduos educandos a fim de lhes proporcionar melhor qualificação cognitiva e liberdade de escolhas, a filosofia é um ótimo instrumento pedagógico para alcançar tal objetivo; mas, se a política educacional vigente idealiza controlar e submeter a massa às suas regras ideológicas, para tanto deve torná-los mais obedientes e submissos ao regime do que reflexivos, estes, provavelmente, excluirão a filosofia de sua grade de ensino.

Um exemplo desse último fato é a grade curricular criada pelo regime de governo militar brasileiro no pós golpe de 1964, conforme nos relata Cartolano:

[...] o ensino de filosofia, não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. [...] à medida que se propunha formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade [...], procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino da filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas veiculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o *status quo* (CARTOLANO, 1985, p. 72, 74).

Um dos aspectos mais críticos, principalmente no ensino superior, é construir um entendimento sobre a filosofia dentro de um mundo tão pragmático e objetivo, onde tudo tem que servir a algo de imediato. Entendemos por imediato, aqui, a aquisição de uma profissão regulamentada, ou uma forma direta para manter-se economicamente. Sendo assim, a indagação *Pra quê serve a filosofia?* na

verdade é uma maneira de perguntar ao professor de forma implícita: eu vou ganhar dinheiro com isso que você quer ensinar?

Torna-se pertinente neste momento uma reflexão sobre *o por quê* desta necessidade de justificar o ensino de filosofia para o aluno. O discente, não teve em seu ensino a tradição filosófica, ou seja, não lhe foi concedido, nem de forma interdisciplinar como diz a lei nº 9.394/96, art. 36 a apresentação dos conceitos de filosofia antes de seu ingresso na faculdade, por exemplo. Portanto, ele não tem mesmo a menor idéia das contribuições do conhecimento filosófico em sua vida. Essa ausência dos princípios filosóficos nos estudantes que chegam até o ensino superior é muito bem relatada por Matthew Lipman, descrito no livro de Kohan e Wuensch (1998).

Em 1969, após ter ensinado Introdução à Lógica a estudantes universitários durante alguns anos, comecei a me preocupar com o valor desse curso. Tive dúvidas semelhantes durante meus estudos universitários pois eu não tinha nenhuma simpatia pelo assunto. Mas quando se ministra um curso durante vários anos, acaba-se achando-o útil e significativo, apesar de todas as reservas anteriores. Todavia, deparei comigo mesmo perguntando-me novamente qual possível benefício meus alunos obtinham ao estudar as regras para determinar a validade dos silogismos ou ao aprender a construir orações contrapositivas. Eles realmente raciocinavam melhor como resultado de estudar lógica? Não estariam seus hábitos lingüísticos e psicológicos já tão firmemente estabelecidos que qualquer tipo de prática ou instrução no raciocínio chegava tarde demais? (KOHAN; WUENSCH, 1998, p. 21).

Como nossa linha de estudos não tem como objetivo dissertar sobre o ensino superior, mas sim sobre o ensino fundamental - a educação básica - não temos tal constrangimento quanto às perguntas que movem esta reflexão (*Professor, o que é filosofia? Para quem serve a filosofia?*), pois, a consideramos de muito bom senso. Quando um aluno do ensino fundamental profere tal indagação (para quem serve filosofia?, ou, o que é filosofia?) ele começa, por si só, a iniciar-se na construção do seu conhecimento filosófico. A conceituação torna-se o ponto de partida e, atendê-la é um dos objetivos da filosofia.

Isso não implica dizer que o aluno do ensino superior esteja proibido de perguntar sobre a necessidade do estudo de filosofia, mas, segundo nossa lógica de raciocínio, este aluno que chega à universidade está com um *déficit* expressivo nesta área de conhecimento, e que corrigir, agora no ensino superior, é muito mais trabalhoso. Pensemos no seguinte exemplo: Se houvesse, no ensino fundamental,

uma formação conceitual e histórica da filosofia que inserisse o aluno no universo do despertar filosófico, quando este chegasse ao ensino de nível superior o professor de filosofia poderia aprofundar mais suas reflexões, discutir mais textos de filósofos e, conseqüentemente, ter maior facilidade para o entendimento das relações lógicas, ou até metafísicas da filosofia. Entendemos isso como uma relação óbvia, ou seja, o trabalho seria realizado como continuação do que antes já havia sido estimulado. Porém, o professor de filosofia no ensino superior, encontra inicialmente o problema de ter que fazer um nivelamento de conhecimento, apresentar a filosofia e sua história tornando, assim, um trabalho precário devido à baixa carga horária da disciplina que, geralmente, encontra-se nos termos iniciais de qualquer curso universitário.

Cabe ressaltar uma questão que consideramos importante: por uma questão pedagógica, entendemos ser pertinente a qualquer disciplina a contextualização inicial, ou seja, a partir do momento em que o professor, seja de qualquer disciplina, conceitue, defina, ainda que no sentido geral, de apresentação, de primeiro contato, sua disciplina, ele começa a esclarecer, iluminar mesmo, utilizando a metáfora platônica, de que o conhecimento é luz (PLATÃO, 1987, p. 22-23), os caminhos que irão ser percorridos com o ensino. No caso da filosofia, isso parece ser uma prática comum, até porque os discentes sempre estimulam tal ação: a de justificá-la.

Podemos justificar a necessidade do estudo de filosofia pela própria conceituação que temos de filosofia, já citada anteriormente, ou podemos também recorrer às literaturas que nos auxiliam nessa justificativa, como por exemplo:

A intenção primeira do ensino de filosofia, seja no curso médio ou nos cursos básicos das universidades, não é a de formar filósofos – embora eventualmente algumas vocações possam ser despertadas -, mas provocar a reflexão filosófica, inerente a todo ser humano. [...] Estamos sempre dando sentido às coisas e, diante dos problemas apresentados pelo existir, tendemos para a reflexão, a não ser quando submetidos a uma formação autoritária e doutrinadora (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 5).

Para Matthew Lipman, a filosofia além de incentivar o desenvolvimento do raciocínio reflexivo, o seu aprendizado é também capaz de oferecer uma ferramenta cognitiva de grande valor: a lógica:

há algo de mais significativo que a filosofia traz à procura da excelência no pensamento, e que é sua subdisciplina de lógica. [...] Ainda que os lógicos possam divergir sobre uma e outra questão, é em geral reconhecido que as considerações da lógica são de grande importância na determinação do que significa ser racional. Uma vez que a racionalidade é o objetivo primordial da educação reflexiva, a lógica tem muito com que contribuir ao cultivo do pensamento (LIPMAN, 1990, p. 111 -112).

Encontra-se aqui um outro depoimento dado por um grupo de professores-consultores reunidos em Brasília com o intuito de discutir o destino da filosofia no currículo escolar. Dessa reunião elaborou-se um documento chamado de “Documento de Brasília”:

A filosofia pode apresentar-se como análise e articulação da experiência humana, cultural, científica e sociopolítica visando a compreensão global do sentido da existência histórica. Segundo essa concepção, cabe ao filósofo: “organizar o sentido e a coerência globais dos eventos naturais e culturais que os cercam, denunciando os entraves ideológicos que desviam ou retardam o processo de liberdade, sociabilidade, prosperidade e convivência democrática entre os povos e as culturas. (apud SILVEIRA, 1991, p. 225).

O que podemos perceber é que o objetivo, o sentido do estudo de filosofia, é a busca pelo conhecimento lógico coerente e racional e, esta busca é dinâmica, não pára, não estagna desde os primeiros filósofos. Conhecimento este que ultrapassa o campo do dogmatismo e está sempre aberto a novas descobertas ou encontros.

Corremos aqui o risco de alguém nos questionar afirmando que qualquer ciência, disciplina que seja séria e coerente iria propiciar, como consequência, a mesma forma de saber (lógica, coerente e racional), alegando que essas características não pertencem somente à filosofia. Isso não deixa de ser verdade, porém, cabe assinalar que é a filosofia a ciência da pergunta (SÁTIRO; WUENSCH, 2003), a indagação é atributo primeiro da filosofia, como também afirma Marilena Chaui:

[...] - perguntar **o que** a coisa, ou o valor, ou a idéia, é. A Filosofia pergunta qual é a realidade ou natureza e qual a significação de alguma coisa, não importa qual;

- perguntar **como** a coisa, a idéia ou o valor, é. A Filosofia indaga qual é a estrutura e quais são as relações que constituem uma coisa, uma idéia ou um valor;

- perguntar **por que** a coisa, a idéia ou o valor existe e como é. A Filosofia pergunta pela origem ou pela causa de uma coisa, de uma idéia, de um valor.

A atitude filosófica inicia-se dirigindo essas indagações ao mundo que nos rodeia e as relações que mantemos com ele. [...] Por isso, pouco a pouco, as perguntas da Filosofia se dirigem ao próprio pensamento [...] A Filosofia torna-se, então, o pensamento interrogando-se a si mesmo (CHAUI, 1997, p. 14).

Um outro ponto importante é a ausência de um objeto de estudo próprio na filosofia. A reflexão filosófica, diferente de cada ciência particular ou as demais formas de saber, não possui um objeto próprio, mas questiona sobre todas as coisas. Isso não acontece de forma desordenada, e sim, pelo contrário, faz-se de forma radical, rigorosa e de conjunto, imprimindo nesse processo um caráter de interdisciplinaridade, por ser capaz de estabelecer um elo entre todos os saberes (CHAUI, 1997). Cabe à filosofia unir o que é próprio das ciências ao que é próprio do cientista, do homem que reflete sobre o mundo, como um todo que se relaciona com suas partes a fim de entendê-las de forma mais clara.

## 2.4 Filosofia nos Vestibulares

Como já mencionamos neste trabalho, sempre há, no caso da filosofia, a necessidade de justificativa sobre a relevância de sua presença na grade curricular de qualquer curso. Enfatizamos como princípio deste “problema” o pré-conceito difundido, em relação ao ensino de filosofia, pós golpe de 1964, além da não praticidade clara e direta exigida pelo pragmatismo moderno que se instaurava com maior vigor naquele momento da história de nosso país. Porém, para os ainda céticos sobre a relevância e importância do ensino de filosofia, damos, agora, uma justificativa pragmática.

Universidades Estaduais, Federais e algumas universidades particulares estão exigindo conhecimentos de filosofia em sua seleção de ingresso, os vestibulares. Ainda não podemos avaliar se tal decisão se mantém de acordo com os propósitos ideais do ensino desta disciplina, o que seria algo completamente louvável, pois exigiria uma adaptação rápida e urgente nas escolas que teriam que

incluí-la em sua grade curricular. A outra forma de pensar esta nova exigência é menos coerente do ponto de vista dos princípios do ensino da filosofia: seria a criação de uma nova *aristocracia* do saber, que por motivos óbvios, de formação e acumulação de conhecimento estariam com suas vagas “garantidas”, aprioristicamente pensando.

Bem, novamente não é este o foco, avaliar se a inclusão da disciplina de filosofia em vestibulares de universidades públicas ou particulares tem algum fim específico (qualidade dos ingressantes ou aumento no nível de cobrança, por exemplo). A intenção, aqui, é justificar de forma pragmática que há, agora, um motivo mais do que concreto para que se insira a disciplina de filosofia no currículo básico. Para aqueles que por razões próprias questionam sobre a necessidade do saber filosófico e as contribuições que esse tipo de conhecimento possa proporcionar, com a inclusão da filosofia nos vestibulares torna-se claro possibilitando uma resposta direta a esse tipo de questionamentos. Por exemplo: Para que tenho que estudar filosofia? – Para ingressar nesta ou naquela universidade!

É possível encontrarmos em *sites* relacionados à Educação algumas destas discussões:

Há várias universidades estudando a possibilidade de inserir conteúdos de Filosofia em suas provas de vestibular. Esse movimento está causando um efeito em várias escolas de ensino médio que ainda não tem a disciplina de Filosofia em suas grades curriculares. Tais escolas já estão verificando a possibilidade de implantar a Filosofia buscando se antecipar em relação a outras escolas mediante a atualização de suas grades curriculares buscando uma formação mais completa para seus alunos que em seguida farão provas para ingressar na universidade. [...] Esse é uma das grandes contribuições da Filosofia no vestibular, pois os macetes e a decoreba não provam conhecimento algum. [...] A Filosofia deve ajudar a desenvolver habilidades e, a sua presença no vestibular, deve avaliar o domínio dessas habilidades por parte do candidato (RAUBER, 2009).

Além dos artigos que discutem sobre essa inserção da filosofia nos vestibulares, há, também, *sites* de universidades que já apresentam a cobrança dos conhecimentos filosóficos em seus futuros exames:

Filosofia pode ser nova prova na UFRGS.

Modelo de questão criado pela UFSM é o mais cotado para inaugurar a reflexão filosófica no teste. Quem já pensa em participar dos próximos vestibulares da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) deve se preparar para uma novidade: questões de filosofia, que já figuram em

concursos das principais federais do país, podem aparecer em breve. (ZERO HORA, 2009).

Cabe ressaltar que, mediante a atualidade desta questão, não conseguimos encontrar uma literatura impressa sobre o tema: *filosofia nos vestibulares*. A maioria destas informações encontram-se em *sites* que geralmente pertencem à própria universidade que está aderindo esta nova forma de avaliar os ingressantes.

Foi possível identificar artigos que relatam uma preocupação reflexiva quanto a essa questão. Problemas como a reestruturação da grade curricular e formação do professor de filosofia aparecem de forma bastante expressiva quando se tem que incluí-la (a filosofia) imediatamente seguindo as determinações de um decreto de lei. Basta pensar que, quanto ao currículo do ensino médio, se há de incluir uma disciplina em uma grade já fechada, obviamente, alguém tem que ceder esse espaço, alguma disciplina terá seu espaço, na grade até então estabelecida, alterado. A pergunta é: Quem? Quem renunciará sua posição na grade para que se inclua a filosofia? E se a decisão cabe aos gestores da escola (diretores, vice-diretores, coordenadores), ainda podemos indagar: Qual critério adotado para tais escolhas? Não há como negar que se nossas indagações ganharem extensão, facilmente teríamos problema suficiente para uma nova pesquisa.

A proposta de incluir a Filosofia no concurso Vestibular significa um reconhecimento do papel da Filosofia? Estamos preparados para o retorno da filosofia ao Ensino Médio, que virá a reboque de tal decisão? Que formação temos na graduação e que formação poderemos levar para os jovens do Ensino Médio? Superamos a inutilidade da filosofia ou a reduzimos a mais uma matéria de prova? (COSTA, 2009).

Os questionamentos estão surgindo, e apresentam-se bem sugestivos àqueles que refletem sobre a Educação e seu significado. Cabe aguardarmos o desenrolar deste processo de inclusão para que possamos avaliar seus efeitos. O que não há dúvidas, por parte deste autor, é que quando os problemas burocráticos e de mão-de-obra qualificada estiverem solucionados e a disciplina percorrer as séries do ensino médio ou pré-vestibulares, quem tende a se beneficiar muito com isso são os alunos que, forçados ou não, terão a oportunidade de conviver com essa fantástica disciplina.

### 3 DIALÉTICA: APROXIMAÇÕES

O termo *dialética* sempre esteve bem associado e relacionado à filosofia. É comum, nos estudos filosóficos, encontrarmos algumas palavras – conceitos - que lhe são próprios à reflexão, como por exemplo: ética; pensamento; ideologia; lógica; poder; ciência; estética e dialética.

Quando nos propomos a pensar filosoficamente, temos a pretensão de chegar o mais próximo possível de uma conclusão, uma síntese, ou, até mesmo, um ponto de partida. Faz-se necessário à reflexão filosófica elencar todos os possíveis vieses, conceitos-chave, que nos apóiam a algo, ou falácias que nos colocam à procura de algo. Isso é necessário, pois almejamos entender (esse algo), ou pelo menos, elaborar aproximações conceituais sobre o que se propõe a refletir.

O que aparentemente nos espanta pela sua infinitude, ou seja, a complexidade de tudo que nos propomos a investigar cientificamente, é exatamente o que nos fascina, e, nos incentiva a buscarmos explicações. Com a clareza de que sempre novos problemas hão de aparecer e, novos postulados hão de tentar solucioná-los. Esse dinamismo do saber é naturalmente filosófico. A possibilidade de novos conflitos justifica a existência do saber filosófico.

Embora nós tenhamos o objetivo de entender o Mundo e suas transformações, um pensamento que nos surge, pelo menos até então, e que não há como refutar, é a de que esse Mundo é dinâmico, mutável, é movimento. Isso nos leva a pensar que o conhecimento que construímos acerca deste Mundo também será adjetivado da mesma forma.

Aqui chegamos ao nosso ponto de partida. A primeira idéia-aproximação sobre o conhecimento: ele se move, se transforma e às vezes muda radicalmente. O movimento constante do Mundo e de suas interpretações é o que vamos, sem esquecer que são aproximações, entender para nossa reflexão como sendo a dialética, como afirma Gadotti (1995, p. 94) “a questão que deu origem à dialética é a explicação do movimento e da transformação das coisas”.

### 3.1 Dialética e Filosofia

Uma indagação ainda acompanha esta reflexão: O que realmente é dialética? Faz-se importante essa caracterização do termo dialética antes de dissertar sobre suas várias inferências dentro da história do pensamento filosófico.

Entendemos a dialética como uma metodologia sistemática que através do procedimento dado por análises e sínteses, pregando a necessidade da convivência dos contrários, busca, como objetivo, atingir a realidade através do atrito e confronto das diferenças constatadas (Cf. GASPARIN, 2005). A relação entre a razão e a consciência predomina de modo conflituoso, ao passo que uma afirmação incorpora uma série de negação. O conhecimento ao qual se propõe essa metodologia de investigação se dá através da superação das contradições, ou seja, o conhecimento elaborado após uma análise feita através de uma afirmação e negação que dela surgiu será um conhecimento mais completo e mais verdadeiro.

[...] Sócrates foi o grande pensador da dialética, o grande defensor, nos assuntos morais e políticos, *do jogo dos opostos que se completam e se unem para construir um todo maior*. Sócrates é a grande voz que, em Atenas, se levanta para criticar o desvirtuamento que os sofistas fizeram com a dialética (CIRNE-LIMA, 1996, p. 34).

Os pensadores clássicos da filosofia conviviam diretamente com os sofistas e os enxergavam como uma ameaça ao conhecimento verdadeiro, pois, com técnicas de retórica e utilizando o diálogo deturpavam as inferências mediante o desejo de seus contratantes.

Sofistas (*lat. sophista, do gr. sophistes*). Na Grécia Clássica, os sofistas foram mestres da retórica e da oratória, professores itinerantes que ensinavam sua arte aos cidadãos interessados em dominar melhor a técnica do discurso, instrumento político fundamental para os debates e discussões públicas, já que na *pólis* grega as decisões políticas eram tomadas nas assembleias. Contemporâneos de Sócrates, Platão e Aristóteles, foram combatidos por esses filósofos, que condenavam o relativismo dos sofistas e sua defesa da idéia de que a verdade é resultado da persuasão e do consenso entre os homens. [...] Segundo Platão, os sofistas são manipuladores de opiniões, criadores de ilusões. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 257).

Em nossos dias, utiliza-se bastante o termo *dialética* para se dar uma aparência de racionalidade aos modos de explicação e demonstração confusos e aproximativos. Mas a tradição filosófica lhe dá significados bem precisos.

Em Platão, por exemplo, a dialética é um método de investigação filosófica capaz de fazer com que as opiniões, pré-conceitos advindos da percepção que temos do mundo sensível, ultrapassem o *mundo das sombras*<sup>4</sup> (PLATÃO, 1956, p. 287-291) e aparências e chega à contemplação do mundo das idéias ou das essências, mundo este em que se encontraria a verdade, o conceito, o imutável.

[...] Ele (Platão) emprega o verbo *dialeghestai* em seu sentido etimológico de “dialogar”, isto é, de fazer passar o *logos* na troca entre dois interlocutores. A dialética é um instrumento de busca da verdade, uma pedagogia científica do diálogo graças ao qual o aprendiz de filósofo, tendo conseguido dominar suas pulsões corporais e vencer a crença nos dados do mundo sensível, utiliza sistematicamente o discurso para chegar à percepção das essências, isto é, à ordem da verdade (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 73).

Embora o pensamento de Platão sobre a dialética nos cause admiração e fascínio, pois é possível visualizar um progresso do conhecimento quando encontra-se em debate entre opiniões contraditórias, Aristóteles, que estudou na Academia filosófica de Platão, segue uma via diferente da escolhida por seu mestre. Ele acredita ser desnecessário separar realidade e aparência em dois mundos diferentes, pois, em sua interpretação, há apenas único mundo no qual existem essências e aparências. O que levou Platão a tal inferência, como comenta Chauí ao explicar a diferença entre Platão e Aristóteles, foi justamente uma interpretação subjetiva dos pré-socráticos Parmênides e Heráclito.

Parmênides tem razão: o pensamento e a linguagem exigem a identidade. Heráclito tem razão: as coisas mudam. Ambos enganaram-se ao supor que a identidade e a mudança são contraditórias (CHAUÍ, 1997, p. 182).

Aristóteles não dá à dialética a mesma importância para aquisição de conhecimento verdadeiro e seguro que Platão, pois julga que a dialética tem, como ponto de partida, simples opiniões contrárias dos debatedores, e a escolha de uma opinião contra outra não garante chegar à essência da coisa investigada.

---

<sup>4</sup> “Mundo das sombras”, metáfora utilizada por Platão. As sombras as aparências, os pré-conceitos não são seguros pois são projeções imperfeitas das idéias que encontram-se no mundo inteligível. Sombras equivale à ilusão, ao que se pensa saber, mas que, na verdade, não passa de opiniões muitas vezes incertas devido ao grande número de relatividade.

Portanto, para Aristóteles, qual seria a função da dialética se não garantir a validade do conhecimento enquanto método científico?

Como resposta a essa indagação recorreremos, novamente, aos comentários de Marilena Chauí:

[...] A dialética, diz Aristóteles, é boa para as disputas oratórias da política e do teatro, para a retórica, pois esta tem como finalidade persuadir alguém, oferecendo-lhe argumentos fortes que convençam o oponente e os ouvintes. É adequada para os assuntos sobre os quais só cabe a persuasão, mas não para a Filosofia e a Ciência, porque, nestas, interessa a demonstração ou a prova de uma verdade (CHAUÍ, 1997, p. 182).

Iniciamos nossa reflexão histórica sobre a dialética utilizando os pensadores considerados pela história da filosofia como precursores deste conceito. Todos encontram-se inseridos na filosofia clássica, ou seja, pertencem ao tempo inicial da reflexão filosófica, séculos VI, V e IV a.C. Mesmo venerando os grandes clássicos - Sócrates, Platão e Aristóteles – e as contribuições que eles nos dão sobre o tema dialética e filosofia, não temos como, nem porque, entender esse assunto como acabado, esgotado. Grandes pensadores modernos acrescentam significativas interpretações sobre essa temática. Seleccionamos algumas dessas contribuições com o intuito de atingirmos a proposta/objetivo deste trabalho.

Hegel, filósofo do idealismo alemão, resgata o conceito de dialética utilizado no período clássico dando-lhe um significado novo, o de movimento conjunto do pensamento e do real (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 73). Para Hegel, a dialética é o movimento negativo de toda a realidade: o racional é real e o real é racional. Sendo assim, a mudança no mundo das idéias é a própria mudança na história e no mundo, pois um é o outro. Hegel atinge o real iniciando pelo abstrato, onde essa razão é dialética, ou seja, procede por uma unidade e oposição de contrários. Dessa forma, Hegel retorna ao conceito de unidade de contrários, defendida por Heráclito, como afirma Cirne-Lima:

A afinidade de pensamento entre Hegel e Heráclito é, portanto, muito compreensível. De fato, para eles, a luta das diferenças, dos opostos e dos contrários que está na base de suas respectivas metafísicas faz surgir o Kósmos do Caos: “e das coisas diferentes nasce a harmonia mais bela” (CIRNE-LIMA, 1996, p.45).

Partindo dessa maneira de pensar a luta entre os contrários é possível construirmos o conceito de dialética hegeliana:

[...] Chamamos de dialética o movimento racional superior em favor do qual esses termos na aparência separados (o ser e o nada) passam espontaneamente uns nos outros, em virtude mesmo daquilo que eles são, encontrando-se eliminada a hipótese de sua separação (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 73).

Chauí nos ajuda a esclarecer melhor o que Hegel realmente entende por dialética ao dissertar que ela possui duas características principais:

1- nela, os termos contraditórios não são dois positivos contrários ou opostos, mas dois predicados contraditórios do mesmo sujeito, que só existem negando um ao outro. Em lugar de dizer quente-frio, doce-amargo, material-espiritual, natural-cultural, devemos compreender que é preciso dizer: quente-não quente, frio-não frio, doce-não doce, amargo-não amargo, material-não material, espiritual-não espiritual, natural-não natural e cultural-não cultural;

2- o negativo (o não  $x$ : não doce, não frio, não material, não cultural, etc) não é um positivo contrário a outro positivo, mas é verdadeiramente negativo. Se eu disser, por exemplo, “o caderno não é a árvore”, esse *não* não é um verdadeiro negativo, pois o caderno e a árvore continuam como dois termos positivos. Esse *não*, escreve Hegel, é mera negação externa. Nesta, qualquer termo pode ser negação de qualquer outro (CHAUÍ, 1997, p. 203).

Sendo assim, o jogo entre contrários propiciados pela dialética, segundo Hegel, nos revela um sujeito que surge, manifesta-se e se transforma graças à contradição de seus predicados tornando-se outro do que ele era pela negação interna de seus predicados. Contudo, a função da contradição não é a de destruir o sujeito, como pensavam os filósofos, mas sim ela – a contradição, a dialética - é o que movimenta e transforma o sujeito, fazendo-o síntese ativa de todos os predicados postos e negados por ele.

Como não podia deixar de ser, já que a dialética se dá através da luta entre os contrários, cabe agora apresentar um outro grande filósofo da modernidade que foi o responsável em criar a antítese ao pensamento dialético de Hegel: Karl Marx.

Filósofo, assim como Hegel, alemão, Marx nasceu em 1818 e morreu em 1883, em épocas afetadas diretamente pela consolidação do capitalismo industrial e pela divisão social de classes. Sua obra teve grande impacto em sua época, chegando a contribuir significativamente para a formação do pensamento político-social contemporâneo (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 179).

Segundo o pensamento marxista, o conflito existente, na sociedade capitalista, entre a classe dominante, detentora do controle dos meios de produção, e a classe dominada, o proletário (que vive de seu trabalho, a serviço dos interesses da classe dominante) é o grande motor da história (MARX; ENGELS, 2004, p. 16). Sendo assim entendido o pensamento de Marx, podemos considerar esse conflito, entre as classes sociais, dialético, pois se dá através de contradições, ou seja, antagonismos de classe.

Marx faz da dialética um método de análise da sociedade. Insiste na necessidade de considerarmos a realidade socioeconômica de determinada época como um todo articulado, atravessado por contradições específicas, entre as quais a luta de classes.

A partir dele (Marx), mas graças sobretudo à contribuição de Engels, a dialética se converte no método do materialismo e no processo do movimento histórico que considera a Natureza: a) como um todo coerente em que os fenômenos se condicionam reciprocamente; b) como um estado de mudança e de movimento; c) como o lugar onde o processo de crescimento das mudanças quantitativas gera, por acumulação e por saltos, mutações de ordem qualitativa; d) como a sede das contradições internas, seus fenômenos tendo um lado positivo e outro negativo, um passado e um futuro, o que provoca a luta das tendências contrárias que gera o progresso.(JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 74).

Marx ultrapassa o idealismo de Hegel, adotando um realismo materialista, como escreve Gadotti:

A dialética de Hegel limita-se ao mundo do espírito, e Marx a inverteu, introduzindo-a na matéria. Para ele, a dialética explicava a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem; é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano (GADOTTI, 1995, p. 98).

Gadotti prossegue nos ajudando nesta diferenciação:

O que distingue Marx e Hegel, nesse ponto de vista, é a explicação do movimento. Ambos sustentam a tese de que o movimento se dá pela oposição dos contrários, isto é, pela contradição. Mas, enquanto Hegel localiza o movimento contraditório na lógica, Marx o localiza no seio da própria coisa, fenômeno, matéria ou pensamento (GADOTTI, 1995, p. 99).

Depois desse panorama na história da filosofia sobre a dialética e suas inferências no pensamento de grandes filósofos, vamos especificar mais esse jogo de contrários. No subtítulo que prossegue temos o interesse de relacionar dialética e

educação e aproximar o conceito ao pensamento do filósofo que nos propomos analisar nesta pesquisa, Matthew Lipman.

### 3.2 Dialética e Educação

Ao abrirmos este subtítulo, Dialética e Educação, nos deparamos com uma extensa bibliografia e teorias que aludem sobre essa temática. Portanto, devemos reafirmar nosso interesse nesta pesquisa que é analisar o material didático do filósofo contemporâneo, Matthew Lipman, com a intenção de verificar a presença da dialética em seu material. Antes porém, esta reflexão passará por alguns dos grandes pensadores da história da filosofia que também relacionaram, ou possibilitaram a relação, entre os conceitos dialética e educação.

Iniciamos pelos pensadores clássicos. Considerando que a Academia de Platão era uma escola que tinha por objetivo ensinar filosofia, ciência e política, e, que o mestre professor desta escola era ele mesmo, podemos inferir que Platão era um educador. Um educador que primeiro utiliza a metodologia dialética sistematicamente, pois, como já vimos no subtítulo anterior, para Platão a dialética tem uma função especificamente ligada ao ensino, à educação: a busca da verdade.

[...] Não é possível defender tanto a tese como também a antítese, como se ambas fossem verdadeiras. Não é isso, é exatamente o contrário. Ambas as posições são falsas. Verdadeira é apenas a síntese que de ambas se engendra. A virtude, pois, não consiste em defender uma tese – ou uma antítese – como se esta fosse a verdade toda inteira, e sim, pelo contrário, em desmascarar tanto a tese como a antítese como sendo erradas, isto é – o que é o mesmo -, como sendo apenas elementos parciais de um todo maior. Só o todo maior, só a síntese é que é verdadeira (CIRNE-LIMA, 1996, p. 34-35).

Mediante o processo de análise e discussões das contradições que surgem a partir de um primeiro estímulo, uma provocação, essa análise irá passando pelo processo reflexivo contínuo, que conseqüentemente irá eliminando o que há de erros tanto na idéia primeira quanto na contradição que dela surgiu. Ao passo que, ao final deste processo, ou na etapa seguinte, os conceitos apresentam-se melhores elaborados, refletidos, sintetizados. Isso é o método da dialética proposto por Platão. Método este que seria capaz de nos tirar do mundo das

percepções errôneas e nos elevaria ao mundo inteligível, dos conceitos, da verdade propriamente dita.

Importante ressaltar que, para Platão (1956), apenas os filósofos poderiam chegar a tal grau de contemplação, pois a eles atribuem-se as características de busca constante da verdade que encontra-se no mundo das idéias.

Entendendo a dialética como jogo dos opostos em que, através da reflexão e do diálogo lógico-argumentativo, se completam e se unem para construir um todo maior (CIRNE-LIMA, 1996, p. 34), temos também que entender que Sócrates de Atenas (470 – 399 a.C) também encontra-se dentro desse pioneirismo de pensadores que utilizaram a dialética como método de ensino.

Sabemos que Sócrates não institucionalizou a sua maneira de ensinar, e mais, que sobre ele só conhecemos o que Platão, Xenofonte, Aristófanes escreveram (BENOIT, 2006, p.26). Mas, é justamente essa admiração de seus escritores por sua maneira de construir o conhecimento que ele encontra-se nessa reflexão.

A “*maiêutica*” socrática é a dialética na prática. Sócrates torna-se modelo de educador ao conceber o conhecimento como algo que se constrói. Constrói-se sobre bases já existentes no senso comum que através do diálogo investigativo (questionativo-contraditório, ou seja, dialético) esse senso comum eleva-se ao conhecimento conceitual, reflexivo, portanto mais verdadeiro ou, como pode ser também, ao reconhecimento da própria ignorância.

Necessariamente, para o método investigativo socrático, o interlocutor não irá alcançar, por meio da reflexão dialógico-dialética, algum conceito, algum juízo de valor considerado verdadeiramente seguro, ou seja, a verdade propriamente dita. Mas, é formação, é educação, é ensino reconhecer que seus preconceitos encontram-se abertos a questionamentos, encontram-se potencialmente dispostos a encontrar opiniões que lhe contradiga. Sendo assim, é permitido na execução do método dialético não só encontrar um melhor conceito, definido e melhor elaborado assim como identificar que as verdades que antes se possuem podem não ser verdades, mas sim frutos de inferências ainda preconceituosas ou inacabadas.

O tempo histórico seguinte, a Idade Média, é o nosso próximo foco de entendimento. Com a preocupação de não cometer nenhum tipo de anacronismo,

direcionaremos esta reflexão ao período medieval em busca da relação entre dialética e educação.

Após um levantamento investigativo-teórico sobre a relação entre dialética e educação na Idade Média, o que mais nos permite apreço é justamente o aparecimento das universidades por volta dos séculos XII e XIII. Essas primeiras instituições, mesmo ainda influenciadas pelo teocentrismo predominante na Idade Média, mostram-se claramente como antítese ao sistema educacional existente. É possível perceber essa contradição principalmente analisando a metodologia adotada pelos grandes mestres desse período.

As universidades medievais aparecem inseridas num contexto social de ascensão da classe burguesa. As escolas medievais, que antecedem as universidades, foram fundadas em mosteiros religiosos e sua finalidade era a de instruir os noviços<sup>5</sup> (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 112), ou seja, o ensino estava diretamente relacionado à formação clerical, à religião, isso porque a Igreja detinha esse específico poder nesta época.

Por ocasião do renascimento urbano, as escolas seculares fundadas a partir do século XII prefiguraram uma revolução no sentido de contestar o ensino religioso, muito formal e direcionado, ao qual contrapunham uma proposta ativa. Essas escolas estavam voltadas aos interesses daqueles que não pertenciam ao universo clerical: a burguesia.

[...] a nova instituição pedagógica medieval formou-se em consequência do desenvolvimento das escolas episcopais, dos novos métodos didáticos, do aumento do saber em virtude das tradições das obras gregas e árabes, da proteção ao ensino por papas e príncipes, mas o fator principal para sua gênese, foi o caráter corporativo que assumiram as escolas de artes, direito, teologia e medicina (NUNES, 1978, p. 212).

Podemos entender o surgimento das universidades como uma coroação ao sucesso burguês, pois seus ideais econômicos e comerciais diferem-se em gênero e grau dos ideais dos ensinamentos religiosos difundidos até então. Sendo assim, poderíamos aceitar a escola laica como antítese à escola clerical.

Além da posição social privilegiada alcançada pela burguesia medieval, nossa pesquisa nos mostrou mais um exemplo da presença da

---

<sup>5</sup> Homem que se está preparando para professar num convento. Novato. (FERREIRA, 2008, p.582)

metodologia dialética nas escolas e universidades medievais. Esse novo mundo do saber encontrava-se, na parte Ocidental da Europa, terra propícia ao seu crescimento. Essas universidades ganharam repercussão devido aos seus grandes debates que, geralmente, estavam envolvidos diretamente com a questão dos conhecimentos teológicos e filosóficos tendo, nesta época, séculos de XI a XIII, como principais representantes Pedro Abelardo (1079 - 1142) e Alexandre Hales (1185 – 1243).

Nas universidades medievais a dialética não era apenas uma metodologia, mas também uma disciplina a ser ensinada e dominada pelos discentes, como nos explica Lage:

A ingresso dos alunos acontecia entre 12 e 15 anos iniciando o curso das artes liberais, com as disciplinas *trivium* e o *quadrivium*. As disciplinas do *trivium*, ou ciência da palavra, dividiam-se em gramática latina, teórica e **dialética**. Já o *quadrivium*, ou ciência das coisas, dividia-se em aritmética, geometria, astronomia e música (LAGE, 2009).

Uma disciplina que adota como método a argumentação e defesa de postulados baseada nos princípios da verdade e da lógica. Assim se dava a práxis dialética nas universidades da Baixa Idade Média.

Uma das contribuições de Abelardo foi seu método, marcando uma pedagogia própria no contexto medieval. Este método que, posteriormente foi retomado e aprofundado por Tomás de Aquino, consistia em colocar o estudante em situações nas que se apresentavam questões com seus prós e contras. Assim, baseando-se no princípio da verdade, mediante uma discussão dialética de argumentos aparentemente contraditórios, ou seja, perante um mesmo problema, confrontam-se soluções opostas, para posteriormente discuti-las e resolve-las, refutando opiniões adversas (CAMBI, 1999, p. 187).

A metodologia de ensino dessas pioneiras universidades compreendia três fases intimamente ligadas: lições, repetições e disputas. É justamente no *disputatio*, nome latino dado ao método de julgar o aprimoramento do aluno, que vemos o jogo dialético presente na Idade Média.

Como funcionava o método?

Um *magister*, professor de determinada cátedra, pronunciava uma conferência. Os demais professores apoiavam os pontos de vista da exposição (tese) ou lhes faziam objeções. A *disputatio* era como que uma parada, na qual a faculdade exibia sua arte e sua clientela. Participavam dessas conferências doutores

e forasteiros, muitas vezes convidados. Esse tipo de encontro, a *disputatio*, era um magnífico expediente para desenvolver a destreza dialética onde a finalidade era verificar quem, utilizando os princípios da lógica, conseguia “convencer” melhor o outro quanto as suas perspectivas de verdade.

Do pensamento medieval podemos avançar na reflexão sobre dialética e educação chegando aos pensadores da modernidade. Seleccionamos, aqui, para discutir a relação *Dialética e Educação* um pensador cujo foco de suas reflexões filosóficas não foi a Educação em si, mas sabemos que seus seguidores, como Gramsci (1978), por exemplo, incumbiram-se de estabelecer essa relação, possibilitando uma amplitude de entendimento que só vieram a contribuir para a valorização deste grande filósofo moderno: Karl Marx.

Não há especificamente na literatura marxiana uma teoria da educação, ou princípios e métodos que esboçam sobre a relação ensino-aprendizagem. Marx é conhecido por suas contribuições ao entendimento das relações sócio-econômicas e políticas e seu desenvolvimento no processo histórico. Porém, é possível, por análises e aproximações, que, a nosso ver, em nenhum momento fere os ideais marxistas, estabelecer conexões entre o tema Educação e a análise materialista da história de Marx. Evidentemente, tais conexões só serão possíveis mediante o entendimento que Marx esboça sobre a sociedade.

Marx encontra-se também nesta reflexão, e isto é uma justificativa, pois, como já vimos em suas análises sobre a sociedade ele adota a dialética como método, ou seja, Marx vê a sociedade atravessada por contradições específicas que a movimenta, entre as quais podemos citar a da luta de classes (MARX; ENGELS, 2004, p.16).

Marx parte do princípio de que o conjunto das relações sociais está na base da essência do homem. A parte física natural é sim uma condição necessária mas não é o suficiente. Nos tornamos seres humanos, ou seja, a humanização do ser físico-biológico, e determinado pelo natural, só acontece dentro da sociedade e pela sociedade. Segundo Gadotti (1984), comentando Marx, o homem não é algo dado, acabado. Ele é processo, torna-se homem e isto se dá a partir de duas básicas condições: a) ele produz-se a si mesmo e, ao fazê-lo, se determina como um ser em transformação, como ser da práxis; b) esta realização só pode ter lugar na história.

A distinção entre o ser humano e os outros animais, segundo Marx, é o fato de ele, num dado momento da história, começar a produzir os seus meios de existência. Para Marx, o que o ser humano é, coincide com “o que” e “como” ele produz. Hegel, filósofo já mencionado por nós anteriormente, afirma que é a consciência quem determina o real, a vida concreta. Marx inverte essa idéia de Hegel ao afirmar que é a vida concreta quem determina a consciência. Sendo assim, “o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 1999, p. 28).

Contudo, se é através do processo produtivo que o homem produz sua existência, isto é, o mundo do trabalho e suas relações, compreender o processo educativo é também compreender esse processo de produção.

Para tanto, temos que recorrer à questão da divisão do trabalho que nos permite considerar o grau de desenvolvimento das forças produtivas de uma sociedade que, segundo Marx, esta divisão conduz a diferentes interesses que muitas vezes são opostos. Interesses opostos, dicotomias que irão causar na estrutura social conflitos, como por exemplo: individual versus coletivo, público e o privado.

Nas palavras de Marx e Engels:

[...] com a divisão do trabalho fica dado a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e material – a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes, e a possibilidade de não entrarem estes elementos em contradição reside unicamente no fato de que a divisão do trabalho seja novamente superada (MARX; ENGELS, 1999, p. 46).

Se, em um primeiro momento, o trabalho é entendido como algo em que o indivíduo se constrói e interrelaciona-se com os outros, dentro da estrutura da economia capitalista, essa relação de construção, torna-se problemática, pois, o trabalho adquire características de alienação, ou seja, vende-se aos proprietários donos dos meios de produção, para garantir a sobrevivência, a força individual produtora, que não terá outra função a não ser a de fazer exatamente o que lhe for ordenado. Tal concepção afasta o trabalhador do conceito ideal do trabalho, pois a sua ação não é mais transformadora, ou criadora, mas sim reprodutora, portanto, alienante. Quanto mais o trabalhador produz, mais ele nega-se a si mesmo, mais arruína-se física e espiritualmente (SANTOS, 2005). Assim confirma Meszáros:

A alienação humana foi realizada pela transformação de tudo em objetos vendáveis, em escravos da necessidade e traficantes egoístas. A venda é a prática da alienação [...]. A reificação de uma pessoa e, portanto da aceitação “livremente escolhida” de uma nova servidão – em lugar da velha forma feudal, politicamente estabelecida e regulada de servidão – pode avançar com base numa sociedade civil caracterizada pelo domínio do dinheiro, que abriu as comportas para a universal “servidão a necessidade egoísta”. (MESZÁROS, 1981 p. 36).

#### Nas palavras de Marx e Engels:

O trabalho é uma mercadoria; se o preço é elevado, a procura é grande e se o preço é baixo a oferta é grande. Como acontece com as outras mercadorias (MARX, 2005, p. 77).

A educação na sociedade capitalista é, para Marx, um elemento de manutenção dessa ideologia burguesa (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 264) onde a igualdade política é algo meramente formal e não passa de uma ilusão visto que a desigualdade social é concreta e inquestionável.

Porém, uma forma de superação dessa contradição social tão latente e prejudicial ao ser humano é a sua emancipação, que, segundo Marx, reside na integração entre ensino e trabalho.

A integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade. Essa unidade segundo Marx, deve dar-se desde a infância. O tripé básico da educação para todos é o ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (ginástica e esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico científico) (GADOTTI, 1984, p. 54-55).

Nessa perspectiva o ensino aparece como instrumento para o conhecimento e também para a transformação da sociedade e do mundo, demonstrando, assim, o caráter revolucionário da educação. Faz-se necessário um projeto político-pedagógico que olhe a maioria excluída que necessita deste ensino que o liberte do até então estabelecido pela classe dominante.

Santos (2005) nos ajuda a avaliar essa concepção dialético–histórica de educação:

A obra destes autores constitui uma crítica fundamental à concepção burguesa do ser humano e da educação. Às concepções metafísicas e idealistas, que são fundamentalmente conservadoras, estes pensadores opõem a concepção materialista, histórica e dialética, isto é, interessaram-

se pelo ser humano real em carne e osso, por seus problemas enquanto vivem em sociedade, visando uma transformação positiva e humanizante. Esta concepção dialético-histórica do ser humano toma como premissa fundamental o fato de ele não ser um dado, mas essencialmente um construir-se. Deste modo, a educação deve vir para corroborar esta construção que não é meramente teórica ou abstrata, mas real, prática. (SANTOS, 2005).

O professor de filosofia J.F. Counillon, em seu artigo '*A Dialética é uma Pedagogia*' (1969) contribui para nosso entendimento sintetizante deste tema, dialética e educação. Fundamenta seu artigo na premissa de que o saber não é imutável, acabado. Counillon demonstra-se contra o ensino tradicional e enciclopédico, onde o aluno é, por analogia, comparado a um recipiente cuja função é a de apenas receber o conteúdo despejado pelo professor (Cf. COUNILLON, 1969, p. 40).

Para superar tal estágio, mais tarde denominado por Paulo Freire de "educação bancária" (FREIRE, 1983, p. 66), é necessário ao aluno aprender a desenvolver sua capacidade reflexiva, autônoma, lógica e racional. Dessa forma, com a autonomia esse aluno, conseqüentemente, terá interesse em aprender com significado. Isso só é possível mediante o questionamento vindo do próprio aluno, ou seja, um ensino que realmente queira "marcar" positivamente deve construir-se com bases na indagação problematizadora, crítica.

É igualmente nesse sentido que podemos falar de dialética no nível do pensamento consciente de si mesmo no coração de uma experiência crítica. Trata-se de mostrar que essa atitude é ao mesmo tempo dialética e pedagógica, dialética por ser pedagógica. (COUNILLON, 1969, p. 41).

É exatamente o ensino dessa postura crítico-investigativa que Counillon chama de pedagogia dialética. É esse buscar contradições e debatê-las, problematizar o estabelecido, indagar a veracidade de conceitos o que tentamos demonstrar através dos pensadores mencionados nesta reflexão sobre dialética e educação.

#### 4 O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Com o intuito de incentivar a prática pedagógica capaz de desenvolver o ensino crítico, onde a reflexão, o pensar deliberativo, dialógico e reflexivo sejam possíveis (LIPMAN, 1990), o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman apresenta-se à Educação como um novo modelo de se construir conhecimento. Para Lipman, o ensino tradicional não é capaz de propiciar o desenvolvimento dessas habilidades. Sendo assim, o Programa de Lipman visa corrigir um problema que se encontra diretamente ligado à relação ensino e aprendizagem.

Segundo Lipman, o filosofar consiste, basicamente, em “discutir assuntos filosóficos racionalmente”. Uma aula dialógica não é possível dentro do modelo tradicional de educação, pois este baseia-se na “transmissão de conhecimento”, na autoridade do professor e na noção de aprendizagem como absorção de informação. Uma aula dialógica é possível dentro de um ambiente cujo paradigma seja da “educação para o pensar”, onde, segundo Lipman, a educação é resultado de um processo de “investigação”, do qual o professor despido de uma infalibilidade, participa apenas como orientador e facilitador, pois a ênfase não está na “aquisição de informações, mas na percepção das relações contidas nos termos investigados (LIPMAN, 1995b, p. 28-29).

O objetivo não é colocar as crianças em contato direto com os grandes pensadores, o que seria impróprio ao seu grau de desenvolvimento intelectual, mas, para os defensores da prática filosófica com as crianças, elas podem assimilar indiretamente as questões mais complexas da filosofia, questões essas já discutidas e refletidas por vários pensadores da história dessa ciência.

Discutir o que é a vida e o que é a morte [...] é uma forma indireta de abordar a filosofia de Sartre.[...] Normalmente, os adultos censuram essa questão para a criança, mas ela aparece inevitavelmente quando morre um membro da família, um conhecido ou até mesmo um animal de estimação. Verbalizando o que sentem numa discussão com colegas e a professora, eles passam a distinguir o que é vivo e o que não é, e compreendem que a morte é alguma coisa tão natural como nascer (CHARBONNEAU, 1985, p. 31).

Nas palavras de Lipman:

É preciso deixar as crianças olharem para a página e ali irem buscar o que lhes pode interessar, como se deitássemos contas e bugigangas variadas pelo chão e elas tivessem de apanhar as que lhes interessassem para fazerem um colar (apud MASCARENHAS, 1994e, p. 6).

Embora haja a mediação de um professor, o Programa de Lipman adota uma metodologia de ensino onde os protagonistas são os próprios alunos integrantes da Comunidade de Investigação. É por eles, a partir deles, selecionados e discutidos por eles que se desenvolve uma aula de filosofia para crianças.

Cabe, portanto, aos alunos selecionarem para a discussão em sala de aula as questões “que lhes parecem mais relevantes de acordo com suas experiências cotidianas” (FERNADES, 1995, p. 6).

Dito isto, fica claro que o Programa de Filosofia para Crianças demonstra-se coerente com a idéia de que a educação não deve mais estar voltada para a transmissão de conhecimento, mas sim, para o ensino do pensar bem, sendo que, para isso, o que importa não é tanto “em que” se pensa, mas “como se pensa”. Não que o valor (tradicional) dos conteúdos sejam inteiramente negados, esclarece Lipman, mas trata-se, antes, de uma mudança de ênfase:

Não estou afirmando que o ensino de conteúdo é inútil e que corremos o risco de transformar as crianças em sábias idiotas. Mas gostaria de colocar que a ênfase sobre sua aquisição de informação foi exagerada e deve passar para o segundo plano, assumindo a dianteira o aperfeiçoamento dos seus pensamentos e julgamentos (LIPMAN, 1995b, p. 252-253).

A base metodológica do Programa de Filosofia para Crianças de Lipman é o diálogo. Para Lipman, tal objetivo – educação para o pensar – só é possível quando esta atividade fundamental ao desenvolvimento conceitual do ser humano estiver diretamente relacionada à aquisição das capacidades lingüísticas. Ou seja, é através do diálogo que as crianças conseguem assimilar determinadas atitudes mentais tais como: interrogação, escuta, respeito mútuo, auto-confiança, auto-correção, etc.

Porém, para atingir esse fim, é necessário que a sala se torne uma Comunidade de Investigação (LIPMAN, 1990, p. 132), ou seja, uma comunidade:

[...] na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das idéias de outros, desafiam-se entre si para fornecer

razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. (LIPMAN, 1995b, p. 31).

Esse termo, Comunidade de Investigação foi criado por Charles Sanders Peirce. Brocanelli (2010) afirma que *“originalmente foi restrito aos profissionais da investigação científica, por realizarem um trabalho comum com objetivos idênticos. A partir daí, o termo foi utilizado também para qualquer tipo de investigação, científica ou não. Na educação, portanto, a sala de aula torna-se uma Comunidade de Investigação, na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir de idéias de outros, desafiam-se para dar razões de seus argumentos, enfim, é um diálogo que pretende ser orientado por um raciocínio lógico”* (BROCANELLI, 2010, p.32).

Contudo, a Comunidade de Investigação não tem como objetivo o dogmatismo, muito menos a intencionalidade de direcionar as interpretações e inferências para um determinado ponto de vista. Seu objetivo é propiciar um ambiente onde haja construção coletiva de conhecimentos. Isso em forma de debate pois, é neste momento que acontecem as explicações de opiniões individuais; apreciação do grupo sobre as mesmas opiniões; esclarecimentos; discussões e se possível, a realização de inferências e conclusões.

Cabe ressaltar que dentro de uma Comunidade de Investigação, mais importante que chegar a conclusões conceituais ou consensuais, definitivas, para as questões levantadas, é fazer com que os alunos participem afetivamente das discussões, isso é, do processo de investigação.

As idéias citadas acima assemelham-se á maneira que o Filósofo Gilles Deleuze (1925 – 1995) e o psicólogo e ativista social Félix Guattari (1930 – 1993) fazem a respeito da importância da disciplina Filosofia em sala de aula.

Em suas palavras:

A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos [...] O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 10-13).

Portanto, a Comunidade de Investigação é o meio necessário para a construção e desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, ou seja, para o aprendizado do pensar bem.

Claro está que o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman tende a romper com o modelo de relação vertical entre professor e aluno, segundo o qual o professor é visto como uma autoridade do conhecimento, isto é, cumpre a missão de transmitir informações aos alunos que, por sua vez, desprovidos desse conhecimento, devem submeter-se à autoridade do professor.

Lipman entende que a relação tradicional entre professor e aluno assemelha-se à idéia de troca, ou seja, o aluno vai à fonte (que é o professor) sempre com a intenção de tranquilizar-se, trocando dúvidas por conhecimentos.

No Programa de filosofia para Crianças, essa relação deixa de existir quando é substituída pela Comunidade de Investigação, na qual o professor e os alunos são co-investigadores. Agindo assim, o professor direcionará as indagações (problemas, dúvidas) a outros alunos que pensaram em conjunto sobre o mesmo assunto (LIPMAN 1990, p. 117).

Se há alguma autoridade no professor, essa autoridade não é de informação, mas sim, de instrução. Cabe a ele o desenvolver e desenrolar do diálogo investigativo significativo, auto corretivo e, também, deve estar sempre atento, sobretudo, à conduta ilógica entre os alunos.

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

O que deve acontecer durante uma discussão, segundo Lipman, é que o professor deve abster-se de explicitar seu próprio ponto de vista para evitar o risco da doutrinação e também para forçar os alunos a buscarem, por si mesmos, as respostas para suas perguntas, rompendo, assim, com o modelo tradicional de professor como fonte de informação.

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

Contudo, a recomendação de que o professor seja “auto-retraído filosoficamente” para evitar o risco da doutrinação não significa que, para Lipman, a educação possa ou deva ser uma prática neutra quanto à transmissão de valores:

Propositalmente ou não, quem quer que ensine, ensina valores. Assim, a educação para os valores já está sendo feita, e está sendo feita universalmente, de modo que o problema não está em fazê-la, mas em fazê-la melhor. (LIPMAN, 1990, p, 69, 72).

Sintetizando a ação do professor dentro de uma aula de filosofia que segue o Programa de Lipman, elencaríamos as seguintes habilidades necessárias à sua prática pedagógica :

Capacidade de ouvir atentamente o que as crianças dizem; saber identificar os padrões lógicos de sua narrativa e a dimensão filosóficas de seus interesses; saber orientar as discussões e encorajar a criança a pensar por si mesma; ser capaz de abster-se de explicitar posicionamentos filosóficos próprios; amar a disciplina que ministra; enfim, ter respeito pelas crianças e entusiasmo pela proposta (MONTEIRO, 1986, p. 4).

Assim, apresentado um esboço sobre o programa de filosofia para crianças de Lipman cabe, agora, a apresentação e a análise do material didático que foi proposto como objetivo desta pesquisa.

## 5 O MATERIAL DIDÁTICO E OS MANUAIS DE INSTRUÇÃO PARA OS PROFESSORES

Lipman elabora seu material didático para ser utilizado pela Comunidade de Investigação em forma de livros de leitura – novelas filosóficas -, onde cada livro possui seu respectivo manual de instrução.

### 5.1 As Novelas Filosóficas

Crítico explícito da forma convencional (tradicional) de ensino, os textos romanceados de Lipman buscam propiciar o desenvolvimento construtivista do conhecimento. Isso porque, segundo ele, os livros didáticos tradicionais apresentam o conhecimento de forma acabada e pronta. Um produto final que, obviamente, criado por adultos, transmitem suas verdades e sua visão de mundo, não permitindo, assim, o interesse e a motivação das crianças que o lêem. Geralmente encontram-se padronizados e pouco fogem do aspecto “formal, triste, opressivo e ininteligível”<sup>6</sup> e como algo que lhe é imposto (LIPMAN, 1990, p. 37-38).

Cabe ressaltar, também, que a maioria dos livros didáticos utilizados no ensino tradicional apresentam-se, de forma geral, demasiadamente claros, quando, segundo Lipman, deveriam, para atingir um significado maior da relação ensino-aprendizagem, ser ambíguos e incentivadores da ação do pensamento.

Lipman exemplifica essa questão com os livros didáticos de História:

Podemos presumir que todos os conteúdos serão pré-dirigidos e esclarecidos. Nada deve ser apresentado como problemático para que os alunos possam envolver-se em uma discussão sobre o assunto. Podemos imaginar com facilidade historiadores soviéticos da era de Stalin sendo instruído de maneira bastante semelhante: os eventos do passado russo devem ser apresentados de modo que seu significado seja claro para o estudante soviético – futuro cidadão soviético (LIPMAN, 1995b, p. 362).

---

<sup>6</sup> Há uma antítese a essa idéia de que os materiais didáticos são reprodutores do pensamento adulto. Encontra-se na dissertação de mestrado de Luciana Aparecida Nunes uma análise em que apresenta a literatura infantil escrita por Monteiro Lobato como aproximada do universo infantil (NUNES, 2006). “Não é um adulto que escreve para criança de forma vertical: ele consegue voltar ao pensamento da criança e encanta-se com suas personagens infantis” (UREL, disponível [www.alb.com.br/anais17](http://www.alb.com.br/anais17), s/d).

Ainda criticando os materiais convencionais, Lipman analisa a própria produção de literatura infantil que, para ele, é alienante, pois apresenta crianças fictícias como “alegres ou tristes, bonitas ou feias, obedientes ou desobedientes” e só muito raramente como “pensativas, analíticas, críticas ou especulativas”. Infere, portanto, ser essa literatura inapropriada ao objetivo de ensinar a pensar, pois a imagem que ela projeta da criança “tem muito a ver com a própria imagem que as crianças internalizam e com o autoconceito que elas conservam na maioria” (LIPMAN, 1990, p. 210-211).

Sendo assim, esses textos não retratam a realidade do contingente infantil existente no mundo, pois o mesmo não apresenta-se somente em forma dicotômica de alegria e tristeza, obediência e desobediência. A realidade, de fato, extrapola essa percepção e mostra-se um pouco mais contraditória, como por exemplo, sem grandes esforços cognitivos podemos também observar crianças tristes e desobedientes devido à sua condição de “subnutrição, negligência, espancamento, abandono ou menosprezo e humilhação” (LIPMAN, 1990, p. 211).

Partindo dessa crítica aos livros didáticos, considerados por Lipman inadequados à construção do pensamento lógico, crítico e que se afaste da alienação, ele resolve criar textos que venham a atingir esse propósito. Assim surgiram os romances ou novelas filosóficas que compõem o currículo do Programa de Filosofia para Crianças. Cada livro é direcionado a uma respectiva faixa etária e a um determinado grau de escolaridade. Ao todo são sete, até o momento e muitos ainda não foram traduzidos para o português, portanto não são utilizados no Brasil.

Os livros são:

- 1) *Elfie*: destinado às classes de educação infantil e à 1ª série do ensino fundamental – aborda o pensamento das crianças sobre a realidade em que vivem. Este ainda não tem tradução em português.
- 2) *Issao e Guga*: para 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino fundamental – introduz questões sobre a natureza e sua percepção.
- 3) *Pimpa*: par 3ª, 4ª e 5ª séries do ensino fundamental – trabalha o significado da linguagem e sua interpretação.
- 4) *A descoberta de Ari dos Telles*: para 5ª e 6ª séries do ensino fundamental - contém um programa de lógica formal que procura desenvolver o raciocínio e a investigação.

- 5) *Luísa*: para 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental – aborda questões de ética e moral.
- 6) *Suki*: para o ensino médio – discute temas de estética relativo à arte, ao belo, à literatura, etc.
- 7) *Mark*: também para o ensino médio – é um programa de filosofia política e social que aborda temas como “o poder, a organização social, a justiça e as relações indivíduo-sociedade” (SILVEIRA, 1991, p. 73).

Lipman atribui às suas novelas filosóficas capacidade de conseguirem motivar mais facilmente o interesse dos alunos, isso porque elas são escritas de forma dialogal (MASCARENHAS, 1994, p. 3). Porém, a maior e mais importante vantagem estaria o fato de as histórias de Lipman, diferente do que fazem os livros didáticos e as narrativas infantis tradicionais, possibilitam o desenvolvimento e o exercício das habilidades do pensamento. Por isso seus livros não possuem ilustrações que frequentemente acabam “*estereotipando certas imagens e o pensamento criativo*” (LIPMAN apud CARVALHO, 1994, p. 5).

Na concepção de Lipman, o aprendizado, ou seja, o desenvolvimento das habilidades de pensamento ocorre fundamentalmente por imitação. As crianças reais absorvem experiências, conceitos, pensamentos das crianças fictícias, contidas nos materiais de leitura. Daí a grande importância dos materiais didáticos conterem exemplos não de alienação, mas sim aqueles que conduzem à reflexão e ao subjetivo processo de construção de modelos que apoiados e conduzidos dentro do discurso lógico – diálogo com os outros –, permitirão o desenvolvimento significativo do que entendemos por aprender. No caso, aprender a pensar. Como diz Lipman: “Ler que uma personagem de uma história infere  $q$  de  $p$ , é ser encorajado a inferir  $q$  de  $p$  por si mesmo” (LIPMAN, 1990, p. 101).

[...] não basta dizermos a elas para que sejam racionais, pois não sabem do que estamos falando. Precisamos é mostrar-lhes o que isso significa e uma das maneiras de o fazer é oferecendo-lhes histórias cujas personagens sejam verdadeiros modelos de comportamentos racionais, por exemplo, na maneira como conversam entre si e discutem suas idéias e no respeito que demonstram umas para com as outras (SILVEIRA, 2001, p. 74).

É claro também nos escritos de Lipman, sua constante preocupação com a doutrinação. Não perdendo o foco de que este Programa apresentado por ele é um novo paradigma e que contesta de forma incisiva os materiais e a forma tradicional de ensinar, e, considerando que os materiais sozinhos não ensinam, Lipman não deixa de alertar para os possíveis riscos de emprego de modelos inibidores da racionalidade livre e criativa.

Para evitar esse tipo de conduta não pedagógica é importante que o professor, mediador da Comunidade de Investigação, nunca apresente conceitos, idéias, inferências, etc, como produto final, acabado e não passível de maiores reflexões. Segundo Lipman, essa postura servirá como “estímulo para aumentar a investigação” e como “instrução” de como ela pode ser feita (LIPMAN, 1990, p. 209 - 210).

Estando diante de uma pedagogia dialógica, e nos conduzindo à procura, à busca, da ação dialética no Programa e nos materiais de Lipman, entendemos como pertinente a seguinte indagação: Será que esse material consegue estar apto a qualquer realidade das crianças que o lêem, nas diversas partes do mundo, considerando que foram elaborados a partir de um contexto sociocultural bastante específico, que é o norte-americano?

Defensores do Programa de Lipman respondem que os textos não só podem como devem ser adaptados à realidade de cada local. É claro que seus princípios norteadores devem ser preservados. Um exemplo dessa abertura pode ser encontrado nos escritos dos profissionais pertencentes ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), onde deixam claro sua postura mediante a tradução dos textos. Catherine Silva, referindo-se à aplicação do Programa no Brasil afirma: “nós queremos que seja um programa brasileiro para crianças” (1990, p. 19). Silvia Mondel, também pertencente ao CBFC explana: “Tanto Pimpa quanto Ari (Livros do Programa) podem sofrer transformações” visando aproximar cada vez mais as histórias à realidade brasileira (apud MAREK, 1985). O próprio Lipman havia esclarecido que a primeira tradução é sempre experimental e, portanto, sujeita a correções (AGUIAR, 1985).

Quanto a essa questão – de adaptação – é possível notar que elas são realizadas mais nos aspectos secundários das histórias, como nomes de pessoas, objetos e lugares. O conteúdo propriamente filosófico dos textos, porém, permanece inalterado. E, segundo os defensores do Programa, nem é necessário que se façam

aí grandes adaptações, pois há uma seleção natural do texto, eliminando os conteúdos distantes da realidade da sala, o que possibilita que um mesmo texto seja aplicado em realidades bastante diferenciadas, como por exemplo, escolas estaduais e particulares (MARER, 1985).

Sobre os procedimentos metodológicos cabe ressaltar que a Comunidade de Investigação, ou seja, aquele grupo de alunos e professor que lêem os textos, problematizam, criam e separam temas subsidiados pelas leituras e os discutem, é a grande responsável pela aplicação do Programa de Lipman. A metodologia está intrínseca neste processo, portanto, quanto à questão de adaptação dos materiais do Programa, aqui fica bem claro não ser necessário nenhum tipo de mudança, ou seja, em qualquer lugar do mundo, os encontros começarão com a leitura e terminarão com o diálogo, como ressalta Ann Sharp, colaboradora direta de Lipman na criação do Programa:

A Comunidade de Investigação são em grande parte consideradas universais, razão pela qual não carecem de qualquer adaptação. Mesmos países onde a educação é marcante e tradicional, como na Nigéria, o método foi considerado adequado (LIPMAN apud CARVALHO, 1994c, p. 5).

Ainda, quanto ao aspecto metodológico do Programa, Lipman enfatiza que o êxito do trabalho depende muito mais da forma como as histórias são utilizadas, isto é, do emprego adequado dos procedimentos metodológicos, do que do seu conteúdo propriamente dito:

Não é exatamente a história que interessa, mas como ela é utilizada. Quem cria não é importante. Importante é apresentar os personagens na sua escola, de forma que as crianças questionem valores de toda a sociedade (apud AGUIAR, 1985).

Nas palavras de Lipman:

As condições que satisfazem a essas exigências incluem um professor que seja provocativo, questionador, impaciente com o pensamento descuidado, e um grupo de estudantes ávidos por se envolver num diálogo que os desafie a pensar e produzir idéias. Os componentes mínimos de um ambiente adequado para incentivar uma criança a pensar filosoficamente são um professor questionador e um grupo de estudantes preparados para discutir aquelas coisas que realmente interessam a eles (LIPMAN, 1994, p. 141).

Com o intuito de melhor instruir e colaborar na execução do Programa, o CBFC recomenda que os professores utilizem de forma constante as instruções contidas nos manuais que acompanham cada romance.

## **5.2 Os Manuais de Instrução para os Professores**

As novelas filosóficas são livros cujos números de páginas variam entre 65, como é o caso do livro didático *Issao e Guga* e 84 para o livro *Pimpa*, ambos objetos de nossa pesquisa. Os manuais que acompanham cada livro possuem um número expressivamente maior de páginas, 392 para *Issao e Guga*, 176 para *Pimpa*, 375 para a *Descoberta de Ari dos Telles*.

Os manuais são volumosos, quanto ao número de páginas, pois neles encontram-se, de forma detalhada, aspectos teóricos do Programa de Filosofia para Crianças. Também possuem as orientações metodológicas que auxiliam a condução da Comunidade de Investigação, apresentando algumas sugestões de atividades, como planos de discussão, exercícios, opções de conteúdos a serem debatidos, etc (SILVEIRA, 2001, p. 78).

Os planos de discussão contidos nos manuais, geralmente, concentram-se “nas idéias principais de cada capítulo”, ou, como pode acontecer, “em alguns aspectos que mereçam consideração” e que, por algum motivo, podem passar despercebidos. Sua finalidade é atender aos preceitos de uma educação construtivista, onde os alunos, através do diálogo e das atividades desenvolvidas em sala de aula possam aprender a desenvolver “conceitos” e a estabelecer “conexões” e distinções necessárias a essa finalidade (LIPMAN, 1990, p. 150-151).

Junto aos planos de discussão, os manuais também possuem sugestões de como promover a integração entre as aulas de Filosofia para Crianças e outras disciplinas, como explica Silveira:

No episódio do livro da *Pimpa*, em que a luz é um dos temas propostos para a discussão, o manual recomenda que se trabalhe “integradamente com Ciências, tomando por base o tema da produção de eletricidade” (LIPMAN apud VOGEL, 1994, p. 12).

É também no manual que os professores encontram as questões filosóficas que deverão ser discutidas pelos alunos na Comunidade de investigação (Cf. RICART, 1987).

O manual tem a função, portanto, de garantir o bom desenvolvimento e o êxito do Programa. Seu objetivo específico é subsidiar, principalmente, aqueles professores que não possuem a formação filosófica específica e que, segundo Lipman, sentirão dificuldades em planejar sozinhos as atividades e as discussões adequadas ao objetivo de ensinar a pensar. A preparação do professor quanto à utilização do Programa – material de leitura, manuais de instrução, e a aplicação metodológica – cabe, no caso do Brasil, ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). O CBFC oferece cursos preparativos obrigatórios àqueles que aderem ao Programa de Filosofia de Lipman.

Por essa razão, assim como as crianças e também os alunos de faculdade precisam de textos primários, esses professores precisam imensamente da orientação profissional de especialistas que lhes forneçam exercícios preparados e planos de discussão previamente elaborados que os orientam no desenvolvimento do trabalho (1990, p. 207- 208).

Orientar não significa emoldurar, ou seja, a preocupação maior de Lipman é exatamente na aplicação e utilização do material. Propor atividades que possam auxiliar aos professores iniciantes e até mesmo os mais veteranos que encontram-se, por algum momento, sem o ardil da razão criadora é o objetivo direto do curso oferecido pelo CBFC.

Trabalhando com um novo paradigma, que pretende romper com o modelo tradicional da relação professor-aluno, onde a autoridade sobressai ao conhecimento, o professor que passa pelo CBFC será inserido, e esse é o intuito da capacitação do Programa, em um modelo de ensino onde sua função é desenvolver a habilidade de facilitador do diálogo ou debate (VOGEL, 1994, p. 13).

Se alguma autoridade cabe ao professor, esta não é a de informação, mas a autoridade de instrução que eleve a sua sala de aula à investigação discursiva, produtiva e autocorretiva (SILVEIRA, 2001, p. 82).

O professor tem que se colocar como facilitador do debate e não como dono das respostas. Esta é, na verdade, a maior virtude deste programa:

um golpe de mestre no autoritarismo que sempre caracterizou o ensino brasileiro (LIPMAN apud MONTEIRO, 1986, p. 4).

O professor que passa pelo CBFC e recebe a formação destinada à aplicação do Programa de Lipman deve desenvolver um conjunto de habilidades que vão desde a capacidade de ouvir atentamente o que as crianças dizem; saber identificar os padrões lógicos de sua narrativa e a dimensão filosófica de seus interesses; saber orientar as discussões e encorajar a criança a pensar por si mesma; ser capaz de abster-se de explicitar posicionamentos filosóficos, evitando, assim, o risco da doutrinação; amar a disciplina que ministra; enfim, ter respeito pelas crianças e entusiasmo pela proposta (LIPMAN apud MONTEIRO, 1986, p. 4).

## 6 POR DENTRO DO MATERIAL DIDÁTICO: EM BUSCA DA DIALÉTICA

O objetivo deste trabalho verificar se existe uma relação direta ou indireta entre a metodologia *dialética* e o *material didático* de Lipman. Para isso apresentamos no início um panorama sobre a ciência que nos conduz a essa investigação, a filosofia, e sua inserção no ensino, lembrando que contemplamos o retorno completo, a obrigatoriedade, da disciplina filosofia na grade curricular do Ensino Médio.

O Programa de Filosofia de Lipman também contempla atingir as salas de Ensino Médio; como vimos anteriormente, há livros próprios para esse grau escolar, porém, nossa proposta busca investigar os Livros que encontram-se destinados ao Ensino Fundamental, ou seja, às séries iniciais. E são nestes livros que nos concentraremos adiante.

### 6.1 Issao e Guga

O livro Issao e Guga, escrito por Lipman, destina-se aos alunos de 2º e 3º ano do ensino fundamental, portanto, séries iniciais. Estamos utilizando a nomenclatura atual de divisão de grau escolar, o 2º ano do ensino fundamental equivalia a, anteriormente, denominada 1ª série, e, o 3º ano a, anteriormente, 2ª série do ensino fundamental.

Nesta narrativa, os personagens Issao e Guga nos contam sobre umas férias inesquecíveis que viveram juntos. Issao visita a fazenda de seus avós e torna-se amigo de Guga, que mora com sua família nas redondezas da fazenda.

A história que sustenta o desenrolar dos capítulos são as recordações relatadas pelo avô de Issao que fora marinheiro e que havia vivido um encontro com uma baleia. Sua conversa com as crianças os motivaram a querer reviver tal encontro, e, se possível, com a mesma baleia. Depois de discutirem as possibilidades, ambas as famílias se propõem a realizar essa viagem para o nordeste brasileiro com a finalidade de reencontrar e observar as baleias e, se possível, aquela em específico.

A maneira como Issao e Guga demonstram interesse por animais, pela noção de espaço e tempo e por muitos outros aspectos da natureza, faz desse texto uma introdução ideal à investigação sobre as relações entre a linguagem, o mundo e as diferentes formas de percepção.

As questões sobre o conhecimento humano, as preocupações com a ecologia, a reflexão sobre o belo, o real e a verdade são temáticas que permitem às crianças o contato com o espanto que dá origem ao filosofar, com o "maravilhar-se com o mundo", como afirma Lipman. Há, nesta novela, uma ênfase nas questões da fenomenologia da percepção. Como percebemos o mundo? Será que o mundo é tal qual vemos? Qual a relação entre os objetos e o que percebemos através dos sentidos? Questões como essas são discutidas na filosofia desde Platão e Aristóteles até Merleau-Ponty. Estes estavam preocupados em estabelecer qual a relação entre as coisas e as idéias que temos delas. Foi Kant, porém, que formulou uma teoria mais acabada sobre a relação entre os fenômenos (aquilo que percebemos através dos sentidos) e as coisas, colocando em questão se o mundo é uma construção do sujeito e, neste caso, como poderíamos ter acesso às coisas-em-si.

O texto completo de *Issao e Guga* possui introdução e mais dez capítulos. É previsto para ser desenvolvido durante dois anos.

O site do CBFC disponibiliza um trecho do Livro *Issao e Guga* que vamos reproduzi-lo aqui a fim de dissertar sobre o nosso problema.

[...] Perto da mesa onde estávamos sentados tinha um porta-guarda-chuvas. Ele tinha uma placa que dizia: "Olhe seu guarda-chuva". O porta-guarda-chuvas estava vazio, porque o dia estava bonito.

Como a placa estava me incomodando, falei:

- Vô, por que está escrito "Olhe o seu guarda-chuva"?
- Porque ele pode desaparecer.

Por isso eu acho que tem coisas no mundo que desaparecem se a gente não ficar olhando. Isso não é esquisito?

Satie me chama da cozinha e interrompe os meus pensamentos. Me levanto da cadeira perto da janela, onde eu estava sentado de pernas cruzadas, e começo a correr pela sala. Mas tropeço no tapete e esbarro numa das plantas da vovó. Satie entra, vê a sujeira e fala:

- Vou pegar a vassoura.

Satie vai até o armário, mas a vassoura não está lá.

- Não entendo. Ela **sempre** está aqui. Onde será que ela está? Não pode ter simplesmente **desaparecido**.

Ou será que pode? E aqueles guarda-chuvas? E se vassouras são do mesmo jeito e só ficam no lugar enquanto tem alguém olhando? Conto pra Satie o que estou pensando.

- Ah, não faz diferença se tem alguém olhando ou não. A vassoura não pode sair andando. Ela fica onde foi colocada.
- Mas, Satie, como a gente pode ter certeza disso? Pelo que eu penso, talvez o mundo todo desapareça quando ninguém estiver olhando.

Satie dá um suspiro e diz:

- Issao, se não tinha ninguém olhando quando o mundo desapareceu, ninguém ia saber a diferença, né?

Então ela dá uma risada e acrescenta:

- Olha só, a vassoura está aqui, entre a parede e a geladeira.
- Acho melhor a gente ficar de olho nela. Da próxima vez que ela sumir, pode ser que não volte, qualquer que seja o lugar onde a gente procure.

Guga entra. Conto pra ela a história do porta-guarda-chuvas e da vassoura. Ela bate palmas e diz:

- Ah, eu sei o que você quer dizer. Isso acontece comigo o tempo todo. Quando não posso pôr a mão nas coisas, não posso ter certeza de que ainda estão lá. É por isso que eu sempre adoro sentir o chão embaixo dos meus pés, e pôr a mão nas mesas e cadeiras e em todos os outros tipos de móveis que há no mundo. Fico sempre tão apavorada quando não tenho nada para pôr a mão, porque tenho medo de que o mundo tenha simplesmente saído andando.

Satie parece um pouco preocupada e diz:

- Mesmo assim, Guga, você **sabe** que ele está aí, não sabe? Você não acredita, **realmente**, que ele desaparece? Acredita?

Guga ri e fala:

- Ele não desaparece porque para mim, ele nunca apareceu. Ele só aparece pras pessoas que podem ver.

Belé entra e senta no colo de Guga.

- Ei, Belé, você está **aqui**. Sei que você estava lá fora caçando passarinhos outra vez.
- Você não **vê** o Belé caçando passarinhos. Mas você **sabe** que ele caça, Guga.
- Bom, é isso que você e Satie me dizem que ele faz e, se vocês dizem, eu acredito. Mas isso não impede que eu fique pensando para onde a noite vai quando é dia, ou para onde vai o frio quando um sorvete

derrete, ou de onde vem o sabor quando sua avó faz o pão. Vocês me dizem que a grama é verde, mas ela é verde durante toda a noite ou deixa de ser verde à noitinha e volta a ser verde de manhã?

Satie senta no chão ao lado da cadeira em que Guga está sentada:

- É assim que você entende as coisas, Guga? Que as cores que não vemos, os sons que não ouvimos e os sabores que não sentimos estão todos fora, **em algum lugar**, esperando sua vez? (LIPMAN, 1997, capítulo 5, p. 30, 31-32).

Neste trecho, os personagens fazem uma reflexão acerca das relações entre o sujeito que percebe e o objeto percebido. Qual o papel da percepção do sujeito na realidade das coisas? Seria o mundo uma mera construção do sujeito; são os objetos que se oferecem ao conhecimento do sujeito ou há uma relação entre o sujeito e o objeto? Estas temáticas do campo da teoria do conhecimento e epistemologia foram abordadas por diversos pensadores ao longo da história, como Descartes e Kant.

Não há como negar que os diálogos realizados pelos personagens de Lipman são investigativos, como demonstra o texto acima. Também faz-se presente o jogo de imagens e idéias que possam suscitar com a execução da leitura. Em nenhum momento encontraremos a Guga afirmando deliberadamente que é cega. O texto conduz o leitor, por dedução, a concluir que a personagem não possui a visão. Isso vem ao encontro do propósito de Lipman de não oferecer as idéias e os conceitos prontos, como, segundo ele, fazem a maioria dos livros didáticos.

O texto, como já foi dito, mostra um diálogo reflexivo. Necessariamente ele não apresenta contradição entre os conceitos como, por exemplo, *ser* e *não ser*, ou, *ser* é contrário àquilo que apresenta-se. O que ele tenta retratar é que os fenômenos acontecem, estejamos olhando ou não. E que a consciência desses acontecimentos, o que poderíamos denominar de conhecimento, só será possível mediante a atividade exclusiva da busca por tal conhecimento. É possível identificar antagonismo, aí então dialético, entre os personagens contidas neste trecho do livro. Isso percebe as coisas através da visão, da experiência, do empírico, do concreto. A partir dessa percepção ele desenvolve suas induções e questionamentos que podem levá-lo ao saber, ao conceito. Observa, indaga e faz suas inferências fundamentadas no que foi, por ele, observado. Cabe lembrar que a observação seguida de conclusões é um método científico. Assim age Issao, sob uma metodologia comum às ciências, e sob a tutela de veracidade da observação, do

empirismo, como escreve Locke: “De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo numa só palavra, da experiência” (LOCKE, 1973, p. 165).

O mesmo não acontece com Guga, que desprovida da visão infere muito mais por deduções racionais e lógicas do que pela própria experiência. Sua afinidade com a razão, sem a faculdade da visão, lhe obriga a criar um universo conceitual específico, próprio e com sentido: “Ele não desaparece porque, para mim, ele nunca apareceu. Ele só aparece pras pessoas que podem ver” (LIPMAN, 1997, p. 31). Guga também não despreza a experiência. No texto fica claro que o contato de Guga com os objetos propiciam a ela o estado de certeza que a faz sentir bem.

Portanto, neste trecho a dialética pode ser percebida na conduta investigativa de Guga. Ora mais concentrada na metodologia proposta pelo empirismo, onde os seus conhecimentos serão construídos mediante o contato direto com o objeto conhecido. Essa experiência real e concreta possibilita a Guga a criação de conceitos; ora também utilizando os mecanismos da razão dedutiva, onde o pensar propicia, através das capacidades inatas da razão, o desenvolvimento do conhecimento. A dialética, neste ponto em questão, classifica-se como movimento contínuo inerente ao ato de aprender e apreender algo ou, sobre algo. Quanto ao jogo dos contrários, que também caracteriza a metodologia dialética, aparece evidente nos próprios fundamentos da metodologia adotada pela personagem Guga: experiência e razão. Ambas responsáveis pelo processo de conhecer.

Cabe ressaltar que isso acontece de forma natural no universo infantil, de cada personagem. As crianças não vão à escola para aprender a pensar. São situações do dia-a-dia, diálogos corriqueiros que desencadearão uma reflexão, um pensar sobre. São essas reflexões acerca dos fatos cotidianos que possibilitarão inferências, conclusões, tomadas de opinião: conhecimento. Baseando-se no princípio da racionalidade e da lógica (DEWEY, 1959a, p. 94)<sup>7</sup> é possível elevar esse ato de pensar ao que Lipman classifica como “pensar bem” ou “pensamento de ordem superior” (LIPMAN, 1994. p.53).

---

<sup>7</sup> Cf. O livro do professor, Dr. Cláudio Roberto Brocanelli, *Matthew Lipman: Educação para o Pensar Filosófico na Infância*, ajuda-nos a entender essa relação direta entre as idéias de Lipman e o pensamento de John Dewey. Brocanelli aponta a retomada de Lipman às idéias de Dewey justamente por admirar-se com o pragmatismo e com as idéias deste pensador quanto à educação (BROCANELLI, 2010, p.42 a 60).

A questão de como as crianças podem perceber e atribuir significados às coisas que os cercam é o princípio norteador do livro *Issao e Guga*. Conceitos filosóficos como *espaço* e *tempo* também acompanham alguns dos capítulos do livro. Nunca esses conceitos se autodefinem ou pregam verdades filosóficas ou científicas. O que acontece é a condução propiciada pela leitura a um leque de possibilidades favoráveis à discussão, portanto, o desfecho e as inferências só serão alcançadas mediante o diálogo realizado pela Comunidade de Investigação, ou seja, os alunos pertencentes e participantes da aula em questão.

Vejamos um exemplo de como o material apresenta o conceito de espaço e tempo:

[...] O que ia acontecer se todas as coisas fossem feitas de areia, de grãosinhos de areia? Será que daria pra contar um a um? Como a ampulheta que a gente tem na cozinha de casa. Será que dá pra contar um grão por vez?

Um grão por vez. Cada grão de areia ocupa **espaço**.

E **tempo**, será que é um grãozinho de areia por vez?

Olha só! É por isso que eu gosto tanto da areia. Quando penso nela, meu pensamento vai pra tudo quanto é lugar.

Se nada mudasse, o tempo não existiria. Mas o tempo existe!

Então deve ser porque as coisas mudam. Será que o tempo acontece quando as coisas mudam? Ou tempo é o que aparece quando a gente mede a velocidade das coisas? Minha cabeça está a mil! (LIPMAN, 1997, p. 39-40).

Dialéticamente falando, não há nada na leitura deste trecho, porém, novamente o texto transfere sua problemática completamente filosófica à metodologia do Programa: o diálogo. Na discussão da leitura, na contraposição de opiniões dadas e defendidas pelos alunos é que, possivelmente, encontraríamos a dialética.

No decorrer do livro a aventura continua. As crianças também querem encontrar as baleias e terem a experiência de contemplá-las. O fato curioso é que é exatamente a Guga, a personagem que não enxerga, a primeira a perceber a presença das baleias e, só pouco após a socialização de sua percepção é que os outros conseguirão enxergá-las.

Há aqui uma questão interessante. Quando estudamos epistemologia ou história das ciências encontraremos a realidade de que as pesquisas que fundamentam-se na dedução estão, numericamente, muito além das tecnologias capazes de vivenciá-las empiricamente. Em outras palavras, há mais produção no

campo teórico das ciências do que no campo prático. Guga, representa essa postura, lembrando que lhe falta a visão; portanto, suas habilidades cognitivas são mais dedutivas do que empírica, entra em vantagem em relação aos outros por perceber pelo balanço das águas e pela aguçada audição a presença das baleias, enquanto os outros personagens primeiro percebem o barulho do vento, ou seja, as condições mais concretas para depois conseguirem ver realmente as baleias.

No manual do professor que acompanha o livro de Issao e Guga, intitulado por Lipman como 'Maravilhando-se com o Mundo' (1997, p. 14) há um subtítulo exatamente com a finalidade de explicar o papel metodológico e epistemológico da deficiência da Guga, a saber:

[...] Mas seu valor é tão epistemológico quanto ético: o modo como Guga vivencia e entende o mundo não é o mesmo modo como Issao o experimenta, vivencia e o entende. Essas diferenças de perspectivas cognitivas e epistemológicas precisam ser demonstradas às crianças na sala de aula, para que elas possam perceber que aqueles que tem o privilégio da visão nem por isso possuem uma compreensão correta exclusiva de como se pode dizer que o mundo funciona (LIPMAN, 1997, p. 26).

Embora não haja explícita contradição entre os diálogos presentes no material didático *Issao e Guga*, do Programa de Filosofia para Crianças de Lipman, os personagens vestem-se de uma árdua curiosidade reflexiva e questionadora que os conduzem à forma de se fazer ciência, ou seja, buscar, criar os conceitos, as verdades. Atribuem significados ao seu universo, universo este que vai se revelando gradativamente a eles e que por suas vontades próprias vão absorvendo e atribuindo significados às suas experiências. Através da dedução lógica ou do empirismo ou do apriorismo kantiano, ambos os protagonistas desta história conseguem chegar ao mesmo objetivo.

Porém, no capítulo 3 do livro em questão há uma alusão, proposta pelo material, ao termo dialética, contradição. No episódio 3, do referido capítulo, a avó de Issao acha que seu marido não quer que seu aniversário seja lembrado, mas também não quer que o esqueçam (LIPMAN, 1997, p. 152). O manual propõe um exercício sobre o tema *contradição*, mas o que nos chamou a atenção foi exatamente um depoimento colhido no site do CBFC sobre essa aula.

Depoimento da Professora Manuela que trabalha com o Programa de Filosofia para Crianças com crianças de 7 a 10 anos, no Colégio Módulo em São Paulo:

[...] Depois de lermos o episódio de Issao e Guga sobre contradições, investigamos em aula o que é uma contradição, e demos vários exemplos. Os alunos incorporaram o conceito, descobriram que são contraditórios quando "eu peço sobremesa para minha mãe e depois que ela me dá eu digo que não quero mais".

Algumas aulas depois, numa atividade de revisão, pedi aos alunos que escrevessem exemplos próprios de contradição.

Nikollas, da 2<sup>a</sup>. série, escreveu o seguinte:

"A minha amiga Tais perguntou se eu tinha uma caneta para emprestar para ela.

Ela disse:

- Nikollas, me empresta qualquer caneta, mas eu quero azul!"

Na 3<sup>a</sup>. série, estávamos investigando o tema ambigüidades. Fizemos a brincadeira que o Manual do Professor indica, da Chaleira. Depois, pedi mais exemplos aos alunos. Os exemplos dados por eles muitas vezes são inesperados pela trivialidade que apresentam.

Rimos muito com este exemplo, dado pelo Arthur:

"BOLACHA: pode ser se eu vou dar um soco nesse menino, ou eu vou dar a bolacha passatempo." (Disponível em: [www.cbfc.org.br](http://www.cbfc.org.br)).

O que podemos inferir nesta análise que as estórias em forma de diálogo realmente podem atingir e estimular a curiosidade dos alunos leitores. Através da Comunidade de investigação, ou seja, a sala de aula de filosofia para crianças, elas, as crianças, poderão escolher e selecionar temas que as estórias os inspiram e discutí-los logicamente, e por que não, dialeticamente. Nas palavras do artigo citado acima, de onde extraímos o exemplo:

[...] Pensar as ambigüidades e contradições presentes na linguagem cotidiana não é submeter crianças ao aprisionamento da lógica enquanto ginástica intelectual, nem tampouco fazer das crianças estudiosos dos grandes sistemas filosóficos, seja estes da filosofia da linguagem, da ética ou de qualquer área da filosofia. Aproximar filosofia e infância é buscar meios para um pensar mais reflexivo (FOLHAPHI, 1996).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Este artigo disponível no site é uma digitalização do jornal impresso criado pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. O jornal recebe o nome de 'FOLHAPHI'. O artigo em

## 6.2 – Pimpa

Dando seqüência à nossa investigação sobre os materiais didáticos do Programa de Filosofia para Crianças de Lipman, a próxima novela filosófica a ser analisada é o livro intitulado *Pimpa*. Este foi escrito para ser destinado às crianças de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, que geralmente possuem de 9 a 11 anos de idade.

Basicamente o livro narra as aventuras de uma garota questionadora, preocupada em descobrir os significados das coisas e suas possíveis relações.

O texto completo de *Pimpa* possui 11 capítulos e deve ser desenvolvido em dois anos de trabalho com os alunos.

O programa *Pimpa* apresenta às crianças possibilidades de investigação sobre diversos temas que têm sido objeto de preocupação da Filosofia: a verdade, o que é urgente, o que é justiça, direito, dever, necessidades, regras de conduta, etc. *Pimpa* questiona se "espaço", "tempo", "família", "mamífero" e até mesmo o seu próprio nome são relações reais ou que só existem em nosso pensamento. Ou, dito de outra forma: qual a relação entre a linguagem e as coisas? Temas da metafísica, da fenomenologia e da teoria da linguagem estão presentes nesta novela, desdobrando-se em questões sobre a relação entre corpos e mentes; partes e todo; idéias e coisas. Há uma clara referência à filosofia de Platão e de Lucrécio. Outras referências também podem ser encontradas nas teorias dos filósofos materialistas do século XVIII, particularmente, na obra de Diderot.

*Pimpa* é a garota protagonista desta estória. Ela tem família, uma irmã e uma melhor amiga, a Bel. Demonstra-se pensativa sobre tudo e, como parece ser comum nas novelas de Lipman, também cria um universo paralelo entre o mundo real e sua imaginação, dando significados próprios às experiências que vive.

O trecho a seguir ilustra um pouco do comportamento irrequieto e problematizador da personagem *Pimpa*:

[...] O seu Marcos é tão velho! Imagine que ele já tem uma filha que está esperando um bebê. Ele realmente já viveu muito. Eu fico pensando se ele conheceu D. Pedro II. No ano passado, eu teria perguntado, mas agora não sei se devo (LIPMAN, 1997, p. 4).

Logo no primeiro capítulo do livro os alunos recebem a notícia de que irão a um zoológico; porém, antes desta ida eles devem pensar em um animal do zoológico, o que o texto denomina “criatura misteriosa”, e não contar a ninguém. Após a ida eles redigirão uma história e nesta deve conter a sua criatura misteriosa. Este é o norte em que se desenrolará as experiências vividas por Pimpa e seus colegas.

Nesta novela de Lipman aparecem mais discordância entre os personagens. Talvez pela idade ou até mesmo pela personalidade de cada um dos personagens deste livro, eles vão se demonstrando menos tolerantes com idéias ou fatos que não os convencem muito. Vejamos um exemplo:

[...] Quando seu Marcos nos contou os planos para o passeio ao zoológico, todos nós gritamos:  
 - Oba!  
 - Uau!  
 Todos menos o Nei. Ele disse:  
 - Que coisa besta! E quem é que quer ir ao zoológico? (LIPMAN, 1997, p. 4)

Nei, um dos alunos da turma de Pimpa, também vai ao zoológico com os outros. Ele também terá sua criatura misteriosa. Mas neste momento, Nei inicia um diálogo em busca de justificativa. Podemos transformar a pergunta de Nei ‘*e quem quer ir ao zoológico?*’ em ‘*por que ir ao zoológico?*’, *qual a vantagem em ir ao zoológico?*, *ou até mesmo, vamos fazer o que no zoológico além de ver os bichos, é óbvio?*

A resposta às perguntas que estão implícitas na indagação de Nei vem logo em seguida: “[...] Quero que cada um de vocês pense num animal, num pássaro, ou num réptil de que goste mais para ser a sua criatura misteriosa”. (LIPMAN, 1997, p. 4, 6).

Poderíamos justificar a presença do raciocínio dialético na postura de Nei. Mas não queremos forçar nenhum tipo de prova ao nosso problema de pesquisa. É fato que Nei, neste momento interrogou, foi contraditório, abriu margem para debate, mas este debate não ocorreu. Não neste sentido. Novamente, se há de surgir algo bem próximo à dialética socrática da interrogação seguida de opiniões e contra-opiniões, isso só ocorrerá com o auxílio da metodologia do Programa, ou seja, o diálogo entre os alunos na sala de aula.

Dentre os temas, um especialmente é enfrentado nesta história: o tema das relações. As coisas e os fatos são o que são, por si mesmos, ou são resultados de múltiplas relações? O que são relações?

Vejamos o exemplo de um pequeno trecho da novela:

[...] As únicas pessoas que estavam na casa da Bel eram sua mãe e sua irmã Cuca. A Cuca ainda não vai à escola. Ela me disse:  
 - Ei, Pimpa, nós vamos na casa da vovó no feriado.  
 O feriado ainda parecia tão longe para mim. Mas respondi:  
 - Que legal! E quem mais vai estar lá, além da sua avó?  
 Cuca ficou confusa e olhou para a Bel em busca de ajuda.  
 Bel disse:  
 - A família.  
 E assim cuca repetiu:  
 - A família.  
 - Quem, por exemplo? – perguntei. – Suas tias e tios?  
 - Ah, sem dúvida! E os meus primos. Todos estarão lá.  
 - E a família – disse Cuca.  
 Bel riu.  
 - Não, Cuca, não diga “e a família”. A família não é alguém além de nós, da vovó, dos primos, dos tios e das tias.  
 Cuca olhou para Bel muito atrapalhada. Eu sabia que ela não estava entendendo o que a Bel dizia.  
 - Deixa eu tentar – falei. – Cuca, quando todos seus parentes estão juntos, eles são chamados sua “família”.  
 - Ah! E quando eles não estão juntos? Eles ainda são a família?  
 - Claro – disse bel.  
 - Então minha família é formada por pessoas que têm algo a ver comigo? – perguntou Cuca.  
 - Isso mesmo, são todos os seus parentes e só os seus parentes – disse eu. (LIPMAN, 1997, p. 18-19).

A questão é, consideraremos este trecho dialético? Há princípios da dialética nesta parte do livro?

Claro que não podemos falar de uma dialética socrática, onde o interlocutor é levado a descobrir que suas verdades são somente prenoções e que ignoram a verdade, se é que podemos atingí-la. Também não há aqui uma dialética hegeliana de tese, antítese e síntese. Mas existe um processo pedagógico dialético neste diálogo. Pedagógico porque Cuca ainda está construindo um conceito que ela desconhece. E dialético no sentido de que ela investiga, questiona, arrisca inferir palpites. Podemos lembrar de Platão, pois há na cabeça de Cuca uma sombra do que seja o conceito família e através do diálogo entre ela, Pimpa e sua irmã Bel, este conceito vai se esclarecendo, ganhando luz, sentido e significado para quem ainda encontrava-se neste estágio sóbrio do conhecimento.

O tema “relações” estende-se por quase todo o material. Tanto no livro quanto no material de apoio do professor ele faz-se presente. O material de apoio ao livro da Pimpa completa os capítulos com exercícios e planos de discussões que pretendem facilitar a construção destas relações existentes entre famílias, palavras, objetos, idéias, etc.

Vejamos um exemplo de um plano de discussão proposto no livro do professor e que pertence ao capítulo 5 do livro da Pimpa. O tema é o mesmo:

1. Quando você pensa, você consegue pensar em coisas sem relações? Por exemplo, você consegue pensar na sua cama sem pensar na relação com o seu quarto, ou com você?
2. Quando você pensa, você consegue pensar em relações sem coisas? Por exemplo, você consegue pensar em igualdade sem pensar em coisas que são iguais? E em injustiça sem pensar em pessoas que são injustas?
3. Você consegue não pensar ou em coisas ou em relações? Se conseguir, pode dar um exemplo?
4. Você consegue pensar, ao mesmo tempo, em relações e em coisas? Por exemplo, você consegue pensar num amigo e, ao mesmo tempo, na relação dele com você, com o quarto dele, com a família dele?
5. Pensar é uma questão de descobrir relações? (LIPMAN, 1997, p. 73).

Este modelo de plano proposto pelo material de apoio ao professor pode ser utilizado após a leitura do capítulo. Sua função é aguçar e estimular os alunos a pensarem sobre o principal problema apresentado no capítulo.

O desfecho da história da Pimpa é bastante surpreendente. Pimpa na visita ao zoológico é a única de sua classe que não consegue encontrar a ‘criatura misteriosa’ que antes havia imaginado (LIPMAN, 1997, p. 55). O problema é que Pimpa não imaginou um animal em si, como um elefante, uma girafa, ou qualquer outro animal, mas ela fixou sua investigação em características gerais dos animais. Saindo em busca de características ela as encontrou, porém não seria este ou aquele outro animal que ela queria. Contudo após a classe acalmá-la e sem saber porque ela encontrava-se entristecida, Pimpa volta do zoológico com o objetivo de ainda elaborar uma história que relatasse sua experiência no zoológico.

A questão é que Pimpa ficou doente e não pôde apresentar sua versão dos fatos. Seus amigos de escola o fizeram por ela e para ela em seu retorno. Como uma tentativa de resumir os principais temas do livro, o capítulo 10 e 11 da novela Pimpa apresentam uma grande variedade de temas e planos de discussões que possam ser aproveitados pela Comunidade de Investigação, ou seja, a sala de aula.

Podemos citar: nomes; relações entre parte e todo; mentes e corpos; idéias opostas; o que é real; entre outros.

Nestes diálogos finais seus colegas tentam adivinhar qual seria sua criatura misteriosa, mas Pimpa não os revela alegando: “[...] será que esse não é o terceiro mistério?” (LIPMAN, 1997, p. 84), instigando, assim, a necessidade da dúvida contínua, ponto que pode contribuir, ao nosso ver, com o aguçamento da capacidade reflexiva da criança.

### 6.3 Uma Reflexão Sobre o Material

Pontos positivos à Educação podem ser encontrados nos escritos de Matthew Lipman. Sua literatura que fundamenta o Programa de Filosofia para Crianças, Educação para o Pensar, vem atender à necessidade do desenvolvimento reflexivo e crítico do qual nossos alunos ainda encontram-se em estado de carência.

Essa urgência vem tornando-se mais expressiva quando nota-se o baixo desenvolvimento e aproveitamento escolar. É fato, que qualquer pedagogia ou programa que realmente atende a esses objetivos serão bem vistos e aceitos por aqueles que deles necessitam. Porém, apresentamos no decorrer deste trabalho um em específico, e sobre ele podemos dissertar com maior clareza.

Estamos falando do material didático. O livro *Issao e Guga e Pimpa* são leituras fáceis e ricas em contexto pertinentes ao universo infantil. Cabe lembrar que nossas crianças estão inseridas num mundo completamente moderno, virtual e globalizado, onde através de tvs ou computadores qualquer criança entra em contato com tudo que está acontecendo neste imenso globo terrestre e até fora dele. Não imaginamos mais uma criança que acessa aos computadores, que domina jogos virtuais, que assiste a noticiários, filmes, propagandas, etc, ser alfabetizada, educada e inserida no universo escolar através de cartilhas utilizadas em gerações passadas.<sup>9</sup>

O mundo mudou, é claro. E junto com ele, mais claro ainda, deve ser a mudança na metodologia de ensino. Não é difícil imaginar que uma instituição de

---

<sup>9</sup> Exemplos de cartilhas de alfabetização: FLEURY, R.S. *“Brincar de ler”*: Livros e figuras. Ed. Melhoramentos. SP. 1939; LIMA, B.A. *“Caminho Suave”*. Departamento de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 1962.

ensino que encontra-se presa ao tempo passado possa ser repugnada e mal entendida pelos alunos. Alunos que fora da escola vivem e sentem de tudo, ou seja, possuem experiências que, mesmo que gostaríamos, não teríamos como reproduzi-las dentro do ambiente escolar. É exatamente este o ponto crucial que, a nosso ver, a escola faz-se necessária. Educar é preparar para a vida (DEWEY, 1971, p. 29). Vida que muda. Educar é preparar para as mudanças. Isso não é nenhuma novidade, o mundo sempre mudou. A novidade é exatamente a velocidade com que essas mudanças afetam a contemporaneidade. A novidade está na urgente necessidade da escola também mudar. Agir como construtora do pensamento crítico-reflexivo deste mundo em transformação. Lembramos que, se em algum momento a escola, o ensino, foi reprodutivista ou transmissor de valores, idéias e conceitos, no momento atual esse paradigma parece não servir mais, pois, o “novo ensino” deve-se pautar na busca contínua da autonomia do aluno. Transmitir, sim, ferramentas cognitivas para que esse aluno possa, sempre que necessário, agir de forma livre, lógica e racional a partir de seus conceitos e reflexões que foram formando-o durante sua presença na escola.

Há uma questão importante nesse ponto que merece ser mencionada: não há como negar que a Educação, nos tempos atuais, é uma das significativas possibilidades de proporcionar mudanças na estratificação social (MELO, 2010, p. 4). Analisando o Brasil, por exemplo, é possível identificar que a ascensão de classe social se dê com maior relevância onde houve investimento e desenvolvimento do processo educativo sem interrupção, ou seja, houve a formação do ensino básico e esta estendeu-se até o ensino nível superior. Sendo assim possível identificar a significativa contribuição do ensino na melhoria sócio-político e econômico destes que concluem o processo de ensino.

Os materiais didáticos de Lipman não se mostram ultrapassados. Suas histórias em forma de diálogo atendem ao universo infantil. Lembrando Issao e Guga, suas histórias, suas conversas, suas experiências acontecem numa fazenda, durante o período de férias, ou seja, há ali uma realidade diferente do mundo urbano, mas ela encontra-se paralela a ele. Não há em nenhum momento uma exigência conceitual de que este ou aquele lugar seja melhor. Pelo contrário, os personagens, crianças, criam imagens e idéias que extrapolam qualquer realidade.

Pimpa, uma garota de aproximadamente 8 ou 9 anos de idade, encontra-se vislumbrada com tudo. De tudo um pouco ela quer saber e entender.

Suas relações com sua irmã, com sua família, consigo mesma. Seus segredos na escola, sua melhor amiga. Pimpa é curiosa, atenta e busca resposta para aquilo que a incomoda. Seriam as crianças, que possuem sua respectiva idade, tão diferentes? E como elas são tratadas dentro da sala de aula? Aliás, vamos reformular a pergunta: Como nós professores agiríamos frente a uma aluna completamente inquieta, interrogativa, questionadora e que busca entender o mundo à sua volta?

O fato de o material estar aberto ao diálogo pós-leitura também vem enfatizar e corroborar com os postulados apresentados como novo paradigma educacional. Os temas, as idéias, o jogo dialético do debate, pode ser vivido na comunidade de investigação.

Vejamos a citação de Lipman sobre a importância da Comunidade de Investigação:

A sala de aula deve ser convertida em uma comunidade de investigação. Deve ser uma comunidade questionadora, uma comunidade interativa, colaboradora e pesquisadora. No surgimento de injustiças e equívocos dentro da comunidade, estes devem ser tratados como problemáticos e tratados de maneira racional e experimental, como seria qualquer outra questão problemática. Em suma, para Dewey a sala de aula deve ser um microcosmo da Grande Comunidade, e, se conseguirmos chegar a esta Grande Comunidade, é necessário, em primeiro lugar, estabelecer estes microcosmos. As escolas da atualidade irão gerar a sociedade do futuro (LIPMAN, 1995, p. 373).

Discutir, analisar e refletir sobre sua realidade são objetivos que os materiais de Lipman tendem a atender. Isso é possível mediante a aplicação também reflexiva e crítica do Programa, como já vimos na questão de adaptação do material e na postura do professor.

Ler Issao e Guga e Pimpa é adentrar o mundo desses personagens e interagir com eles frente a suas curiosidades e experiências de vida. Cada personagem, com suas respectivas diferenças, convivendo e dialogando sempre com o intuito de dar significado e significância ao mundo que os rodeiam.

Não é objetivo desta pesquisa concluir sobre a veracidade ou praticidade do Programa de Lipman, pois para isso precisaríamos de coletar dados quantificáveis para assim atingir essa finalidade. Nossa proposta é averiguar se o material de Lipman é dialético ou não, o que dissertaremos na seqüência; porém, se realmente pensamos que a Educação precisa passar por transformações, e que essas transformações devem contemplar mais o indivíduo educando, dando-lhe sentido e significado no que

se aprende, acreditamos valer a pena dar uma olhada com mais critérios os escritos de Lipman:

O que ensinamos aos alunos sobre como a sociedade funciona nunca será totalmente inócuo, porque a maneira como eles pensam que ela funciona irá — em seu devido tempo — influenciar a maneira como ela funcionará (LIPMAN, 1990, p. 138).

Quanto a essa questão, cabe citar, também um artigo escrito por Félix Cayuela Cayuela em 1976 que nos mostra duas idéias interessantes: a primeira, é de que esse assunto não é novo. Pensar uma Educação que seja capaz de libertar o sujeito educando das amarras do “reprodutivismo”, da domesticação, ou adestramento (MORAES, 1986, p. 6) sempre foi objeto de estudo dos teóricos da Educação. A segunda idéia é a crítica feita por Cayuela aos programas tradicionais de ensino. Assim como Lipman (1990, p. 34), Cayuela mostra-se preocupado com os Programas educacionais que não ensinam o aluno a pensar por si só.

[...] até que ponto o nosso ensino dá oportunidades ao educando de pensar? Os nossos programas, donde tudo está previsto, planejado, esquematizado, que possibilidades dão ao educando de descobertas, questionamentos, criatividade? (CAYUELA, 1976, p. 82).

Pensando dessa maneira, é possível fazer um julgamento de valor pedagógico positivo a respeito da proposta e do material de Lipman, pois estes vêm a, pelo menos teoricamente, enfatizar a necessidade e a importância da escola, da sala de aula criar um aluno autônomo no quesito reflexão. Podemos entender claramente que se essa autonomia pedagógica for construída pautada na coerência lógica, as decisões tomadas na vida, por esses alunos, conseqüentemente, possuirão o crivo da racionalidade lógica, portanto, estarão, no mínimo, mais próximas da verdade.

## 7. DISCUSSÃO: DIALÉTICA OU DIALÓGICA?

O Programa de Filosofia para Crianças e, conseqüentemente o material didático, criado por Lipman nasce da insatisfação do próprio Lipman com o sistema educacional americano, no qual ele estava inserido como professor. Seus objetivos gerais apresentam-se bem definidos: iniciação filosófica e o cultivo das habilidades de pensamento das crianças. Para atingir tais objetivos, Lipman elabora, cria, uma literatura própria composta por material de leitura destinado aos alunos e seus respectivos manuais de instrução para os professores.

Nossa discussão apresenta alguns requisitos teóricos que nos auxiliarão a identificar, nos materiais do Programa de Lipman, suas tendências metodológicas ressaltando que há como objetivo deste trabalho verificar se a dialética e suas atribuições podem ser encontradas em sua literatura.

Mediante a história da filosofia, definir conclusivamente o termo dialética seria muita pretensão de nossa parte, pois pensadores filósofos de todos os tempos assim o fizeram. Nos deixaram possibilidades e campo de investigação ainda aberto para esse assunto. Contudo há algo que podemos considerar comum entre eles (Sócrates, Platão, Marx, Hegel, etc), quanto à questão de entender o que realmente seja dialética, todos os pensadores conseguem possuir um ponto em comum, a consideram como movimento e transformação das coisas (GADOTTI, 1995, p. 94).

Em nossos estudos, assumimos o conceito dialética basicamente fundamentado em sua raiz etimológica, ou seja, dialética é uma palavra de origem grega e traz como significado o conceito de *discussão*. Uma discussão que visa movimento no processo do conhecer, ora são idéias consolidadas, ora são críticas a essas idéias. Movimentos contraditórios.

Com a finalidade de atingir a relação entre os conceitos, falta-nos a conceituação da palavra dialógico. União das palavras diálogo, conversar, mais o conceito de lógica. Para Japiassu e Marcondes (2006, p. 171), lógica quer dizer *razão, argumentação válida, prova, demonstração*. Portanto dialógico é o diálogo, a conversa, que se dá sob o jugo da razão demonstrativa e provável.

A questão que nos remete a essa discussão é o fato de termos identificado no Programa de Lipman uma tendência investigativa, filosófica, muito mais apoiada na metodologia do diálogo (dialógico) do que na dialética.

Não precisa muito esforço para perceber que ambos os conceitos (dialética e dialógico) possuem suas semelhanças. Seus radicais são os mesmos, por exemplo. Porém, é preciso enfatizar que há diálogos lógicos, portanto coerentes ao princípio da racionalidade, que necessariamente não são dialéticos. Não são contraditórios, ou não buscam relações de contraposição de opiniões. São diálogos. Interessante pensar que o mesmo não acontece no processo inverso, ou seja, todas as discussões dialéticas serão também discussões dialógicas.

Sendo a dialética o movimento de transformação das coisas, seu campo de atuação é muito mais amplo do que o campo de atuação dialógico. Pode-se falar de dialética nas relações históricas (ENGELS, 1971, p. 136), dialética do pensamento, dialética das idéias (Platão), e assim por diante. O termo dialética aplica-se a qualquer momento e lugar que implique transformação, mudança, um movimento.

Refletindo sobre o material do programa de Lipman e sua metodologia encontramos o seguinte: lê-se o material, que fora escrito em forma de diálogo; pós leitura, os alunos participantes da Comunidade de Investigação problematizam esse texto lido, extraem do texto os temas, os problemas, ou aquilo que, por algum motivo, tenha lhes causado maior interesse; e, levam esse tema, ou problema, à discussão. Se necessário, o professor pode utilizar os manuais que contém planos de discussão já preparados para estimular melhor o diálogo entre os participantes.

Haverá o diálogo, e, segundo Lipman, este deve ser realizado sob o maior rigor da lógica (dialógico). Os alunos da Comunidade de Investigação devem realmente investigar os temas, sejam eles relações tais como familiares, de distância, de formas geométricas, amizade, contradição, analogia, etc.

Nas palavras de Lipman:

[...] o objetivo não é desnortear os estudantes levando-os ao relativismo, mas encorajá-los a empregar as ferramentas e métodos de investigação para que possam, completamente, avaliar evidências, detectar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios até que percebam as possibilidades de objetividade com relação a valores e fatos (LIPMAN, 1990, p. 22).

Por que pensamos ser, o material didático de Lipman, mais dialógico do que dialético?

A citação acima nos ajuda a esclarecer melhor nosso posicionamento. Por *desnortear*, entendemos justamente o ponto em que há algo que por algum motivo perde-se o norte, a direção. Pensando num diálogo, fica-se desnortado quando fica-se sem resposta, encurralado, pressionado, confuso, perdido, isso porque alguém, através de provocações ou pensamentos contrários, ou qualquer outro motivo provocou essa situação. Perde-se o norte quando não se consegue demonstrar com maior clareza, evidência, o que se pensa, ou até mesmo quando se enxerga em completo engano, falha de raciocínio, falta de lógica.

Se o objetivo não é desnortear (LIPMAN, 1990, p. 22) não há aí interesse pela metodologia dialética que se caracteriza justamente pela contraposição, desnortadora, das idéias. O jogo dialético se dá exatamente na antítese que tem a função de desbancar radicalmente a idéia estabelecida. Se a dialética foi utilizada como método filosófico, foi justamente com a intenção de contrapor, contradizer, desbancar o estabelecido, o pré-conceito existente. Sócrates assim fez, incomodou, desnortou ao ponto de ser condenado à morte. Platão queria a ascensão do mundo das sombras ao mundo inteligível e, para tanto utilizava a metodologia dialética capaz de demonstrar o caráter errôneo das impressões sensoriais pelas quais formamos nossas opiniões. Purificar o conhecimento de erros e equívocos era seu objetivo. A dialética é, na sua essência, desnortadora.

Desnortear é induzir ao processo de busca e criação de conceitos, princípios. Fazer filosofia para crianças ou com crianças necessita de cumprir os rigores da conduta filosófica, ou seja, não limitar-se à conversação que corre o risco de não obter nenhuma mudança<sup>10</sup>, ficar como estar não é procurar o saber, é acomodação conceitual.

No decorrer deste trabalho vimos que há casos em que os personagens das histórias de Lipman, contidos em seu material didático, não chegam a nenhum debate crítico, dialético. Se isso acontece, não é no material didático, mas sim na aplicação metodológica do material. Os personagens dialogam, expõem suas curiosidades e, por que não, até estimulam o leitor à reflexão. É fato que, se as crianças, através da leitura do material didático do Programa de filosofia de Lipman, são

---

<sup>10</sup> Cf. SILVEIRA, 2001. A Filosofia vai à escola? Silveira escreve sobre o caráter inconcluso das aulas de filosofia do Programa de Lipman.

instigadas a pensarem ou repensarem seus conceitos, a mudança, a construção de opiniões, a síntese, não está no mesmo material. Se essa reflexão será dialética, acreditamos depender muito mais dos participantes da Comunidade de Investigação.

### 7.1 Discussão: um Programa de Filosofia Dialógico

As obras de Matthew Lipman, na sua tentativa de construir um caminho para levar a filosofia às crianças, tem como base a comunidade de questionamento e investigação, que o associa à tradição pragmatista, que nos Estados Unidos nos remete a Peirce, Royce, Dewey e outros. O que não exclui as influências de outros filósofos e outras categorias filosóficas, dentre as quais podemos citar aspectos da pedagogia de Platão e da gnosiologia de Aristóteles. Dentre os modernos, seguramente, Dewey e Wittgenstein exerceram significativa influência na concepção metodológica que Lipman sustenta nos manuais de discussão filosófica.

A influência mais significativa em Lipman é a de John Dewey. Embora Lipman não teve um intenso contato direto com Dewey, a marca deste é notável, tanto nos seus interesses temáticos quanto em pontos cruciais de seu pensamento. [...] é importante ressaltar que a comunidade de questionamento e investigação, como prática educativa, filosófica e social, nada mais é que uma ressonância criativa do modo como Lipman 'leu' algumas propostas de Dewey sobre democracia e educação (LIPMAN, 1998, p. 113).

O destaque que Lipman dá a Sócrates, ajuda a pensar a questão sobre a direção, que ele tenha imprimido em seu trabalho no sentido de tê-lo conduzido numa perspectiva dialética ou dialógica.

Sócrates entendia a filosofia como um caminho de busca do conhecimento seguro que passava pela investigação e interrogação. Para ele o saber não era uma posse, mas um caminho de investigação, nele o mestre não é mestre porque promete conhecimentos, mas porque ensina a perguntar.

Para o mestre da *maieutica*, o saber humano é essencialmente filosófico, uma vez que o homem apresenta tanto o desejo de saber quanto o reconhecimento de sua impossibilidade em adquirir um saber acabado. A máxima

socrática “*Sei que nada sei*” caracteriza a constante procura e busca do homem pelo saber. O auto-reconhecimento de que há muito o que descobrir torna-se condição *sine qua non* do próprio saber, ou seja, para Sócrates, sem este reconhecimento o homem não se torna sábio.

O próprio Lipman atesta a influência que esta maneira socrática de viver a filosofia tem sobre seu trabalho, no qual ele propõe o ensino não como um exercício retórico acerca de questões distantes, mas como o recriar do compromisso socrático da união de filosofia e vida, trazendo em questão a pergunta e o exame sobre os valores que sustentam a vida pessoal e comunitária. O autor confirma isto quando escreve:

O método erístico<sup>11</sup> de ensino, provavelmente introduzido em Atenas pelo sofista Protágoras, pode ter sido adequado para preparar os futuros advogados e políticos, mas será que era realmente útil para a preparação de todos os demais (inclusive pretensos filósofos) que buscam uma visão de mundo mais racional? Seria realmente estranho se Sócrates tivesse se contentado em equiparar essa busca importantíssima com procedimentos áridos, técnicos, da argumentação dialética (LIPMAN, 1990, p. 30).

E depois conclui:

O que Sócrates enfatiza é o prosseguimento ininterrupto da investigação filosófica, seguindo o raciocínio para onde quer que ele conduza (confiante de que, seja onde for, a sabedoria se encontra naquela direção) e, não, o ofegar e o tinir de armaduras em batalhas dialéticas, onde o prêmio não está na compreensão, mas na vitória (LIPMAN, 1990, p. 30).

Para Lipman, separar técnica e convicção é algo perigoso quando se pretende educar jovens. Segundo ele, é justamente isso que faz a retórica clássica e a dialética. Submeter crianças à discussão de assuntos que não lhes interessa, significa privá-las da alegria própria do processo educativo e, ao mesmo tempo, abastecer a sociedade com cidadãos que não discutem o que lhes interessa e não se interessam pelo que discutem.

Nas palavras de Lipman:

A educação forense, a preparação de advogados que possam defender qualquer lado independente de suas convicções devia ser considerada um caso especial e de modo nenhum um modelo para o resto da educação. O meio de cultura do amoralismo é o treinamento de técnicos que supõem

---

<sup>11</sup> Adj (gr *eristikós*) 1- Relativo ou pertencente à erística. 2- Caracterizado por raciocínios especiosos. s/m Controversista, polemista.

que os fins são dados (ou que não importam), de modo que as preocupações são simplesmente com os meios, com as táticas, com as técnicas. Se às crianças não é dada a oportunidade de pensar e discutir tanto os fins quanto os meios e suas inter-relações, elas provavelmente tornar-se-ão céticas a respeito de tudo, exceto de seu próprio bem-estar, e os adultos não tardarão em condená-las como “pequenos relativistas estúpidos” (LIPMAN, 1990, p. 31).

Ainda com relação à superação da perspectiva dialética, Lipman chama em causa Platão que condenava o gosto pela controvérsia (erística) levado a juventude. Platão nutria uma acirrada rivalidade com os sofistas, cuja conduta e ensino pareciam minar as bases da moralidade grega, ao passo que o mestre da Academia tentava atingir fins completamente contrários: minar as bases da imoralidade na antiga Grécia. Ora, para Lipman os sofistas ao equiparar a dialética como filosofia, não faziam mais que equiparar a parte com o todo, e nisto Sócrates e Platão não se incluem.

Contra a aridez técnica de um procedimento dialético, que se apresenta como um fim em si mesmo, Lipman defende a primazia da *discussão*, entendida como diálogo lógico no processo educativo. Para ele, no lugar de exercícios monótonos feitos com caneta e papel, é preciso enfatizar a discussão e superar a atitude de quem entende que falar em sala de aula é sinônimo de desobediência, e não de impulsos saudáveis que precisam ser efetivamente aproveitados a serviço da educação, ou seja, tornados dialógicos. Pois, no pensamento de Lipman, a discussão aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer.

Um outro ponto que aparece neste trabalho com grande relevância é a Comunidade de Investigação. Tendo em conta que a dinâmica da investigação filosófica em grupo começa no questionamento que os alunos fazem após a leitura dos livros didáticos escritos pelo próprio criador do Programa, Lipman, e se prolonga no diálogo investigativo, rumo a uma resposta aberta. Para Lipman, o professor tem a função primordial de promover e facilitar a busca, gerando condições para que a criança aprenda a percorrer o caminho da aprendizagem perguntando-se. O apreço por um ensino que se constrói, assim como o respeito pelo processo de busca constante de conhecimento das crianças, são adjetivos essenciais aos professores que adotam o seu Programa de filosofia.

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 (LIPMAN, 1990, p. 173).

O que Lipman idealiza para a comunidade de investigação vai ao encontro à filosofia da *maiêutica* praticada por Sócrates que se opunha, terminantemente, à aceitação irrefletida do dado e propunha valores que nem sempre condiziam com a axiologia dominante. Cabe ressaltar que Sócrates aparece nesse trabalho como um dos criadores da metodologia dialética. Lipman ao aproximar Sócrates (dialético) da Comunidade de Investigação (dialógica) prioriza a ação de “formar, de inventar, de fabricar” (DELEUZE; GUATTARI, 1992), de fazer conceitos (PLATÃO, 2004). É, a nosso ver, possível praticar a maiêutica socrática na Comunidade de Investigação de Lipman, pois esta ultrapassa, e deve ser assim, os problemas que possam ser despertados com a leitura do material didático. Sócrates surge aos olhos de Lipman como um pedagogo que criou um método de investigação capaz de ensinar os indivíduos a descobrirem as coisas por eles mesmos. A comunidade de investigação recupera valores que não figuram num sistema educacional monolítico, inflexível e impenetrável, tais como: cooperação, solidariedade, respeito ao diferente.

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

Para o autor, a comunidade de investigação é o ponto de partida e de chegada do diálogo, o sentido da tarefa a que se propõe o filósofo, cuja filosofia é, antes de tudo, investigativa. A prática filosófica entendida como diálogo coletivo requer, além do desejo de saber (filo-sofia) e o constante questionamento, a disposição dos que investigam a buscar caminhos de pensamento coletivo. Aqui vale ressaltar que subjaz a esta concepção o princípio, aceito por Lipman, da

prioridade do social sobre o individual, ou seja, na relação indivíduo-sociedade, o social é prioritário e constitutivo de cada indivíduo.

O princípio da constituição social do pensar e da pessoa é claro nas novelas filosóficas de Lipman, nas quais o autor apresenta práticas pedagógicas que se baseiam no diálogo. Ali os personagens refletem o modo pelo qual seu pensar e agir estão ligados ao contexto social a que pertencem. Com efeito, se uma pessoa pensa e age dentro da perspectiva do diálogo por ela estabelecido com o seu meio social, então cooperação, respeito, solidariedade, serão valores mais facilmente aceitos e praticados.

Na comunidade de investigação idealizada por Lipman, como lugar imprescindível para a prática filosófica, a disposição para escutar com atenção o outro, apoiar os participantes ampliando e corroborando sua perspectiva, bem como submeter pontos de vista à crítica, são atitudes preponderantes, pois fomentam a prática do diálogo. A capacidade de escutar é condição para o diálogo filosófico, pois, como poderia haver diálogo se os participantes não se escutassem com atenção?

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os materiais didáticos de Lipman, analisados nesta pesquisa, não possuam o raciocínio dialético em evidência, isto é, eles são por princípio dialógico, não quer dizer que a dialética não perpassa pelos fundamentos do Programa.

Como vimos, o Programa é para ser desenvolvido mediante uma nova proposta pedagógica. Esta deve ser capaz de permitir que os próprios educandos sejam autônomos no pensar e capazes de inferir e interpretar o mundo no qual eles estão inseridos. Novo paradigma este que contesta diretamente o modelo tradicional de ensino e seus materiais didáticos sem perder o objetivo de querer propiciar uma Educação que alcance significado e expressão capaz de transformar positivamente a realidade em que vivemos.

Quanto à questão sobre a possibilidade das crianças serem capazes de filosofar, questão essa que, sem grandes dúvidas é capaz de propiciar uma nova dissertação, posicionamo-nos da seguinte maneira: se realmente a Comunidade de Investigação conseguir atingir um diálogo lógico em que os alunos sejam os protagonistas, e, que esses diálogos consigam permitir o contato entre idéias e pontos de vista diferentes com a intenção de optar sempre pelo mais racional, coerente e próximo da verdade, isso é fazer filosofia.

Aproveitar a curiosidade inata das crianças e valorizar expressivamente a capacidade que elas possuem de incomodar-se com o que as rodeiam. Chocar realidades e conceitos permitindo-lhes o livre posicionamento e direito de intervenção, é fazer filosofia.

Claro e evidente é o cuidado e preparo necessários à condução desse novo paradigma de ensino. Quanto a isso o CBFC se demonstra precavido, pois possibilita, através de cursos formativos, a capacitação dos professores que pretendem trabalhar com o programa deixando com clareza sua função na Comunidade de Investigação:

O professor tem que se colocar como facilitador do debate e não como dono das respostas. Esta é, na verdade, a maior virtude deste programa: um golpe de mestre no autoritarismo que sempre caracterizou o ensino brasileiro (apud MONTEIRO, 1996, p. 4).

A função do professor passa a ser, então, a de acompanhar e vigiar o desempenho lógico dos alunos, atuando como facilitador e orientador das discussões através das quais ocorre a aprendizagem do pensar. Ana Luiza Falcone, membro do CBFC, afirma: “*Em nossa proposta, o professor é um orientador de debates*” (VOGEL, 1994, p. 13).

Seria de muito proveito, pensando que a Educação necessita de mudanças, inserir uma proposta pedagógica que contribuísse para a construção do conhecimento fundamentada no diálogo e na lógica. Mais proveitoso ainda seria se esse diálogo investigativo atingisse o “*status*” de dialético. Pois, se determinado conhecimento ou verdade, é seguro, é bem fundamentado, essa verdade irá suportar as antíteses que dela possam surgir.

Mais do que um jogo de opostos, a ação pedagógica fundamentada na dialética pressupõe uma construção significativa do conhecimento, pois, para tanto, para chegar a algum fim, alguma inferência, algum conceito, tem de haver o processo de reconstrução do mesmo. Desconstruir para construir com mais firmeza pode ser uma proposta pertinente à pedagogia, como afirma Platão: “O conhecimento que os seres humanos adquirem do mundo inteligível pela dialética é mais claro” (1987, Republica, 509e – 510b).

Há um antigo provérbio árabe que diz o seguinte: “*Os homens são que nem tapetes, às vezes precisam ser sacudidos*”. Sacudir é mostrar a outra idéia, a discordância. É desconstruir e, discordando de Lipman (1990, p. 22), é desnortear. A filosofia que se pretende ensinar nas escolas é uma filosofia que seja capaz de desenvolver habilidades cognitivas e que alcance o crivo da crítica. Nesse ponto, a pedagogia dialética entra com toda sua força, pois a ela lhe é atribuída a capacidade de mostrar o lado contrário ou contraditório dos conceitos ou idéias. É a dialética a metodologia responsável ao “sacudir”. É a dialética que pode intervir na zona de conforto, no estagnado.

Campos nos ajuda a entender esse valor pedagógico da dialética demonstrando-a como via direta de acesso à construção do conhecimento com significado:

Não prestaríamos grande serviço a nossos alunos servindo-nos do exercício dialético socrático, ou do esforço e da disciplina que inevitavelmente acompanham a condição do educando, como avisa Platão

no começo do livro VII da República? Como poderíamos progredir dos dados concretos para as idéias, ou de uma coisa bela para a beleza, ou de um ato virtuoso para a virtude, ou de algo bom para o Bem? (CAMPOS, 2008, p. 168).

Contudo, nosso trabalho não tem nenhuma intenção de concluir ou fechar alguma idéia. Alude quanto à proximidade entre os conceitos dialógico e dialético inserindo-os como métodos plausível ao ensino. O ensino que se fundamente em qualquer uma dessas duas formas metodológicas pode propiciar um resultado que venha a alterar a realidade da relação ensino aprendizagem, pois descarta qualquer tipo de dogmatismo, adestramento ou tecnicismo, conceitos estes que afastam-se dos ideais da educação contemporânea. Se o diálogo é capaz de suscitar a construção de um ensino que realmente causa marcas (MORAES, 1986, p. 39), a dialética amplia essa marca, pois atua sob o jugo da investigação lógica e contraditória do que se pretende ensinar. Dialógico mais que dialético apresenta-se o material didático do Programa de Lipman, porém ele apresenta-se, também, como uma idéia inovadora que contempla alguns pontos que acreditamos poder elevar o grau de significado do ensino. Para esclarecer nossa reflexão quanto à importância do Programa e dos materiais de Lipman recorreremos a Aristóteles:

Sejamos agradecidos não somente àqueles cujas opiniões podemos compartilhar, mas também aos que se expressaram mais superficialmente, pois também estes contribuem com algo, uma vez que desenvolveram nossa faculdade de pensar (ARISTÓTELES, 1969 II. 1, 993b).

Recentemente, na Revista Filosofia da editora Escala Educacional, foi publicado nas páginas iniciais uma entrevista com o professor Paulo Henrique Fernandes Silveira onde o ponto principal é justamente a questão de uma nova proposta de ensino, um novo paradigma que venha a construir através do já estabelecido uma nova forma de realizar a Educação, ou seja, de desenvolver um ensino com significado, com marcas que possam vir acrescentar conhecimento e que este perdure na vida do educando.

Para tanto, Fernandes Silveira, reflete sobre a importância do ensino reflexivo que instigue ao diálogo entre os alunos e que este diálogo seja uma forma de elevar o conhecimento dos estágios de informação para o da sabedoria, da opinião ao conceito, da filodoxia à filosofia.

Fernandes Silveira toca exatamente na importância das novelas filosóficas de Lipman. Em uma análise positiva, ele defende a importância do filosofar com crianças e a contribuição que o estímulo à reflexão podem trazer à Educação.

Nunca é cedo demais, nem nunca é tarde demais para filosofar [...] Alguns textos de filosofia não são leituras indicadas para garotos ou uma garota de colégio [...] Preocupado com essa questão o americano Mathew Lipman idealizou um interessante método pedagógico, em muitos pontos [...] Segundo Lipman, o objetivo do ensino de filosofia para crianças é de instigar a reflexão e o diálogo entre os alunos. Para tanto não é preciso ler a “Crítica da Razão Pura” de Kant ou as “Meditações Metafísicas” de Descartes (SILVEIRA, 2009, p. 8).

Contudo, sendo os materiais didáticos de Lipman dialógicos, conduzidos com critérios que fujam do dogmatismo e que preservem o objetivo crucial da filosofia – alcançar, contemplar, a verdade – sem perder em nenhum momento a característica de estar aberto às indagações e problematizações, tornam-se bem vindos à educação. Isso não é criar uma imagem simplista da filosofia, mas sim utilizarmos a filosofia como uma das disciplinas que podem contribuir de forma expressiva para as mudanças que o ensino há de passar.

Teóricos e pragmáticos do ensino sabem que o momento clama por essas mudanças. Mudanças na relação ensino e aprendizagem, mudanças na relação professor e aluno, pais e escolas, comunidade e escola, relações entre as pessoas. Todos esses contatos dão-se sob uma característica comum: o diálogo. E a filosofia de Lipman?

[...] a proposta de Lipman insere-se na polifonia filosófica e indica uma alternativa para um problema sério: a dificuldade cada vez maior que as pessoas tem em ser tolerantes umas com as outras e de reconhecerem a importância e o prazer do diálogo (SILVEIRA, 2009, p. 9).

A escola, o sistema educacional, que adotar tal forma de ensino, seja ele aplicado a Ensino Médio ou Fundamental, estará realizando aquilo que poderíamos denominar, sem grandes medos, de educação humanista, fundamentada no contato direto entre dois ou mais sujeitos humanos realizando aquilo que nos faz diferentes de todos os outros animais existentes na Terra: dar significado ao Mundo. A filosofia para crianças é uma tentativa de organizar a metodologia e o ensino da filosofia sem perder sua natureza, com propósito que esta possa ser praticada por crianças e

adolescentes. Lipman forneceu uma narrativa e uma forma de conceber a prática filosófica, numa comunidade de questionamento e investigação, para que esse encontro aconteça e para que as crianças e adolescentes vivam a filosofia. Portanto, podemos dizer que a filosofia para crianças é um filosofar, no mais legítimo sentido socrático, do diálogo investigativo, com crianças e adolescentes.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, S. De educação para aprendizagem a educação para raciocínio. **A Gazeta**, Vitória, 16 out. 1985. Caderno Dois.

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio**: ambigüidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2003.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Porto Alegre: Globo, 1969. (Biblioteca dos Séculos).

BENOIT, H. **Sócrates**: o nascimento da razão negativa. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2009. Parte IV, p. 45.

BROCANELLI, C. R. **Matthew Lipman**: educação para o pensar filosófico na infância. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Educação e Conhecimento).

CHARBONNEAU, P. Lição de pensamento. Filósofos tentam provar a possibilidade de vida inteligente dentro das salas de aulas. **Revista Isto É**, São Paulo, out. 1985.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997. p. 14.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, P. O. **Educar perguntando**: ajuda filosófica na escola e na vida. São Paulo: Paulinas, 2008.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CARVALHO, B. Jogos cotidianos e lições metafísicas. Mathew Lipman fala sobre seu método de ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1 maio 1994. Caderno Mais, Caderno 6, p. 5.

CAYUELA, F. C. Consciência filosófica e educação. **Andragogia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 80-82, 4. trimestre, 1976.

CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS. Disponível em: <[www.cbfc.org.br](http://www.cbfc.org.br)>. Acesso em: 29 jan. 2010.

CIRNE-LIMA, C. **Dialética para principiantes**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

COSTA, G. Filosofia no vestibular. Disponível em: <[www.educacaopublica.rj.gov.br](http://www.educacaopublica.rj.gov.br)>. Acesso em: 07 set. 2009.

COUNILLON, F. La dialectique est une pédagogie. In: **La Dialectique. Actes du 14e. congrés des Sociétés de philosophie de langue française**. Paris: PUF, 1969. p. 212-15. (Tradução de Alino Lorenzon).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramento, 1971.

BRASIL. Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art 36 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03. jun. 2008.

ENGELS, F. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, E. **Antologia filosófica**. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.

FERNADES, M. L. “O que é filosofia para crianças?”. Pista Livre. **Informativo da “Associação Feirense de Atletas Corredores**. Feira de Santana, v. 2, n. 4, p. 6, jan. 1995.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: minidicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FLEURY, R. S. **“Brincar de ler”**: Livros e figuras: São Paulo: Melhoramentos, 1939.

FOLHAPHI'. **“A filosofia na infância e a infância na filosofia”**.. 1996. Disponível em: <[www.cbfc.org.br](http://www.cbfc.org.br)>. Acesso em: 29 jan. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GASPARIN, J. L. **Metodologia histórico-crítica**: processo dialético de construção do conhecimento escolar. Disponível em: <[www.educaçãoon-line.pro.br/metodologia\\_historico.asp](http://www.educaçãoon-line.pro.br/metodologia_historico.asp)>. Acesso em: 28 jul. 2009.

GRAMSCI, A. **La costruzione del partito comunista (1921-1926)**. Turim: Einaudi, 1978.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KLINGL. E. **Agressões físicas estão presentes na rotina das escolas do DF, aponta pesquisa**. Disponível em: <[www.correiobrasiliense.com.br](http://www.correiobrasiliense.com.br)>. Acesso em: 06 maio 2009.

LAGE, A. C. P. **Ensino medieval**. Disponível em: <[www.unicamp.br](http://www.unicamp.br)>. Acesso em: 22 out. 2009.

LEFÉBVRE, H. **O marxismo**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1974.

LIMA, B. A. **“Caminho Suave”**. São Paulo: Departamento de Educação do Estado de São Paulo, 1962.

LIPMAN, M.; OSCANYAN, F. S.; SHARP, A. M. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, M. **A filosofia vai á escola**. São Paulo: Sammus, 1990.

LIPMAN, M. A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio. In: LIPMAN, M.; SHARP, A. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico**. São Paulo: CBFC, 1995b.

LIPMAN, M. Como nasceu Filosofia para crianças. In: KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. (orgs.). **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIPMAN, M. **Issao e Guga**. 2. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997. (Coleção Filosofia para Criança).

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

LIPMAN, M. **Pimpa**. 2. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997. (Coleção Filosofia para Crianças).

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

MACHADO, M. C. **Saresp**. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 29 maio 2009.

MARMO, S. **Resultado SARESP 2008**. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 29 maio 2009.

MARTINS, A. L. **Caderno do professor**. Filosofia: ensino médio 1ª. série 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008a

MARTINS, A. L. **Caderno do professor**. Filosofia: ensino médio 2ª. série 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008b.

MARER, M. S. A boa e velha filosofia está de volta. **Revista Leia**, out. 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **O capital: crítica da economia política**. 22.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 16.

MASCARENHAS, O. "Todo o saber fora da tradição" (entrevista com Lipman). **Diário de Notícias**, Lisboa, 31 mar. 1994. Suplemento cultura ("Trinta anos de infância: Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças).

MELO, A. C. O País das Surpresas. In: Apostila Objetivo, Material Modular. Ed. CERED, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método, criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, N. "Filosofar é preciso". **Folha de Londrina**, Londrina, 21 fev. 1986, p. 4.

MORAES, R. **O que é ensinar**. São Paulo: Ed. EPU, 1986.

NUNES, R. A. C. **História da educação na Idade Média**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1978.

NUNES, L. A. **A literatura infantil de Monteiro Lobato e o filosofar na infância: possibilidades de um encontro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília.

PLATÃO. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

PLATÃO. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).

PLATÃO. **"A República"**. 6. ed. São Paulo: Atena, 1956.

RAUBER, J. J. **Filosofia e o vestibular**. Disponível em: <[www.nuep.org.br](http://www.nuep.org.br)>. Acesso em: 06 set. 2009.

RICART, M. Comunidad Escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA PARA NIÑOS. 2., 1987. Madri 8 jul., 1987.

SANTOS, R. Considerações sobre a educação na perspectiva marxiana. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 44 jan. 2005. Disponível em: <[www.espacoacademico.com.br](http://www.espacoacademico.com.br)>. Acesso em: 25 out. 2009.

SAVATER, F. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SÁTIRO, A.; WUENSCH, A. M. **Pensando melhor**. São Paulo: Sarraiva, 2003.

SILVA, C. Y. “Por que elas pararam de perguntar?”. **Nova Escola**, São Paulo, set., 1990.

SILVEIRA, R. J. T. **A filosofia vai à escola?** Contribuições para crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVEIRA, R. J. T. **Ensino de filosofia no segundo grau**: em busca de um sentido. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas.

SILVEIRA, P. H. F. Lápis, papel e muito debate. **Revista Filosofia**, São Paulo. Entrevista, n. 19, 2009.

ZERO HORA. **Filosofia pode ser nova prova na UFRGS**. Disponível em: <[www.mundovestibular.com.br](http://www.mundovestibular.com.br)>. Acesso em: 06 set. 2009.

VOGEL, D. Soprando idéias. **Nova Escola**, São Paulo, v. 9, n. 74, abr. 1994.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: EDUSP, 1994.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

HEGEL. Introdução à História da Filosofia. In: HEGEL. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999a.

HEGEL. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999b.

KANT, I. Dos conceitos puros do entendimento as categorias. In: KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 2004. (Coleção os Pensadores).

LEFÉBVRE, H. **Para compreender o pensamento de Karl Marx**. Lisboa: Edições 70, 1981.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **Os Manuscritos econômico-filosóficos**: O terceiro manuscrito. Filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleções Os Pensadores).

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento - As bases biológicas do conhecimento humano**. Campinas: Psy, 1995.

MATURANA, H. **A Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, H. **Biología de la Cognición y Epistemología**. Temuco, Chile: Ed. Universidad de la Frontera, 1990.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 1999.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

PETRAGLIA, I.; MORIN, E. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PETRAGLIA, I.; MORIN, E. “**Olhar sobre o olhar que olha**”: complexidade, holística e educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

UREL, A. L. J. **Infância e experiência**: possibilidades para uma experiência de Sentido e um Encontro com o Filosofar por meio da Leitura. Disponível em: <[www.alb.com.br/anais17](http://www.alb.com.br/anais17)>. Acesso em: 17 maio 2010.