

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Glória Regina dos Santos

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: POSSIBILIDADES DE  
UMA POLÍTICA EDUCATIVA PARA A INFÂNCIA

Passo Fundo

2018

Glória Regina dos Santos

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: POSSIBILIDADES DE  
UMA POLÍTICA EDUCATIVA PARA A INFÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2018

À Glória, Leonora, Maria,  
Aracy e Nunciata,  
pelos exemplos de coragem.

A Rogério e Valentina,  
por me ensinarem a ser melhor.

Às crianças e aos que a elas se dedicam,  
na esperança de um mundo mais justo e humano.

Meus sinceros agradecimentos:

Ao professor Altair Alberto Fávero, pela oportunidade,  
pela confiança, pela paciência, pela humildade e pela sabedoria.

Além de um grande mestre, um amigo.

Aos professores Telmo Marcon e Elói Pedro Fabian,  
pelas valiosas reflexões.

À Cecília Caron Beux,  
que me ajuda a *olhar*.

“Eduquem as crianças e não será necessário castigar os homens.”

Pitágoras

## RESUMO

O presente estudo, pertencente à linha de pesquisa Políticas Educacionais, tem como tema *Filosofia para Crianças*: possibilidades de uma política educativa para a infância, e como objetivo compreender em que medida a proposta de Matthew Lipman é pertinente para a inserção da filosofia com crianças no ensino fundamental da educação básica. A dissertação busca responder à seguinte pergunta: como uma proposta de filosofia para a infância, enquanto proposta metodológica de trabalho, poderia se constituir em políticas educacionais? A fim de produzir uma resposta adequada ao problema proposto procuramos: (i) analisar os fundamentos teórico-metodológicos do programa Filosofia para Crianças; (ii) inventariar de que forma o pensamento de Lipman se fez presente na pesquisa acadêmica no Brasil a partir de seu início na década de 1980; (iii) discutir em que medida o programa de Lipman, que nos anos 1990 já se configurava como uma proposta promissora, poderia se traduzir em uma proposta de políticas educacionais para a infância. Trata-se de pesquisa bibliográfica cujos principais referenciais de análise, além da legislação vigente e das diretrizes governamentais, são Lipman (1990, 1997, 1998, 1999a, 1999b, 2001, 2008a, 2008b), Dewey (1959a, 1959b, 1979, 2008a, 2008b, 2010), Piaget (2012), Vygotsky (2001, 2010, 2014, 2016), Kohan (1998, 1999, 2000, 2003), Ariès (1981), Matthews (1994, 1999, 2001) e Lessard e Carpentier (2016), dentre outros. Os resultados dessa investigação apontam para a possibilidade de o Programa *Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar* se constituir em uma política educativa para a infância de caráter não oficial, a partir da construção de um Projeto Político Pedagógico definido a partir das escolhas da comunidade escolar na escola pública.

**Palavras-chave:** Filosofia para Crianças; Educação para o Pensar; Lipman; Políticas Públicas para a Infância.

## ABSTRACT

The present study, belonging to the line of research Educational Policies, has as its theme *Philosophy for Children*: possibilities of an educational policy for childhood, and aimed to understand to what extent Matthew Lipman's proposal is pertinent to the introduction of philosophy for children in elementary school of basic education. The dissertation attempts to answer the following question: how could a philosophy proposal for childhood, while a methodological proposal of work, be constituted in educational policies? In order to develop an adequate response to the proposed problem we seek to: (i) to analyze the theoretical-methodological foundations of the Philosophy for Children program; (ii) inventory how the thought of Lipman was present in academic research in Brazil from its beginning in the 1980s; (iii) to discuss the extent to which Lipman's program, which in the 1990's was already a promising proposal, could be translated into a proposal of educational policies for children. It is a bibliographical research with the main references of analysis being, in addition to the current legislation and the governmental guidelines, Lipman (1990, 1997, 1998, 1999a, 1999b, 2001, 2008a, 2008b), Dewey (1959a, 1959b, 1979, 2008a, 2008b, 2010), Piaget (2012), Vygotsky (2001, 2010, 2014, 2016), Kohan (1998, 1999, 2000, 2003), Ariès (1981), Matthews (1994, 1999, 2001) and Lessard and Carpentier (2016), among others. The results of this research point to the possibility of the *Philosophy for Children Program - Education for Thought* being an educational policy for children of an unofficial character, from the construction of a Political Pedagogical Project defined from the choices of the school community in the public school.

**Keywords:** Philosophy for Children; Education for Thought; Lipman; Public Policies for Children.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBFC	Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CIIFC	Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPP	Educação Para o Pensar
FPC	Filosofia para Crianças
GEPFC	Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças
IAPC	<i>Institute for Advancement of Philosophy for Children</i>
ICPIC	<i>International Council for Philosophical Inquiry with Children</i>
ICT	Instituto de Pensamento Crítico
IFEP	Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96
MEC	Ministério da Educação
MSC	<i>Montclair State College</i>
NUEP	Núcleo de Educação para o Pensar
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i>
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto Político Pedagógico
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/</i> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPF	Universidade de Passo Fundo
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
ZDE/ZDR	Zona de Desenvolvimento Efetivo/ Zona de Desenvolvimento Real
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial/ Zona de Desenvolvimento Proximal



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: .....	48
Quadro 2: .....	57
Quadro 3: .....	58
Quadro 4: .....	59
Quadro 5: .....	60

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A INFÂNCIA ENQUANTO TEMPO DO BOM PENSAR</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>A constituição da infância</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>A filosofia para crianças de Matthew Lipman</b> .....	<b>24</b>
<b>2.3</b>	<b>A filosofia da infância de Gareth B. Matthews</b> .....	<b>36</b>
<b>3</b>	<b>A FILOSOFIA VAI À ESCOLA: O PENSAR NA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>44</b>
<b>3.1</b>	<b>Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman</b> .....	<b>44</b>
<b>3.2</b>	<b>A produção teórica sobre Filosofia para Crianças no Brasil</b> .....	<b>51</b>
<b>3.3</b>	<b>A escola: um modelo de sociedade democrática</b> .....	<b>61</b>
<b>3.4</b>	<b>As comunidades de investigação</b> .....	<b>68</b>
<b>3.5</b>	<b>O diálogo como exercício democrático</b> .....	<b>77</b>
<b>4</b>	<b>FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: O VISLUMBRE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A INFÂNCIA?</b> .....	<b>86</b>
<b>4.1</b>	<b>As políticas públicas</b> .....	<b>86</b>
<b>4.2</b>	<b>As políticas públicas educativas</b> .....	<b>92</b>
<b>4.3</b>	<b>As políticas públicas educativas para a infância</b> .....	<b>104</b>
<b>4.4</b>	<b>A filosofia no contexto educacional brasileiro</b> .....	<b>110</b>
<b>4.5</b>	<b>As políticas educativas do âmbito escolar: o projeto político pedagógico (PPP).....</b>	<b>117</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>125</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>131</b>
	<b>ANEXO</b> .....	<b>143</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Meu interesse pela filosofia é antigo, desde o ensino médio, quando me encantei pela primeira vez pela busca de entendimento e pela possibilidade da palavra. O interesse pelas crianças também, quando, durante o estágio do magistério me deparei com elas, suas dificuldades e inúmeras possibilidades. Mas o encontro entre a filosofia e as crianças não se deu de imediato.

Motivada por outros interesses profissionais, deixei de lado a docência e as aulas de filosofia na graduação e segui um caminho menos “doloroso”, ao meu entendimento naquela época, já que a experiência pedagógica com crianças da periferia que viviam em casa de acolhimento e suas frustrações em um sistema de ensino, até então, mecanicista, se constituíssem em um contexto de exclusão e sofrimento, com o fracasso escolar predeterminado já na primeira série do ensino primário. Senti-me impotente. Procurei ver o lado “belo” da vida e optei por trabalhar no campo da publicidade. Mas as ilusões duram pouco, e o discurso vazio, carregado de falácias, em uma sociedade motivada pela superficialidade e pelas disparidades, foi perdendo espaço para uma necessidade cada vez maior de busca de sentido.

Retornei à educação tendo em mente que devemos ser o princípio da mudança que desejamos no mundo. Após uma grata experiência com crianças de sala de recurso, percebi que a infância era o meu lugar de estar. Motivada, porém apreensiva, iniciei a docência na educação infantil, um local ainda indefinido, em confronto nas concepções entre o cuidar e o educar, um lugar de disputas ideológicas, metodológicas e sociais, um território a ser desbravado no campo das políticas educacionais. Um espaço de muitos desafios, mas que me fez avançar no campo das discussões educacionais.

Não retornei à Filosofia de imediato. Por conta da atividade profissional de vários anos em rádio, jornal e no meio editorial, minha formação inicial se deu na área de Letras. Pela especificidade da docência na educação infantil, graduei-me em Pedagogia. No decorrer da segunda graduação, a inserção em grupos de pesquisa me reaproximou da filosofia. O contato mais aprofundado com autores do campo filosófico e das políticas públicas me permitiu refletir de modo mais sistemático acerca dos problemas do campo educacional. Ingressei no curso de mestrado e, no mesmo período, tive a oportunidade de realizar o curso de *Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar* – o que despertou ainda mais minha vontade de

retomar estes estudos, agora como objeto de pesquisa, aliando a filosofia e as políticas educativas, à educação da infância, reunindo teoria e prática em uma *práxis* investigativa.

Após alguns anos de trabalho em sala de aula, tive a oportunidade de vivenciar a educação do ponto de vista administrativo. Dei-me conta então, de que as grandes conquistas partem do contato direto com os alunos, e que as políticas, mesmo as de larga escala, têm o seu princípio na experiência imediata. Ao longo deste processo de formação e prática profissional, percebi o quanto a tarefa educativa é desafiadora, já que a escola, inserida em uma sociedade permeada por demandas, conflitos, interesses e contínuos avanços no campo do conhecimento, precisa dar conta das inúmeras exigências vivenciadas no confronto diário entre *o real* e *o ideal*.

As inúmeras mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, como o fenômeno da industrialização e a conseqüente inserção da mulher no campo de trabalho, o acesso cada vez mais cedo das crianças no espaço escolar, os novos perfis de constituição familiar, o rápido avanço da ciência, o acesso quase irrestrito à informação, a comunicação global, a tecnologização e a expropriação indiscriminada dos recursos naturais, a exacerbação da violência, as ondas migratórias ao redor do planeta, as crises armamentistas, os embates políticos, a situação econômica internacional e o seu reflexo nos países, as questões de preconceito racial, religioso e de gênero, a fome, a miséria, a corrupção, a violência, o medo, a drogadição, o declínio da democracia, e todas as questões existenciais que sempre fizeram parte da história da humanidade, são situações que não podem mais ser ignoradas no espaço escolar, pois fazem parte da nossa própria constituição enquanto sujeitos sociais.

Essas problemáticas e um sem número de outras questões desafiadoras estão presentes no cotidiano da sala de aula desde a mais tenra infância e precisam ser discutidas, em uma atitude de compromisso ético e político, pois a escola não pode mais assumir o papel mecanicista reprodutor, em oposição a uma sociedade viva, premente e que exige da escola um trabalho de retorno social. Marcada por um histórico de extremismos e de excludências no passado, a educação, em seu novo perfil universalista, precisa estar atenta às demandas sociais que chegam ao espaço escolar, para a reconstrução da experiência por meio do diálogo e do espírito crítico, pelo fortalecimento da individualidade, e pela superação das desigualdades sociais, fazendo deste um espaço de referência e singularidade no campo social.

A evolução do conceito de infância e as mais recentes pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, a partir da perspectiva pragmatista construtivista, nos permitem hoje considerar a criança como um sujeito que pensa, vive e sente o mundo de um jeito muito

próprio, revelando, a partir de suas experiências, um esforço de compreensão das relações que presença e de suas ideias acerca do mundo, construindo de modo peculiar o seu próprio conhecimento. Essas ideias, presentes nas políticas públicas para a infância, vem ao encontro da proposta pedagógica de Matthew Lipman, o idealizador do Programa *Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar*, e se constituem em alvo de interesse de nossas reflexões.

A partir das considerações acima explicitadas, surgiu nossa proposta de pesquisa “*Filosofia para Crianças: possibilidades de uma política educativa para a infância?*”, tendo como objetivo geral compreender em que medida a proposta de Matthew Lipman é pertinente para a inserção da filosofia com crianças no Ensino Fundamental da Educação Básica, e, como objetivos específicos: (i) analisar os fundamentos teórico-metodológicos do programa Filosofia para Crianças; (ii) inventariar de que forma se fez o pensamento de Lipman na pesquisa acadêmica no Brasil, a partir de seu início, na década de 1980; (iii) discutir em que medida o programa de Lipman, que nos anos 1990 já se configurava como uma proposta promissora, poderia se traduzir em uma proposta de políticas educacionais para a infância. O problema de pesquisa orientador de todo o trabalho foi sistematizado na seguinte pergunta: como uma proposta de filosofia para a infância, enquanto proposta metodológica de trabalho, poderia se constituir em políticas educacionais?

As orientações metodológicas presentes na produção desta pesquisa se referem à pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil, “é aquela desenvolvida com base em material já elaborado” (2002, p. 44) e se constitui do “levantamento de referências teóricas analisadas e publicadas em meios escritos e eletrônicos” (FONSECA, 2002, p. 31) acerca do tema a ser estudado. Presente na maioria das modalidades de pesquisa, na busca de autores e obras selecionadas, e nos “dados para a produção do conhecimento pretendido” (TOZONI-REIS, 2009, p. 26), a pesquisa bibliográfica tem nos livros “as fontes bibliográficas por excelência” (GIL, 2002, p. 44). A principal característica deste tipo de pesquisa reside no fato de que a *bibliografia* é o próprio campo da coleta de dados acerca do tema a ser investigado, sendo importante considerar que a *revisão bibliográfica* encontra-se presente em todas as modalidades de pesquisa, na “busca de conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada” (TOZONI-REIS, 2009, p. 26).

Enquanto pesquisa bibliográfica, a presente produção primou pela busca das possíveis compreensões para a problemática apresentada, a partir das ideias do próprio Lipman e de seus colaboradores, além de pesquisadores que já se debruçaram exaustivamente sobre este

tema, em uma tentativa de se estabelecer uma resposta satisfatória decorrente da leitura crítica e do cruzamento das informações disponíveis acerca do assunto em questão.

No segundo capítulo, nos propomos a compreender a infância enquanto tempo do bom pensar, dialogando com as ideias de Ariès (1981), Oliveira et al (2012), Oliveira-Formosinho et al (2007), Pinazza (2007) e Pimentel (2007), acerca da historicidade do conceito de infância e suas perspectivas pedagógicas. Na sequência deste capítulo, pautados na obra de Gareth B. Matthews (1994, 2001), analisamos o potencial filosófico da criança e do seu fazer filosófico, demonstrando a capacidade inata da criança para perguntar e refletir acerca dos problemas inerentes à existência humana. No terceiro e último tópico do capítulo dois, apoiados em Matthews (1994, 2001), Lipman (1990, 1999, 1997, 2001, 2008), Kohan (1999, 2003) e Kohan; Leal (1999), estabelecemos as possíveis aproximações e divergências existentes entre o pensamento de Lipman e Matthews, na constituição de uma proposta de filosofia com crianças. É nesse sentido que ora nos propomos a compreender essa relação, a partir das perspectivas de Matthew Lipman e Gareth Matthews, dois importantes filósofos que se dedicaram à investigação da filosofia com crianças.

No terceiro capítulo, como ponto de partida para a compreensão das ideias de Matthew Lipman, recorreremos a uma breve reconstituição de sua biografia, os autores de maior influência em sua formação acadêmica, sua caminhada profissional, as motivações que o levaram a pensar uma proposta de filosofia para crianças, e o modo como esta se constituiu ao redor do mundo. Para esta introdução ao tema, temos como referencial os escritos do próprio Lipman (1990, 1997, 1998), de seus colaboradores (LIPMAN, OSCANYAN; SHARP, 2001), de Silveira (2001), Kohan (1998, 2000), Oliveira (2004), Wuensch (1998), Lorieri (2004), Mandel e Santana (1996).

Na sequência do capítulo três, apresentamos a trajetória do Programa Educação para o Pensar no Brasil, sua origem, os principais expoentes, as ações decorrentes do esforço de implementação de uma filosofia para crianças no Brasil, as entidades envolvidas na proposta e o seu reflexo nas políticas públicas, além do seu impacto expresso no volume de produções decorrentes do estudo da proposta em âmbito acadêmico. Para a produção destes dados, nos valem das contribuições de Wuensch (1998), Lorieri (2004), Kohan (2000), Santos (2000), Oliveira (2004), e Dewey (1959b).

O terceiro tópico do capítulo três, que trata da escola como um modelo de sociedade democrática, faz referência ao pensamento de Dewey, a partir dos conceitos de *democracia* e *experiência*, e de como essas ideias se fazem presentes no pensamento de Lipman, no sentido

de compreender em que medida a escola pública pode contribuir para o processo de democratização das sociedades complexas. A constituição deste tópico foi embasada em Dewey (1959a, 1959b, 1979, 2008a, 2008b), Lipman (2008a), Westbrook (2010), Pinazza (2007), Peirce (2005), Silva; Silva (2009), Bobbio; Matteucci; Pasquino (1998), Abel (2008), e Santos (2000).

Um quarto momento do terceiro capítulo, é destinado à análise das comunidades de investigação, a definição do conceito, seus fundamentos e as habilidades de pensamento necessárias para o exercício de um modelo investigativo de educação. Para tanto, nos debruçamos sobre os aspectos que caracterizam a filosofia de caráter pragmatista/construtivista, o pensamento reflexivo e o pensamento de ordem superior sob a ótica de Lipman e Dewey, além dos aspectos do ideal democrático a partir das vivências em uma comunidade de investigação em sala de aula. Contribuíram para este tópico, Lipman (2001, 2008a, 2008b), Gradim (2006), Daniel (2008a), Dewey (1959a), Morin (2005, 2007), Abel (2008a), Mandel; Santana (1996), Sharp (1995, 1996b).

Encerrando o terceiro capítulo, nos debruçamos sobre o conceito de diálogo como exercício de democracia, discorrendo sobre: a importância do diálogo como elemento gerador da prática de discussão filosófica, suas características, as habilidades cognitivas necessárias ao seu exercício, além de seus aspectos em uma discussão filosófica. Além disso, a partir do entrecruzamento entre as ideias de Lipman e os conceitos de Vygotsky,<sup>1</sup> especialmente os de Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal, é possível estabelecer as diretrizes para uma educação baseada no pensamento. Estruturaram esta etapa da pesquisa, Fávero (2007), Lipman (1990, 1997a, 2008a), Lipman; Sharp (1995), Lipman; Oscanyan; Sharp (2001), Santos (2000), Daniel (2008c), Vigotskii (2010), Sharp (1996a, 1996b).

Por fim, no quarto capítulo, objetivando sistematizar uma proposta educativa viável de filosofia para crianças na escola pública em uma tentativa de responder a um problema educacional, analisaremos: (i) os modos de constituição das políticas educativas e sua aplicação na prática; (ii) a legislação educacional vigente destinada ao público infantil; e (iii) o projeto político pedagógico como possibilidade de construção coletiva no âmbito escolar. Utilizaremos como referência para realização de tal intento, os escritos de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), Kury (1985), Japiassú e Marcondes (2001), Aristóteles (1985), Bird

---

<sup>1</sup> Vygotsky, cujo nome original russo é Vygodsky (LIPAMN, 1997, p. 106), ao longo deste trabalho, é citado com mais de uma grafia. Isso se deve à maneira como as suas obras foram traduzidas para o português, direta ou indiretamente. Manteremos a grafia original de cada editor, para evitarem-se problemas quando da busca pelas referências.

(2011), Hobsbawm (1977), Höfling (2001), Souza (2006), Hayek (2010), Lessard e Carpentier (2016), Paro (1997, 2011), Höfling (2001), Goodson (2008), Vasconcellos (2002), Friedman (1959?), Tardif e Raymond (2000), Bauman (2007), Ball (2001), Ricardo (2010), ONU (1959), Brasil (1988, 1990, 1996, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 2006, 2008, 2009, 2010, 2013, 2014, 2016, 2017); Unicef (1989), Ariès (1981), Bassedas, Huguet e Solé (1999), Oliveira (2007), Veiga (1998, 2004), Pinheiro (1998), Souza (2004), Resende (2004), Goodson (2008), Santiago (2004) e Martins (1998), Unesco (1995), Fávero et al (2004), Lück (2014), e Azevedo e Timm (2010).



## 2 A INFÂNCIA ENQUANTO TEMPO DO BOM PENSAR

A criança é o sujeito central do Programa Educação para o Pensar. Ela, no entanto, não é um indivíduo a-histórico, prestes a ser moldado no âmbito escolar. É alguém que pensa, sente e age, trazendo consigo as marcas de sua cultura e do meio em que vive. Por isso, ao tratarmos de uma proposta de filosofia voltada à infância, é necessário que pensemos na criança a partir de suas possibilidades e anseios, respeitando-a enquanto um ser político e social. Este capítulo, no intuito de compreender a infância, faz uma retomada de sua constituição histórica, além de evidenciar os aspectos epistemológicos que configuram a sua inserção no espaço educativo e, especialmente, na filosofia, a partir da perspectiva de dois autores dedicados aos estudos desta área: Matthew Lipman e Gareth B. Matthews. Tais estudos têm como referência, as ideias de Ariès (1981), Oliveira et al (2012), Oliveira-Formosinho et al (2007), Matthews (1994), Lipman (1990, 1999a, 1999b, 2001, 2008), Kohan (2000, 2003), Cabral; Nick (2006), Japiassú e Marcondes (2001).

### 2.1 A constituição da infância

Embora, crianças e filosofia tenham uma relação antiga, a infância, presente em diversos textos clássicos, e considerada na cultura grega como um período privilegiado da vida humana (KOHAN, 2000, p. 9-10), era praticamente desconhecida até o século XII, não tendo um lugar definido no mundo ocidental. As representações artísticas anteriores a essa época demonstram o quão deformado era esse conceito. Desprovidas de suas características peculiares, as crianças, desde os tempos arcaicos, eram tidas como cópias reduzidas dos adultos, sendo esse modelo de representação o indicativo da ausência de interesse em relação a essa fase da vida (ARIÈS, 1981, p. 51).

A infância, considerada como um período de desenvolvimento a ser ultrapassado, tinha, na transposição estética imperfeita, implícita a ideia de algo a ser descartado (ARIÈS, 1981, p. 52), já que os altos índices de mortalidade infantil faziam com que não houvesse o apego a seres que, eventualmente desapareceriam (ARIÈS, 1981, p. 57). “O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte” (ARIÈS, 1981, p. 56), daí a ideia de que não fazia sentido apegar-se a elas.

Tudo indica, de fato, que a representação realista da criança, ou a idealização da infância, de sua graça, de sua redondeza de formas tenham sido próprias da arte grega. Os pequenos Eros proliferaram com exuberância na época helenística. A infância desapareceu da iconografia junto com os outros temas helenísticos, e o românico retomou essa recusa dos traços específicos da infância que caracterizava as épocas mais arcaicas, anteriores ao helenismo (ARIÈS, 1981, p. 52).

A permanência no seio familiar era breve. Tão logo a criança alcançasse a capacidade de se abastecer fisicamente, adentrava no mundo adulto, confundindo-se com ele. Não havia instituições especiais destinadas à educação das crianças. Também não havia fases intermediárias entre crianças e adultos: passava-se diretamente da condição de bebê à condição de homem ou mulher jovem. Esse registro se fazia presente também no vocabulário restritivo da época que, para designar as idades, só dispunha de três palavras: infância, juventude e velhice. A palavra infância era utilizada apenas como referencial de idade, desprovida do sentido estrito atual (KOHAN, 2003, p. 61).

O abismo existente entre a concepção moderna de infância e a anterior se deu até o século XIX, com a revolução demográfica e com o cristianismo que considerava na criança batizada a alma imortal (ARIÈS, 1981, p. 57). Essa ausência do sentimento da infância, no entanto, não significa o mesmo que desprezo, negligência ou abandono, ganhando uma conotação diferente da afeição. O sentimento, nesse contexto, significa a consciência da particularidade da infância, que “distingue essencialmente a criança do adulto” (ARIÈS, 1981, 156).

O primeiro sentimento da infância se deu no seio familiar, caracterizada pelo agrado das crianças pequeninas, tanto nas classes abastadas quanto nas populares. O segundo partiu do meio eclesiástico ou da lei no século XVI e dos moralistas no século XVII, “preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes” (ARIÈS, 1981, p. 163), inspirando a educação e a vida familiar até o século XX. A partir do século XVIII, “tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de despreocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família” (ARIÈS, 1981, p. 164).

A concepção de infância existente na atualidade é, portanto, uma concepção historicamente construída, resultado de diversas mudanças ao longo do tempo e que não se esgota em si mesma. Por ser o fruto das representações sociais e étnicas de seu tempo, não se apresenta de forma homogênea, e reflete as contradições e os conflitos de uma sociedade em constantes mudanças (BRASIL, 1998a, p. 21).

A criança, como todo indivíduo, é um sujeito sócio histórico pertencente a uma organização familiar e inserida em determinada cultura, sendo profundamente marcada pelo meio social em que vive e no qual se desenvolve, em uma multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais para além da família. De natureza singular, se caracteriza como alguém que sente e pensa o mundo de um modo muito próprio, revelando, desde cedo, nas relações que vivencia, com outras pessoas e com o meio, seus anseios e desejos, em um processo contínuo de construção do conhecimento, decorrente de “um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (BRASIL, 1998a, p. 22).

A concepção de construção de conhecimentos a partir das situações de interação social que tem influenciado fortemente o campo da educação é chamada de construtivismo (BRASIL, 1998a, p. 22). Esse conjunto de teorias apoiadas em pesquisas científicas de diversos campos do conhecimento, como a psicologia, a psicologia social, a psicanálise, a medicina, a biologia, a linguística, a cibernética, entre tantas outras, tem o propósito de “melhor compreender o funcionamento da mente infantil e do funcionamento cognitivo”, representando “um esforço na busca por caminhos que deem conta da complexidade do processo de conhecimento” (ARANHA, 2006, p. 275).

Pesquisados, a partir de diferentes enfoques e abordagens, por autores de renome como Jean Piaget (1896-1980), Henri Wallon (1879-1972) e Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934),<sup>2</sup> tais conhecimentos reúnem ideias que defendem a ação da criança como preponderante no processo de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 1998a, p. 22). É provável, no entanto, que uma das primeiras ideias sobre o construtivismo tenha surgido com Rousseau (1712-1778),<sup>3</sup> revolucionário intelectual e figura paradoxal de seu tempo que, ao

---

<sup>2</sup> Jean Piaget - biólogo suíço, idealizador do construtivismo e dos estudos sobre a epistemologia genética, que influenciaram profundamente as áreas da psicologia do desenvolvimento e da educação (Grandes Pensadores, 2008, p. 89-91). Henri Wallon – médico, psicólogo e filósofo francês, que revolucionou o ensino ao propor a educação integral, intelectual, afetiva e social (Grandes Pensadores, 2008, p. 72-74). Lev Semenovich Vygotsky - psicólogo bielo-russo, idealizador do socioconstrutivismo ou sociointeracionismo, cuja ênfase no social atribuía grande importância na relação entre o homem e a sociedade (Grandes Pensadores, 2008, p. 92-94).

<sup>3</sup> Jean-Jacques Rousseau – pedagogo e filósofo suíço, de origem francesa, nascido no século do Iluminismo, da Enciclopédia, da Revolução Francesa, da Revolução Industrial, da Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão e da Declaração dos Direitos da Mulher (STRECK, 2004, p. 24). Rousseau é referência em inúmeras áreas do conhecimento, dentre elas, a filosofia, as ciências políticas, a antropologia, as artes e a educação, entre outras (STRECK, 2004, p. 83). I) Iluminismo é o conceito “criado pelo filósofo Immanuel Kant, em 1784, para definir a filosofia dominante na Europa ocidental no século xviii” (SILVA; SILVA, 2005, p. 210) e que se estendeu às ciências sociais e da natureza, além da educação e da tecnologia, definindo este como o Século das Luzes (Idem). O termo Iluminismo vem do alemão *Aufklärung* e significa Esclarecimento, condição necessária ao homem para a conquista da autonomia por meio da razão (SILVA; SILVA, 2005, p. 2010); neste período de grandes reflexões pedagógicas, foram feitos grandes esforços em prol da laicização da educação e da função do Estado (ARANHA, 2006, p. 176). [...] “Rousseau, por sua vez, discordou da maioria dos iluministas, pois era contrário ao progresso e pregava a volta à liberdade primitiva, construindo, assim, o mito do ‘bom

mesmo tempo em que abandonou os cinco filhos para a assistência pública na roda dos enjeitados (STRECK, 2004, p. 9-10), formulou uma teoria da infância inovadora, que defendia os interesses e as necessidades da criança (DALBOSCO, 2007, p. 320).

Apesar da evolução histórica do conceito de infância, as ideias de Rousseau continuam atuais, em grande medida, porque antecipam, na forma romanceada do *Emílio*, sua grande obra pedagógica, teses e princípios da psicologia moderna do desenvolvimento e da sociologia que estudos mais avançados sobre a infância, hoje, preconizam (DALBOSCO, 2007, p. 319), como “os estágios de Piaget, a zona de desenvolvimento proximal de Vygotski, e as fases de Freud e de Erikson” (STRECK, 2004, p. 91).<sup>4</sup>

Rousseau viveu numa época em que muitas crenças e instituições hoje assumidas como “naturais” foram formadas ou consolidadas, desde a família, passando pela educação, até a organização do Estado. De modo geral, ele denuncia uma sociedade que legitima as desigualdades e onde a vida em comum é regida por convenções e formalismos (STRECK, 2004, p. 15).

Rousseau, considerado o “inventor do conceito moderno de infância” (DALBOSCO, 2007, p. 318) tem o seu princípio pedagógico centrado no respeito ao universo infantil ao mesmo tempo em que vê na figura do adulto o interventor que permite o desenvolvimento natural na criança (DALBOSCO, 2007, p. 318), criticando a domesticação, ou seja, a verticalidade da intervenção adulta na infância (DALBOSCO, 2007, p. 321). Essa prevenção

---

selvagem” (SILVA; SILVA, 2005, p. 210). II) A *Enciclopédia* é a “primeira obra a reunir diversos ramos de conhecimento científico para tentar explicar o mundo. Sua obra foi precursora das atuais enciclopédias, que têm a mesma intenção, sem, no entanto, enveredarem por discussões éticas e morais. (SILVA; SILVA, 2005, p. 210). III) A Revolução Francesa foi uma revolução campônio-burguesa, no século XVIII. A burguesia, embora economicamente privilegiada, era excluída da política do Antigo Regime, caracterizado pela desigualdade social. Com discurso de caráter universal, é reconhecida como a responsável pelo nascimento da democracia moderna, baseada na ideologia liberal, e o fim do Absolutismo e do Feudalismo. Sua bandeira com o lema *Liberdade, Igualdade, Fraternidade* carrega consigo a ideia de soberania do povo e de Direitos do Homem (SILVA; SILVA, 2005, p. 366-369). IV) A Revolução Industrial foi a revolução nas forças produtivas, ocorrida na Inglaterra, que permitiu ao homem uma capacidade de produção de modo ilimitado. É considerada como o fenômeno histórico mais importante desde a invenção da agricultura e das cidades. V) A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão teve o seu reconhecimento no ano de 1789, na França, tendo por objetivo a superação da ignorância, do esquecimento e do desprezo aos direitos do homem, “únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos” (Declaração dos direitos do homem e do cidadão - 1789). VI) A Declaração de Direitos da Mulher e Cidadã, tendo em vista os mesmos objetivos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, foi proposta em 1791, por Olympe de Gouges, que se opunha abertamente a Robespierre e morreu guilhotinada em 1793, por ser considerada uma mulher desnaturada e contra a revolução (Declaração dos direitos da mulher e da cidadã - 1791).

<sup>4</sup> A partir de Rousseau, a infância passa a ser estudada de forma sistemática, como parte integrante dos estudos do homem (STRECK, 200, p. 28).

quanto à modelagem da criança se dá em virtude da preservação do modo de ser próprio das crianças, em detrimento da visão distorcida da criança como “adulto defeituoso” (DALBOSCO, 2007, p. 322), assim como o descrito por Ariès (1981, p. 51).

Ao mesmo tempo em que Rousseau desloca o pedagógico e o centraliza nos interesses da criança (ARANHA, 2006, p. 178), preconiza que a intervenção adulta tem importante papel na manutenção do equilíbrio das posturas pedagógicas, no evitamento dos extremismos entre o espontaneísmo e o autoritarismo (DALBOSCO, 2007, p. 322). Nesse sentido, a educação natural, proposta por Rousseau, tenta solucionar o problema existente na tensão entre o estado de liberdade da criança e a sua necessidade de condução pelo adulto (DALBOSCO, 2007, p. 322). Para Rousseau,

A educação natural consiste na recusa ao intelectualismo, que leva fatalmente ao ensino formal e livresco. Ou seja, a pessoa não se reduz à dimensão intelectual, como se a natureza pudesse ser apenas razão e reflexão, porque antes da “idade da razão” (15 anos) já existe uma “razão sensitiva”. Portanto, os sentidos, as emoções, os instintos e os sentimentos são anteriores ao pensar elaborado, e essas disposições primitivas são mais dignas de confiança do que os hábitos de pensamento inculcados pela sociedade (ARANHA, 2006, p. 178).

A educação naturalista pensada por Rousseau é ativa, voltada para a vida e inspirada pela curiosidade baseada na experiência, e também um modelo pedagógico de caráter negativo, no sentido de preservar a criança do contato precoce com os vícios e a hipocrisia existentes no meio social, sendo mais importante que o conhecimento transmitido, o desenvolvimento natural interno do processo de pensar (ARANHA, 2006, p. 178-179). Para tanto, o desenvolvimento moral e intelectual da criança deve acontecer de acordo com sua progressão etária (DALBOSCO, 2007, p. 326). Essa ideia antecipou, de forma intuitiva, o que Piaget, de modo empírico sistemático, posteriormente investigou acerca dos estágios de desenvolvimento cognitivo e moral da criança (DALBOSCO, 2007, p. 319).

Piaget, ao inferir que o conhecimento ocorre a partir das descobertas da criança, inaugura a corrente construtivista que, embora não constitua um método, nem uma teoria educacional, teve e continua exercendo um grande impacto no trabalho pedagógico e no estudo das concepções da infância. Dos estudos de Piaget, originou-se o campo de investigação denominado de epistemologia genética, que investiga de maneira sistemática o desenvolvimento natural da criança e o conhecimento enquanto relação entre sujeito e objeto (Grandes Pensadores, 2008, p. 89-90).

De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo da criança é constituído por quatro estágios básicos. O primeiro é o Sensório motor, que vai até os dois anos de idade, e quando a criança aprende a administrar os reflexos básicos para a geração de prazer ou vantagem; nesta fase o bebê percebe a si mesmo e o que está no seu entorno. O segundo estágio é o Pré-operacional, e ocorre dos dois aos sete anos de idade, caracterizando-se pelo domínio da linguagem e representação simbólica; a criança, egocêntrica, ainda não tem a capacidade de se colocar no lugar do outro. O terceiro estágio, marcado pela lógica, ocorre dos sete aos 12 anos, aproximadamente, e é chamado de estágio das Operações concretas; nesse período a criança já compreende as noções de reversibilidade das ações e desenvolve a habilidade de perceber similaridades e diferenças, adquirindo, ainda, conceitos de tempo e número. Por fim, por volta dos 12 anos surge o estágio das Operações formais, quando ocorre o domínio do pensamento lógico dedutivo, necessário à compreensão dos conceitos abstratos e o raciocínio sobre hipóteses, marcando assim, o ingresso do adolescente na capacidade de cognição da vida adulta (Grandes Pensadores, 2008, p. 91).

Vygotsky, outro grande pensador construtivista, tem influenciado a pedagogia contemporânea em uma vasta e complexa obra, cujos estudos têm se desdobrado em diversas partes do mundo, convergindo para o tema da cultura. Para ele, as relações sociais têm papel decisivo no processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, em uma relação dialética entre o sujeito e o meio que o circunda, daí a teoria pedagógica oriunda de seus estudos ser denominada de sócio construtivismo ou sócio interacionismo. Valorizando a participação do adulto nos processos de mediação da aprendizagem, Vygotsky vê no ensino e no professor, papel determinante, porém não menos importante que o papel do aluno, que deve ser facilitado pela escola. Apesar de nunca terem se conhecido pessoalmente, devido à morte precoce de Vygotsky, e do contato tardio de Piaget com os escritos de Vygotsky devido ao fechamento político da Rússia, cada um em seu tempo se tornou admirador da obra do outro, e há estudiosos que acreditam na possibilidade de conciliação de suas teorias (Grandes Pensadores, 2008, p. 92-93).

Do mesmo modo, Wallon, renomado teórico do construtivismo. Preocupado com a educação integral da criança, voltou seus esforços para compreender as relações entre a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu, no processo de construção do conhecimento. Para ele, a preponderância das emoções no indivíduo tem relevante impacto no meio social, sendo um dos principais aspectos do desenvolvimento humano. Outro elemento de grande destaque é o movimento que, aliado à organização dos espaços escolares assume

importante função pedagógica. Humanizando o desenvolvimento da intelectualidade, a proposta de Wallon considera sempre o indivíduo como um todo (Grandes Pensadores, 2008, p. 74-75).

Além disso, tanto Piaget quanto Vygotsky e Wallon, no intuito de compreenderem o desenvolvimento humano, se propuseram a romper com o modelo transmissivo de conhecimento, em uma superação do uso instrumental da linguagem e a investigaram como elemento constitutivo do próprio pensamento, considerando que linguagem e pensamento evoluem e se modificam como o resultado de relações complexas, inexistindo realidade que anteceda a linguagem ou fora dela (PEREIRA, 2012, p. 285).

Estudos mais recentes do campo das pesquisas cognitivas indicam que os seres humanos possuem diferentes tipos de mentes e, por isso, suas aprendizagens, memórias, desempenhos e representações e compreensões acontecem de maneiras diferenciadas. Gardner afirma que existem pelo menos *sete inteligências humanas* e, portanto, pelo menos sete maneiras diferentes de conhecer o mundo (1994, p. 13-14). Para ele, todos os indivíduos estão capacitados a conhecer “através da linguagem, da análise-lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas ou para fazer coisas, de uma compreensão de outros indivíduos e de uma compreensão de nós mesmos” (GARDNER, 1994, p. 14). Por isso,

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação [...] e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p. 22).

Desse modo, é de vital importância que as instituições educativas tornem acessíveis a todas as crianças, indiscriminadamente, elementos culturais que favoreçam o seu desenvolvimento e inserção social, permitindo o desenvolvimento identitário, a partir da diversidade de experiências, vivenciadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23), fundamentando a educação “em um cenário histórico no qual preocupações com acolhimento às diversidades, respeito ao meio ambiente, preocupação com qualidade de vida, dentre outras”, sirvam “como instrumentos para limitar os avanços das posições individualistas, excludentes e consumistas que hoje se impõem à sociedade, afetando de diferentes maneiras

nossas crianças” (OLIVEIRA, 2012, p. 11).<sup>5</sup> Além disso, é preciso explicitar uma visão de criança que a reconheça como “sujeito ativo e cidadão desde o nascimento” (OLIVEIRA, 2012, p. 11), transformando o caráter das concepções centradas na figura do adulto, determinantes da educação de modo geral e da educação para a infância de modo particular (OLIVEIRA, 2012, p. 11).

Essa necessidade de estabelecer no âmbito educativo “um diálogo que nos permita o duplo movimento próprio da pedagogia: desconstrução-reconstrução” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, vii), é que nos movemos em direção à busca de entendimento de uma proposta para a infância que nos permita sermos ousados em nos reinventar.

Ignorar o passado é começar tudo de novo, a cada momento, é ignorar a natureza humana que constrói identidade(s) e cultura(s) a partir da memória. Ignorar o futuro, e retomar a cada momento o passado como única configuração do presente, é ignorar-lhe a liberdade criativa individual e coletiva que desafia à participação da construção do mundo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, vii).

Valendo-nos do conhecimento daqueles que nos precederam, é que buscamos no entendimento de uma filosofia para a infância, uma proposta pedagógica compatível com as necessidades educativas de uma nova geração.

A infância, enquanto objeto de estudo acadêmico tem ficado ao encargo da pediatria, da psicologia, da sociologia e da educação, e com exceção desta última, nenhuma das demais áreas do conhecimento tem em sua historicidade mais do que alguns séculos de existência. O estudo da criança, em grande parte, ao encargo hegemônico da psicologia e da sociologia instrumentais, é visto por vezes com resistência por parte de alguns filósofos da infância que consideram “as estruturas de consciência impositivas” determinadas por adultos, especialistas, como um empecilho à pesquisa na área da infância (KENNEDY, 1999, p. 129).

---

<sup>5</sup> Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento *simbólico*, mas também o *sensível* e o *técnico*. [...] Qualidade é a *categoria central* deste novo paradigma de educação sustentável, na visão das Nações Unidas. Mas ela não está separada da **quantidade**. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. [...] Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 1-2).



As objeções às formas de ciência desprovidas de reflexão filosófica ocorrem devido à ausência de avaliação dos próprios pressupostos que esse tipo de epistemologia pode acarretar. Conhecer tais pressupostos é a tarefa da filosofia da infância, desvencilhando esses estudos de sua matriz institucional vigente, no intuito de separá-los da ordem social, política e econômica que os poderiam deturpar, trazendo sérios prejuízos à compreensão da infância e dos direitos das crianças. Nesse sentido, a filosofia da infância, que pode ser considerada como um importante ramo de estudos da filosofia da pessoa, surge para trazer à luz importantes questionamentos acerca das crianças e de sua experiência, dando voz a esses sujeitos durante tanto tempo marginalizados (KENNEDY, 1999, p. 129-130).

A partir de duas esferas de raciocínio é possível à filosofia da infância considerar o universo infantil. A primeira, indaga sobre o que é possível aos adultos conhecer da experiência infantil, como: (i) o que significa ser criança; (ii) quais são as diferenças entre crianças e adultos; (iii) em que medida o conceito de infância é um construto histórico social; (iv) os pressupostos subjacentes às explicações dadas às crianças; (v) como a compreensão da infância se reflete na auto compreensão adulta; (vi) as maneiras pelas quais crianças e adultos conhecem o mundo, etc. A segunda, interligada à primeira, destina-se a saber de que modo se dá o conhecimento de mundo na criança e de como isso se reflete na esfera adulta. Qualquer investigação filosófica sobre crianças é também uma investigação filosófica sobre o adulto, resultando em uma melhor compreensão de ambos, e no aprimoramento dessa relação no âmbito social. É por isso que adultos que conhecem e compreendem melhor as necessidades das crianças, o fazem também uns com os outros (KENNEDY, 1999, p. 129-131).

A descoberta das múltiplas significações assumidas pela infância em diferentes períodos históricos enriquece e dificulta a filosofia da infância simultaneamente, à medida que a interlocução com outros campos de saber suscita questionamentos cada vez mais complexos acerca das representações da infância, em uma perspectiva interdisciplinar (KENNEDY, 1999, p. 131-132).

## **2.2 A filosofia para crianças de Matthew Lipman**

Matthew Lipman considerava que “a filosofia, apesar de sua carapaça exterior, carregava dentro de si tesouros pedagógicos de grande generosidade e que esses tesouros poderiam, algum dia, seguir o ‘método Socrático’ e dar sua valiosa contribuição para a

educação” (LIPMAN, 1990, p. 19). E foi com esse amor à filosofia e o interesse pela capacidade de pensar das crianças que Lipman, imbuído do espírito de inovação, se propôs a conceber uma proposta pedagógica de filosofia para crianças, em busca de uma reforma do sistema educacional a partir do desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de julgamento na infância (KOHAN, 2000, p. 14). Para Lipman:

O que a filosofia oferece é a familiarização com o processo de raciocínio, a sua escrupulosa abordagem da análise conceitual e seu próprio comprometimento na investigação cognitiva autocorretiva. Além disso, a filosofia fornece uma insistência no desenvolvimento de uma posição crítica, no exame do problemático estabelecido e na racionalidade do argumento, explicação e diálogo (LIPMAN, 1990, p. 165).

Atendo-se ao fato de que a curiosidade, a imaginação e a capacidade de perguntar típicas das crianças ao iniciarem sua educação formal gradualmente cedem lugar à passividade, em um declínio de sua vivacidade intelectual, devido à natureza da educação escolar em sua escassez de incentivos naturais ao pensamento (LIPMAN, 2008, p. 20-24), Lipman concluiu que “talvez em nenhum outro lugar a filosofia seja mais bem-vinda do que no início da educação escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas” (LIPMAN, 1990, p. 20).

A pergunta, para Lipman, constitui-se no limite da investigação filosófica, abrindo caminho para o diálogo na resolução de problemas (KOHAN, 2003, p. 104-105), facultando às crianças descobrirem o significado de suas próprias experiências e da vida. Se essa não for a função da escola, ela, então perde o seu sentido, pois, “as escolas são educativas apenas na medida em que facilitam essa descoberta” (LIPMAN, 2001, p. 23).

A pirâmide cognitiva, estabelecida por uma taxionomia de objetivos educacionais da moda<sup>6</sup>, fez com que muitos professores, pedagogos e elaboradores de currículos concluíssem

---

<sup>6</sup> Lipman faz uma crítica à *Taxionomia dos Objetivos Educacionais de Bloom* na medida em que esta ignora virtualmente as habilidades de raciocínio necessárias à efetivação das operações cognitivas das quais a lógica consiste, já que “uma vez que a racionalidade é o objetivo primordial da educação refletiva, a lógica tem muito que contribuir ao cultivo do pensamento” (LIPMAN, 1990, p. 112). A pedagogia do domínio, de Bloom, é dividida em três etapas: ensino, avaliação formativa e remediação/correção. Na primeira etapa, demonstra-se o domínio por meio de uma avaliação certificativa. Na avaliação formativa e na remediação/correção, segunda e terceira etapas, respectivamente, e as mais dessa pedagogia, existe um afastamento do ensino magistral tradicional, já que o ensino é dividido em unidades sequenciais, e os objetivos de cada unidade definidos com exatidão. Desse modo, só é permitido ao aluno seguir para a próxima unidade se demonstrar que domina a unidade anterior. Para Bloom “todo aluno era capaz de aprender a quase totalidade dos conteúdos, contanto que

que, necessariamente, a educação deveria partir das funções cognitivas de nível inferior para as de nível superior, colocando na base, insignificante, a memorização, e no topo, em destaque, as habilidades analíticas. Lipman, contrariando essa ideia, buscou, em Dewey, os fundamentos necessários para o estabelecimento de uma educação reflexiva, em que o cultivo do pensamento ganhasse importância em todos os níveis do currículo, em substituição a um modelo transmissivo (LIPMAN, 1990, p. 20).

O estabelecimento de objetivos a partir de uma ótica externa, para Dewey (2010), configurava-se em uma desconsideração às experiências do educando, sendo essa imposição o reflexo de relações sociais em desequilíbrio. Quando os atos dos alunos são unicamente estabelecidos por uma autoridade alheia, não são mais do que um agregado de ações sem o seu sentido intrínseco (p. 73-74).

Para o autor, um bom objetivo educacional deveria ter alguns critérios essenciais (DEWEY, 2010, p. 77-80): i) dever ser adequado às condições existentes e uma sequência natural daquilo que já está em andamento, tanto nos progressos quanto nas dificuldades dos alunos; ii) deve ser flexível, ajustando-se às circunstâncias, caso necessário, para que tenha sua eficácia testada na prática; iii) deve ser uma “liberação de atividades” (DEWEY, 2010, p. 79), ou seja, devem se dar aos meios e aos fins a mesma importância no processo, pois, assim como “cada meio é um fim temporário a ser alcançado”, “todo fim se torna um meio de dar prosseguimento à atividade” (DEWEY, 2010, p. 80) tão logo seja atingido. Desse modo,

Agir com um objetivo é o mesmo que agir inteligentemente. Prever o término de uma ação e contar com uma base de onde se observam, selecionam e ordenam objetos e as próprias capacidades. Fazer essas coisas significa ter mente – pois a mente é a atividade intencional com propósito, controlada pela percepção de fatos e de suas inter-relações. Ser dotado de mente para fazer uma coisa é prever uma possibilidade; é ter um plano para realizar tal coisa; é observar os meios que tornam o plano passível de execução e os obstáculos no caminho – isso se for, de fato, uma *mente* para fazer alguma coisa e não uma vaga inspiração; é dispor de um plano que leve em conta os recursos e as dificuldades. Mente é a capacidade de relacionar condições presentes com resultados futuros e consequências futuras com condições presentes. Ter um objetivo ou um propósito significa precisamente possuir esses traços (DEWEY, 2010, p. 76).

Ao discordar da ideia de educação como preparação para o futuro, Dewey defendia os direitos das crianças enquanto sujeitos sociais, valorizando suas experiências e seu próprio

---

lhe fosse concedido tempo e que o currículo fosse segmentado em etapas relativamente simples” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 33-34).

ser, em situações educativas traduzidas por “*ocupações construtivas*” ou “*ativas*” (PINAZZA, 2007, p. 65, grifo do autor), assentes na relação entre os conhecimentos científicos e as experiências pessoais. Considerando a educação como vida, temos o seguinte argumento em Dewey:

[...] Educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo a mais vida e crescimento. O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida (TEIXEIRA, 2010, p. 53-54).

Para ele, vida e aprendizagem são os dois principais elementos do processo educativo (TEIXEIRA, 2010, p 55). Portanto, aprender da vida e dar condições à vida para que todos possam aprender é a grande tarefa da educação no processo de reconstrução da experiência, fruto das sociedades progressivas ou democráticas, em que devem prevalecer a liberdade, a solidariedade social e a comunhão de interesses (TEIXEIRA, 2010, p. 54).

Em uma análise sobre a aprendizagem, Dewey definiu método e matéria como elementos primordiais e indissociáveis desse processo, onde: i) o método é a maneira pela qual a experiência se processa e o modo pelo qual a criança deve ser orientada para o seu melhor crescimento e para a sua melhor aprendizagem; e, ii) a matéria constitui-se no objeto da experiência. Daí que, aprender, para Dewey, significa “adquirir um novo modo de agir” e “*aprender para a vida* significa que a pessoa não somente poderá agir, mas *agirá* do novo modo aprendido, assim que a ocasião que exija este saber apareça” (TEIXEIRA, 2010, p. 56, grifos do autor).

Para que a aprendizagem aconteça, cinco condições, em conformidade com um novo projeto de escola, a escola democrática, se fazem necessárias: i) praticar aquilo que se pretende aprender; ii) praticar com intencionalidade, reconstruindo as experiências passadas de modo consciente; iii) aprender por associações, levando em conta os resultados da ação educativa; iv) aprender várias coisas simultaneamente, como hábitos, ideias e atitudes que, juntamente com a matéria, podem promover uma transformação no sentido da escola, aproximando-a da vida; v) integrar as aprendizagens às experiências reais de vida, dando ao conhecimento o mesmo lugar e a mesma função existentes na vida, superando a ideia de escola como preparação (TEIXEIRA, 2010, p. 57-59).

Tais práticas educativas, ancoradas nas atividades das crianças, deveriam permitir-lhes aprender a fazer, fazendo, garantindo a acomodação e a interação entre o currículo escolar e as vivências sociais. Desse modo, as experiências pessoais e os interesses das crianças deveriam servir de ponto de partida para as atividades pedagógicas inteligentes e ampliadas no currículo escolar, e não apenas como traços fixos de uma determinada idade (PINAZZA, 2007, p. 75).

Defendendo uma educação promotora da liberdade e das individualidades, Dewey advertia que a liberdade não residia na satisfação imediata de impulsos e desejos, mas na liberdade de inteligência, de observação e de juízo, com a observação de objetivos de valor intrínseco. Para o filósofo, a não observação a esses valores levaria a uma falsa ideia de liberdade, já que “a liberdade supõe uma ação inteligente com a previsibilidade de consequências” (PINAZZA, 2007, p. 75).

São a intencionalidade educativa e o incentivo à formação de hábitos consecutivos que conferem à liberdade de ação anunciada na pedagogia de Dewey significação e inteligibilidade em suas experiências, que se sucedem umas às outras, sustentando práticas que expressam clareza e propiciam experiências educativas autônomas, criativas e duradouras (PINAZZA, 2007, p. 75). Essas experiências, que não devem ser confundidas com meras atividades, quando baseadas na continuidade e na interação têm, no conceito de hábito, “a permanência de dados de experiências vividas pela pessoa, dos quais ela pode lançar mão a qualquer momento, influenciando a qualidade das experiências subsequentes” (PINAZZA, 2007, p. 76).

O processo educativo é, portanto, o resultado do entrosamento profundo existente entre a criança, imatura e em processo de evolução, e a experiência amadurecida do adulto, imbuída de ideias, fins e valores sociais (TEIXEIRA, 2010, p. 69). Por isso, a função primordial da escola seria o estabelecimento de experiências que favorecessem as mudanças intelectuais na criança. Essas mudanças, responsáveis pela substituição progressiva das tentativas de erros das crianças por ações reflexivas, representariam o “estágio inicial do ato de pensar” (PINAZZA, 2007, p. 77). Dewey defendia ainda que a escola deveria ser um espaço de atividades e experiências primárias, em que fatos e objetos se convertessem no ponto de partida para a reflexão e o conhecimento, a partir de métodos de ensino-aprendizagem que estimulassem, promovessem e pusessem o pensamento reflexivo à prova (PINAZZA, 2007, p. 80).

Compreendendo a complexidade do sistema educativo à luz das transformações sociais, Dewey concebia a educação como um processo de vida e um importante instrumento de transformação social, imprimindo em seu modelo pedagógico uma forte característica social democrática. Além disso, ao considerar a escola uma forma de vida embrionária social, via na democracia e na liberdade elementos essenciais do processo individual do pensar inteligente, que somente se realizaria em uma educação centrada no sujeito e em suas experiências pessoais (PINAZZA, 2007, p. 81).

Espaço de problematização social, a escola tem uma importante função política na formação dos sujeitos, representando um espaço de discussões fundamental. A experiência educativa, dependente da partilha de objetivos, crenças e interesses comuns, tem a sua qualidade definida no grau de envolvimento dos indivíduos na coparticipação de suas experiências. Crítico dos modelos sociais em que não há reciprocidade de interesses, Dewey considerava que uma comunidade é aquela em que desejos, vontades e interesses pessoais valorizados são os defendidos pelo grupo (PINAZZA, 2007, p. 82-83).

Dentre as implicações pedagógicas do trabalho de Dewey que marcadamente se refletiram nas práticas de formação da criança, encontra-se “o trabalho de projetos, em uma proposta de formação reflexiva” (PINAZZA, 2007, p. 84) para crianças. Essa proposta de educação pela experimentação e pela investigação, baseada em *ocupações construtivas* ou *ativas*, desenvolvida inicialmente por Dewey em sua escola-laboratório de Chicago e disseminada no mundo todo, se encontra presente atualmente nas recomendações pedagógicas em prol de uma educação inovadora.

Para Dewey, as *ocupações construtivas* ou *ativas*, que integram os saberes da criança aos saberes elaborados do currículo, servem para “aproximar as atividades da vida social das atividades formais da escola” (PINAZZA, 2007, p. 84), revelando “as histórias dos processos e materiais, o desenvolvimento histórico-cultural do homem e das ocupações sociais” (Idem), compreendendo no processo individual de desenvolvimento, o desenvolvimento evolutivo da raça humana, evidenciando sua opção pela teoria recapitulacionista<sup>7</sup> (PINAZZA, 2007, p. 85).

Segundo Dewey, as ocupações educativas proporcionam experiências inteligentes a partir de fatos e artefatos do ambiente em uma organização informativa e conceitual

---

<sup>7</sup> Teoria sintetizada na frase: “a ontogenia recapitula a filogenia” (MATTHEWS, 1994, p. 41) e, segundo a qual, o desenvolvimento individual do homem é uma repetição do desenvolvimento da raça ou da espécie. Seus elementos, que remetem à filosofia pré-socrática, ganharam uma conformação moderna no século XIX, com o biólogo alemão Ernst Haeckel e, mais tarde, a notabilidade com o psicólogo americano G. Stanley Hall. Além destes, outros pensadores influentes que aderiram à teoria foram Freud, Piaget, Friedrich Engels e Benjamin Spock (MATTHEWS, 1994, p. 41).

progressiva, de modo que a criança possa se responsabilizar por um trabalho intelectual relevante na solução de problemas. Esse processo, que tem o seu início nos desejos e impulsos da própria criança, baseia-se em um modelo de ação próprio escolhido de acordo com a necessidade infantil. Nele, a criança seleciona os instrumentos e os materiais adequados à experimentação, e analisa os próprios erros em busca caminhos para corrigi-los. Ao adulto, cabe a importante tarefa de transformar os propósitos infantis em experiências educativas ampliadas e interessantes, instigando a formulação de problemas e orientando o processo investigativo em sua complexificação (PINAZZA, 2007, p. 86).

Desse modo, Dewey se configura como um importante autor de vanguarda, mesmo após mais de um século do início da publicação de suas ideias revolucionárias, em prol de uma educação democrática emancipadora, e da qual as crianças podem muito se beneficiar. Além disso, auxiliou particularmente na formação de professores, a partir conceito de professor reflexivo, o que, de certa forma, também contribui para se pensar uma proposta de filosofia para crianças, embora, no presente trabalho, não venhamos a nos debruçar sobre tal tópico. A obra de Dewey, pautada nos conceitos de democracia, experiência, pensamento reflexivo e educação equitativa, transcendeu os graus e conteúdos do ensino, trazendo importantes contribuições para uma pedagogia da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 65).

Assim como Dewey, Vygotsky foi outro grande pensador que influenciou profundamente as ideias de Lipman na constituição de uma filosofia para crianças, a partir de suas descobertas acerca do sistema psicológico de desenvolvimento humano, atrelado à premissa de que “a aprendizagem não segue o desenvolvimento, mas o impulsiona e o promove” (PIMENTEL, 2007, p. 221).

No âmbito pedagógico, a teoria vygotskyana nos auxilia a compreender o desenvolvimento humano, determinando de que maneira operam os processos mentais no desenvolvimento metacognitivo, a partir das intervenções educativas desde a infância, por meio da inserção cultural, em uma série de experiências pessoais e não pessoais em uma organização dos processos mentais. Para Vygotsky, a educação ocupa papel de destaque na transformação do homem e da raça humana, na medida em que estabelece os fatores que, de maneira integrada, impulsionam o desenvolvimento da infância, em sua dimensão afetiva, cognitiva, social, moral e psicomotora. E destaca dois conceitos nucleares: i) a formação social das funções psicológicas superiores e, ii) o desenvolvimento de via dupla, real e potencial (PIMENTEL, 2007, p. 222).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> “Ao afirmar a prioridade do plano social sobre o individual, Lipman assenta-se não apenas em C. Peirce mas em pressupostos pré-sociológicos de autores como G.H. Mead e L. Vygotsky. O ponto básico de reunião é a

Para o autor, o sistema mental é constituído por dois tipos de funções psicológicas: as elementares e as superiores. As funções elementares, de carácter biológico, são inatas e involuntárias, e ontogeneticamente têm papel determinante no início da vida, nas formas elementares de memória, atenção e percepção.

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (VYGOTSKY, 1991, p. 29).

As funções psicológicas superiores, geneticamente socioculturais, são originárias de situações coletivas, impulsionadas pela interação *no* e *com* o meio, desde o nascimento. Caracterizadas pelo comportamento volitivo e pela metacognição, constituem-se pela atenção, percepção, memória, pensamento abstrato, generalizado e descontextualizado, comportamento intencional e autocontrolado. Mediadas por recursos técnicos e por sistemas semânticos, permitem ao homem operacionalizar novas formas de pensamento, a partir da organização simbólica de conceitos relacionados em uma teia de generalizações e da mediação com instrumentos descontextualizados, ou seja, independentes de seus contextos concretos de origem (PIMENTEL, 2007, p. 222-223).

O período de escolaridade como um todo é o período ótimo para o ensino de operações que exigem consciência e controle deliberado; o ensino destas operações impulsiona ao máximo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na altura da sua maturação. Isto aplica-se também ao desenvolvimento dos conceitos científicos a que a escola primária introduz as crianças (VYGOTSKY, s.a., p. 105).

Para Vygotsky, toda função psicológica superior é externa e social antes de se tornar interna. Na criança, todas as funções do desenvolvimento cultural aparecem duas vezes: primeiro, de modo intermental ou interpsicológico, ou seja, entre as pessoas; depois, de modo intramental ou intrapsicológico, como uma categoria internalizada. Esse processo de mudança

---

afirmação de que o social é prioritário e constitutivo de cada indivíduo, a convergência crítica desses autores perante uma antropologia e uma gnosiologia individualistas de perfil cartesiano. Em outras palavras, Lipman, como Peirce, Mead e Vygotsky, considera que para entendermos uma pessoa precisamos primeiro entender os processos sociais dos quais essa pessoa participa” (KOHAN, 1998, p. 105).



inter para intrapsicológica não é retilíneo e depende da atuação do sujeito sobre o próprio desenvolvimento, ao mesmo tempo em que atua com relação ao outro. Na internalização, apesar de o desenvolvimento e a aprendizagem serem processos autônomos, atuando, desde o nascimento, dialeticamente, de forma integrada. Como explica Vygotsky:

O discurso interior é uma linguagem completamente desabrochada em toda a sua dimensão, é uma linguagem mais completa do que a falada. O discurso interior é quase completamente predicativo porque a situação, o assunto pensado, é sempre conhecido de quem pensa. A linguagem escrita, pelo contrário tem que explicar completamente a situação para ser inteligível. A transformação do discurso interior, condensado ao máximo, em linguagem escrita, pormenorizada ao máximo, exige o que poderíamos designar por semântica deliberada - estruturação deliberada do fluir do significado (VYGOTSKY, s.a., p. 99-100).

As funções psicológicas superiores, que tem o seu desenvolvimento diretamente relacionado com a aprendizagem, são determinadas por quatro características: i) transformação dinâmica permanente em função de seu caráter sociocultural; ii) comportamento voluntário auto regulado a partir do controle iniciado no entorno cultural; iii) controle consciente da metacognição; iv) uso mediado de signos (PIMENTEL, 2007, p. 223).

Semelhante ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a capacidade de simbolizar, necessária ao desenvolvimento da linguagem, só foi possível por causa do desenvolvimento histórico cultural decorrente da necessidade do trabalho coletivo das sociedades primitivas, ocasionando um salto qualitativo na espécie humana.<sup>9</sup> Nesse processo, as funções psicológicas superiores não substituem as formas elementares, mas o comportamento histórico cultural se sobrepõe ao comportamento natural (PIMENTEL, 2007, p. 223). Por isso:

---

<sup>9</sup> “Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo (o que pode ser representado pela fórmula simples (S - R). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo ‘colocado’ indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente). Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado. [...] Nesse novo processo o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos. [...] Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1991, p. 29-30).

O âmbito da educação da criança pequena é o lugar social privilegiado de mudanças bastante significativas no curso do desenvolvimento, distinguindo-se da aprendizagem informal e guardando certas especificidades que diferenciam sua natureza educativa em relação aos demais níveis de ensino: ênfase no contato com regras sociais; estabelecimento de vínculos afetivos distintos dos existentes no contexto familiar; aprendizado caracterizado sobretudo pela investigação experiencial; implicação dos processos imaginários do desenvolvimento; primórdios da linguagem escrita. (PIMENTEL, 2007, p. 224).

Desse modo, o ambiente formal de aprendizagem influi significativamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores à medida que, por meio das interações pedagógicas, ocorre o estímulo da consciência reflexiva e do controle deliberado, em processos que se convertem, gradativamente, da indiferenciação para a diferenciação, da concretude para a abstração, e do centramento para o descentramento, interferindo nas formas superiores do pensar e na apropriação de instrumentos de mediação aceitos socialmente (PIMENTEL, 2007, p. 224). Não fosse assim,

Como poderemos explicar que a frequência de resoluções corretas seja maior para os problemas que envolvem conceitos científicos do que para os problemas que envolvem conceitos da vida cotidiana? Podemos de imediato pôr de parte a noção de que a criança é auxiliada pela informação que recebe na escola, faltando-lhe experiência nas coisas do dia a dia. Os nossos testes, tal como os de Piaget, incidiam sobre assuntos e relações que eram familiares às crianças e que estas mencionavam espontaneamente nas suas conversas. Ninguém pode admitir que uma criança saiba menos de bicicletas, de crianças, ou de escolas do que da luta de classes, da exploração ou da Comuna de Paris. A vantagem da familiaridade pesa totalmente a favor dos conceitos cotidianos (VYGOTSKY, s.a., p. 106).

Nesse sentido, Vygotsky atenta para “o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1991, p. 95). A noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) proposta por Vygotsky permite transcender as definições teóricas mais limitadas que balizam a ação pedagógica tendo como prioridade apenas a zona de desenvolvimento real da criança (ZDR) (PIMENTEL, 2007, p. 224).

A ZDR é o “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”

(VYGOTSKY, 1991, p. 95), ao passo que a zona de desenvolvimento proximal “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a supervisão de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Localizada entre o nível de desenvolvimento real - que determina o que a criança consegue fazer de maneira autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial – onde se encontram as funções psicológicas em processo de emergência, ainda por amadurecerem, a ZDP permite que se estabeleçam princípios educativos de “perspectiva multidirecional, dialógica e não-etnocêntrica” (PIMENTEL, 2007, p. 224).

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. [...] Só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 95).

Lipman concorda com a afirmação de Vygotsky, ao fazer o seguinte esclarecimento:

O que os psicólogos do desenvolvimento nos dizem do crescimento mental da criança, não deve ser ignorado. Por outro lado, devemos distinguir o desenvolvimento mental observado, que ocorre sob condições de intervenção mínima, do desenvolvimento resultante de esforços deliberados para estimular e acelerar o crescimento mental da criança. Não queremos meramente saber o que as crianças podem entender sem esforço, mas sim o que está dentro de seu alcance, sob as circunstâncias mais felizes intelectualmente provocativas de que pudermos dispor (LIPMAN, 1990, p. 119).

A ZDP é o lugar onde é possível à aprendizagem acontecer de forma mediada, em ações de parceria, orientadas por alguém mais experiente, por meio de desafios, questionamentos, apresentação de modelos, fornecimento de pistas e indicação de possíveis soluções, pondo em ação habilidades e competências potenciais; primeiro, de maneira interpsicológica, para serem internalizadas, depois, atingindo o estágio intrapsicológico (PIMENTEL, 2007, p. 225).

Outro elemento da teoria vygotskyana tão importante para criança quanto a atividade formal é o jogo,<sup>10</sup> já que ambos funcionam como esferas do desenvolvimento infantil. O jogo, assim como as atividades de aprendizagem permitem à criança se comportar além do esperado para a sua idade, favorecendo a ZDP, na medida em que cria zonas de desenvolvimento proximal e torna a criança capaz de controlar o próprio comportamento, experimentando habilidades que ainda não se estabeleceram definitivamente, criando modos de agir que desafiem o conhecimento internalizado, além de impulsionar o desenvolvimento das funções básicas do pensamento (PIMENTEL, 2007, p, 226).

Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência (VYGOTSKY, 1991, p. 69).

O estabelecimento deste *locus* de aprendizagem torna a criança propícia à criação de imagens, ao comportamento autorregulado e à busca de soluções e aprimoramentos nos processos de significação. O que faz da ludicidade tão importante no intrincado processo de apropriação do conhecimento é a “combinação paradoxal entre liberdade e controle” (PIMENTEL, 2007, p. 227), proporcionada pela junção da imaginação e do estabelecimento de regras, onde as ações, coordenadas e organizadas com um propósito antecipado, favorecem a cognição e o pensamento abstrato (Idem).

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY, 1991, p. 69).

---

<sup>10</sup> Definido aqui como atividade lúdica da criança, que podem ser tanto as brincadeiras como os jogos regrados de modo geral.

Essa relação entre o jogo e a aprendizagem nos permite compreender aprendizagem, a partir do estatuto teórico histórico-cultural do desenvolvimento, como um processo dinâmico de investigação acerca dos objetos do conhecimento pelo aluno, em uma apropriação de sentido para a vida e estabelecimento no mundo (PIMENTEL, 2007, p. 227). Essa concepção, semelhante ao proposto por Dewey, coloca a criança como um sujeito sócio histórico, no centro do processo educativo, conferindo importância às suas ações e relações no mundo, enquanto promotoras do pensar.

Uma vez que a grande mudança do paradigma da educação proposto por Dewey constitui-se na substituição do aprender pelo pensar, o próprio Lipman alerta que para o estabelecimento de uma proposta curricular de filosofia para crianças, é necessário que a intervenção educacional seja solidamente estruturada em uma multiplicidade de atividades curriculares que nos possibilitem, efetivamente, ir além do conhecimento acerca dos limites do desenvolvimento cognitivo infantil (LIPMAN, 1990, p. 119).

Essa proposta traz consigo implicações como, por exemplo, a relação adulto-criança, em que o professor precisa se desvencilhar do papel transmissor e assumir a posição mediadora, em um encadeamento de estratégias complexas, que permitam à mente da criança investigar tanto os aspectos problemáticos quanto os aspectos estabelecidos no mundo. Assim, começará a pensar por si mesma (LIPMAN, 1990, 163-164).

Lipman, ao se valer das ideias destes dois grandes autores de vanguarda, Dewey e Vygotsky, estabelece o estofamento epistemológico do programa Filosofia para Crianças, com o intuito de inserir as crianças em um contexto coletivo investigativo que as possibilite: exercer a curiosidade natural, deliberar juntas, estruturar investigações filosóficas, desenvolver a capacidade de estabelecer julgamentos e fortalecer o raciocínio, desenvolvendo, assim, progressivamente a autonomia, em uma lição de cidadania e exercício democrático (LIPMAN, 1999a, p. 20).

### **2.3 A filosofia da infância de Gareth B. Matthews**

A filosofia da infância é um campo novo do conhecimento. Até virada deste milênio esta complexa e multifacetada área do saber não possuía mais do que duas décadas de existência, já que os filósofos, até então, não haviam se dedicado a pesquisá-la sistematicamente. Mesmo estando presente em narrativas e aforismos ao longo da história, foi

apenas a partir dos escritos de Rousseau, no século XVIII, que as problemáticas da infância e da relação adulto-criança ganham a sua visibilidade (KOHAN; KENNEDY, 1999, p. 9).

De estrutura perceptiva e cognitiva diferentes da do adulto, a criança experiencia o mundo de modo peculiar, tentando definir os seus limites no mundo e os de sua identidade, encontrando a sua própria voz e dialogando com as suas necessidades (KOHAN; KENNEDY, 1999, p. 10-11). A filosofia, nesse sentido, pode auxiliá-las a fazê-lo, já que “a filosofia pode contribuir para pensar a infância, para problematizar o seu espaço, para fazer-nos algumas perguntas sobre todas nossas obviedades em torno dela. A filosofia tem algo a dizer para nos relacionarmos de uma outra forma com esse outro que, para nós, adultos é a infância” (KOHAN; KENNEDY, 1999, p. 12).

Reconhecendo a criatividade e originalidade do pensamento das crianças (MATTHEWS, 1999, p. 37), Gareth B. Matthews (1929-2011) considerava a filosofia da infância como um campo de pesquisas legítimo. Seu interesse pelo assunto, despertado no início dos anos 1960 a partir da curiosidade infantil, o motivou a investigar sistematicamente o pensamento filosófico presente nas falas das crianças. Professor de filosofia nas universidades de Virgínia (1960-61), Minnesota (1961-69) e Massachusetts (1969-2005), assim como Lipman inquietava-se com o fato de a filosofia ser ensinada apenas na graduação já que, para ele, o fazer filosófico é uma atividade natural, que, mesmo tendo vantagens práticas, constitui-se em uma recompensa em si mesma (MATTHEWS, 1994, p. 11-15). Eis sua narrativa:

Foi pensando em como dar cursos de introdução à filosofia para universitários que comecei a me interessar pelo pensamento filosófico das crianças. Muitos alunos pareciam resistir à idéia de que fazer filosofia fosse natural. Para enfrentar essa resistência, adotei a estratégia de mostrar-lhes que, quando crianças, muitos deles já haviam feito filosofia. Percebi que meu trabalho de professor universitário de filosofia consistia em voltar a pôr meus alunos em contato com uma atividade que eles já tinham adorado e achado natural, mas que mais tarde a vida em sociedade os levava a abandonar (MATTHEWS, 2001, p. 1).

Percebendo a presença de um genuíno elo filosófico na literatura infantil, iniciou os escritos sobre o tema, atraindo a atenção de professores do ensino básico e de outros profissionais da filosofia. Encorajado pelo interesse de várias pessoas, incluindo Lipman, de quem cita elogiosamente o programa de filosofia para crianças, escreveu, em 1980,

*Philosophy and the Young Child*,<sup>11</sup> obra em que defende a capacidade natural que as crianças têm de raciocinar e fazer comentários reconhecidos como filosóficos pelos próprios profissionais da área (MATTHEWS, 1994, p. 16).

A partir de dados de uma pesquisa informal de sua autoria, Matthews percebeu que as divagações espontâneas das crianças pelo mundo da filosofia não são raras entre os três e os sete anos de idade, mas em crianças mais velhas, de oito ou nove anos, vão diminuindo, ou são relatadas com pouca frequência, sugerindo a hipótese de que após a adaptação escolar as crianças reprimem sua capacidade espontânea de filosofar, dedicando-se apenas às questões *úteis*, escondendo o seu potencial filosófico, ou resguardando-o para o âmbito privado (MATTHEWS, 1994, p. 19).

Com o propósito de provar a si mesmo a capacidade de as crianças mais velhas responderem de modo imaginativo às questões filosóficas, quando provocadas, assim como as crianças menores, desenvolveu a técnica de escrita parcial de histórias, em que as personagens, a maioria crianças, no início do enredo são desafiadas a resolver problemas sem o auxílio de adultos. Tendo as crianças como cocriadoras das histórias, realizou esta experiência em várias escolas dos Estados Unidos e exterior, reunindo os relatos de seus êxitos no livro *Dialogues with Children*, uma introdução à filosofia a partir das vozes das crianças, publicado em 1984 (MATTHEWS, 1994, p. 19).

Convicto de que as crianças são filósofas por natureza, Matthews (1994, p. 20-21), se lança à importante tarefa de pensar em uma filosofia para crianças.<sup>12</sup> Em 1985 e 1988 dirigiu um Seminário de Verão para Professores Universitários com o nome de “Questões da Filosofia da Infância”, não havendo recusa por parte dos participantes, acerca da legitimidade deste campo de estudos. Iniciou, a partir deste seminário, com o grupo os estudos sobre o conceito de Infância que, para ele se apresentava histórico, cultural e filosoficamente problemático. Historicamente problemático, haja vista tratar-se, de acordo com Ariès (1981), de uma possível invenção da modernidade.<sup>13</sup> Culturalmente problemático, na medida em que

---

<sup>11</sup> Publicado no Brasil em 2001, com o título *A Filosofia e a Criança*.

<sup>12</sup> Quatro anos antes da publicação de *Dialogues with Children*, Lipman já havia sugerido a possibilidade de se pensar uma filosofia da infância (MATTHEWS, 1994, p. 19-20).

<sup>13</sup> “A Modernidade caracteriza-se [...] como um momento histórico que elegeu a racionalidade humana como elemento fundante da organização social, levando à diferenciação das várias esferas que a compõem – política, econômica, religiosa, cultural, etc. Nesse contexto, nasce um sujeito dotado de uma racionalidade que lhe garante, simultaneamente, ocupar um lugar de centralidade no mundo e envolver-se, cada vez mais, em incertezas que o impulsionam a procurar novas alternativas que expliquem a ordem social contemporânea. Essa nova ordem social, por sua vez, exige que os sujeitos lancem mão de uma reflexividade que os leve a entender e transformar as forças que direcionam seu comportamento. Nessa perspectiva, vivemos em ‘um mundo de

sua aceitação não é universal, podendo divergir em outras culturas. Filosoficamente problemático, quando adentra nas dificuldades tipicamente filosóficas, onde se tenta determinar qual o tipo de diferença caracteriza as idiossincrasias existentes entre as crianças e os adultos (MATTHEWS, 1994, p. 21).

Analisando as falas das crianças e estabelecendo sua relação com o pensamento dos grandes filósofos, Matthews concluiu que, muito provavelmente, a definição da infância estabelecida a partir da óptica de um filósofo seja distorcida, já que, para o filósofo, as crianças reunidas em debates especializados geralmente o fazem com questões metafísicas confusas. Matthews concorda que, eventualmente, podem ocorrer perguntas confusas durante o debate, porém, esclarece que esta não é uma regra, nem se constitui em característica óbvia da infância (MATTHEWS, 1994, p. 28).

Para o autor, embora o pensamento filosófico não seja uma das características marcantes da infância, ele é possível e de incentivo necessário. E evidencia as duas razões pelas quais as discussões filosóficas são passíveis de serem realizadas pelas crianças. Primeiro, porque o pensamento filosófico infantil não se integra na abordagem desenvolvimentista determinada pelos psicólogos. Segundo, porque, considerando que grande parte do papel da filosofia consiste em aceitar o não saber, ater-nos às falas das crianças ajuda-nos a uma melhor compreensão da filosofia, a partir de uma nova perspectiva filosófica. Matthews salienta que a importância da aceitação das crianças como parceiros na investigação filosófica se dá no modo como elas nos permitem pensar a filosofia como sendo, em parte, uma resposta adulta para o questionamento infantil (MATTHEWS, 1994, p. 28-33).

Matthew indica duas ideias principais dos estudos desenvolvimentistas do século XX para a compreensão da infância: (i) a do desenvolvimento como um processo de maturação; e (ii) a de que o crescimento se realiza em estádios distintos. A primeira ideia defende que a maturação, que tem por objetivo a maturidade, ocorre em três níveis, sendo um processo biopsicossocial.<sup>14</sup> A segunda indica que os estádios de crescimento biológico, intelectual e social correspondem, de certo modo, à faixa etária da criança; onde os estádios iniciais, à medida que a criança se desenvolve, vão sendo ultrapassados pelos posteriores. A junção destes dois aspectos, a maturação e os estádios, nos permite chegar à concepção de desenvolvimento infantil definida como “um processo de maturação com estádios

---

reflexividade intensificada (...) um mundo de pessoas inteligentes' [...] no qual os sujeitos precisam gerar novas práticas sociais, tendo como referência um conhecimento construído de forma refletida e crítica” (SOUZA, 2004, p. 218-219).

<sup>14</sup> Que diz respeito a fatores biológicos, psicológicos e sociais.



identificáveis que corresponde pelo menos aproximadamente a uma sequência de idades” (MATTHEWS, 1994, p. 35).

O autor critica este modelo desenvolvimentista baseado no binômio estágio/maturação que, apesar de sua aceitação inquestionável, revela um “preconceito inerente de avaliação” (MATTHEWS, 1994, p. 35), na medida em que considera mais satisfatórias, sem nenhuma investigação prévia, as “estruturas biológicas ou psicológicas normalizadas” (MATTHEWS, 1994, p. 35) de uma criança mais velha, por exemplo, do que as estruturas de uma criança de idade inferior. Para ele, embora esse modelo seja adequado a algumas áreas do desenvolvimento humano, em filosofia, torna-se despropositada por três razões distintas. Em primeiro lugar, porque o simples fato de crescer de modo normalizado não garante ao adolescente ou adulto a maturidade necessária para o trato com as questões filosóficas. Uma segunda justificativa atende aos critérios da frescura e da criatividade, características comuns às crianças dificilmente alcançadas pelos adultos, e que, unidas à disciplina e ao rigor, são exigidas ao bom filosofar. Em terceiro lugar, as crianças têm mais facilidade em fazer a filosofia desde o início, tal como ensinou Descartes, aprendendo a dominar os questionamentos ingênuos (MATTHEWS, 1994, p. 37).

Sentindo a necessidade de compreender o desenvolvimento infantil, Matthews se propôs a analisar teorias e modelos que o permitissem estabelecer uma base sólida para uma filosofia da infância. Começou pela Teoria da Recapitulação, doutrina baseada no lema “A ontogenia recapitula a filogenia”<sup>15</sup> (MATTHEWS, 1994, p. 41), segundo a qual “o indivíduo, em seu desenvolvimento pessoal, atravessa uma série de estágios que representam fases do desenvolvimento evolucionário da espécie” (CABRAL; NICK, 2006, p. 287), com as estruturas cognitivas desabrochando ao longo da infância (MATTHEWS, 1994, p. 49). Com elementos que remetem à filosofia pré-socrática, esta teoria teve entre seus expoentes figuras de renome como Freud, Piaget, Marx e Engels (MATTHEWS, 1994, p. 41).<sup>16</sup>

Deteve-se, ainda, a analisar o desenvolvimento infantil sob duas outras importantes perspectivas: o Inatismo e o Empirismo. O Inatismo é a doutrina que afirma que determinadas ideias, princípios ou estruturas do pensamento, por pertencerem à natureza humana, são inatas

---

<sup>15</sup> O conceito de Ontogenia refere-se à “formação e desenvolvimento de um ser individual, desde a fecundação até a maturidade para a reprodução” (FERREIRA, 2001, p. 533), ao passo que a Filogenia diz respeito à “formação ou desenvolvimento das diferentes espécies de seres vivos, como resultado de sucessivas modificações evolutivas; filogênese. [Opõe-se a *ontogenia*.]” (Ibidem, p. 348).

<sup>16</sup> O princípio, outrora válido e demonstrável, tornou-se base das finalidades educativas, porém, atualmente sua validade é discutível, principalmente no que diz respeito às tendências do comportamento, embora conserve ainda alguma importância no ramo da embriologia (CABRAL; NICK, 2006, p. 287).

à mente ou ao espírito, sendo, desse modo, universais. Essa teoria tem grandes representantes em Platão, Descartes e Chomsky (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, s.p., verbete *inatismo*). O Empirismo, por sua vez, é a teoria do conhecimento de acordo com a qual todo conhecimento humano é derivado, direta ou indiretamente, da experiência sensível externa ou interna, relativa às sensações, às percepções, ou aos encadeamentos da razão; rejeitando as especulações vãs e impossíveis de circunscrever, o empirismo tem como argumento a ideia de que tudo o que se encontra no espírito já havia, antes, nos sentidos. Locke, Hume, Leibniz e Kant são seus grandes expoentes (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, s.p., verbete *empirismo*).

Dessa experiência investigativa, Matthews concluiu que, apesar de os modelos de desenvolvimento proporcionados pelas teorias serem úteis à compreensão da infância, não se deve permitir que, a partir deles, se ridicularizem as crianças e se limite o reconhecimento de suas possibilidades nas relações que com elas estabelecemos na qualidade de seres humanos, já que (MATTHEWS, 1994, p. 54):

[...] Actualmente, ninguém se encontra em posição de apresentar uma teoria da infância totalmente adequada que impusesse respeito aos psicólogos do desenvolvimento, antropólogos, linguistas e teóricos da educação. Ao contrário, temos diversos modelos teóricos que orientam a pesquisa de maneiras mais restritas e são úteis para a interpretação dos dados. [...] Os modelos teóricos possuem a virtude de sugerirem ligações que talvez não conseguíssemos estabelecer sem eles. Mas desde que tenhamos modelos alternativos, cada um útil à sua própria maneira, mas nenhum obviamente superior em relação aos outros, devemos estar atentos àquilo que um determinado modelo pode encorajar-nos a ultrapassar ou interpretar mal, bem como a compreender melhor (MATTHEWS, 1994, p. 49-50).

Matthews, debruçando-se de modo especial sobre a obra de Piaget, que combina elementos da Teoria da Recapitulação, do Inatismo e do Empirismo, analisou em que medida essa teoria, baseada nos estádios de desenvolvimento e maturação, é compatível com uma proposta de uma filosofia da infância. Do trabalho de Piaget, a quem Matthews considera um gênio de primeira grandeza, depreendem três características essenciais: (i) seus resultados são marcantes; (ii) suas experiências são reproduzíveis; (iii) a relação entre sequência das experiências e a faixa etária das crianças (MATTHEWS, 1994, p. 55-56).

O autor, no entanto, faz uma ressalva quanto às experiências de Piaget que, por serem aplicáveis à maior parte do público infantil e fáceis de reproduzir, fazem com que adiramos a

elas sem dar a devida atenção ao seu conteúdo pormenorizadamente. Levando em consideração essas duas características generalizáveis, afirma, não nos damos conta de que a teoria de Piaget induz a essas três ideias: (i) primeiro, de que, ao contrário do que pensamos, não conhecemos as crianças de todo, precisando, por isso, de uma teoria que nos permita fazê-lo; (ii) segundo, que, por serem reproduzíveis, as experiências nos facultam imaginar que por trás delas há uma teoria científica que elas confirmem; (iii) terceiro, que pelo fato de serem experiências sequenciais relacionadas à idade, se deduz irresistivelmente que “o desenvolvimento cognitivo é um processo de maturação” (MATTHEWS, 1994, p. 56-58).

E faz uma ressalva, quanto ao modelo genérico de Piaget, questionando: “será sensato supor que, em termos de amadurecimento padrão ou normal, as crianças, ou qualquer outra pessoa farão um progresso bem definido na abordagem de questões genuinamente filosóficas?” (MATTHEWS, 2001, p. 46). E a resposta de Matthews é negativa tendo em vista dois pontos problemáticos: i) é notoriamente difícil chegar a um consenso sobre o que é progresso em filosofia; ii) a avaliação do progresso filosófico, independentemente da medida de comparação, não pode ocorrer de modo padronizado, por faixas etárias” (MATTHEWS, 2001, p. 46). Alega Matthews:

Piaget pretende corroborar suas afirmações sobre as fases de desenvolvimento por meio da descoberta dos mesmos padrões de resposta em todas as crianças. Essa descoberta seria uma comprovação de que a reflexão das crianças realmente se desenvolve dessa maneira. [...] Contudo, é a resposta divergente que costuma ter um interesse maior para a filosofia. A resposta padrão é, em geral, um produto impensado e não-elaborado da socialização, ao passo que a resposta discrepante muito provavelmente é fruto de uma reflexão genuína. Mas Piaget desconsiderava e eliminava a resposta discrepante por razões metodológicas (MATTHEWS, 2001, p. 46-47).

Esses dados levam Matthews a levantar as seguintes questões: A filosofia é uma atividade cognitivamente madura ou imatura? E as crianças, são cognitivamente maduras ou imaturas? Como praticá-la? A resposta a esse dilema é breve: às vezes é uma coisa, às vezes é outra. Embora haja algo de ingênuo na filosofia, esta é uma ingenuidade profunda, o que não a caracteriza como uma atividade imatura; do mesmo modo o fazer filosófico das crianças que, embora razoável, não deve ser confundido com a atividade filosófica de um profissional (MATTHEWS, 1994, p. 59).

A frustração com o problema de como enquadrar a filosofia da infância numa história sobre o desenvolvimento cognitivo sugerido pelas experiências marcantes de Piaget pode conduzir-nos a tentar afirmar que, afinal de contas, a filosofia não tem nada a ver com o desenvolvimento cognitivo. Talvez o interesse de fazer filosofia e a capacidade de a fazer bem ocorram na infância independentemente das capacidades que interessam aos psicólogos cognitivos (MATTHEWS, 1994, p. 64).

Para Matthews, a filosofia é uma atividade “periférica ao desenvolvimento cognitivo” (MATTHEWS, 1994, p. 64), ou seja, pode ser incentivada na criança por pais e professores em qualquer idade, apesar do desenvolvimento cognitivo, reconhecendo e apreciando as questões ingenuamente profundas da infância. E ressalta que não dar atenção aos questionamentos infantis significa perder valiosas oportunidades de fazer filosofia com os pequenos. Nesse sentido, em se tratando das experiências de Piaget, conclui ser fundamental que estas não sirvam como balizadores determinantes de um programa de filosofia com crianças (MATTHEWS, 1994, p. 65).

Para Matthews, a filosofia da infância consiste em uma variada gama de esforços artísticos e filosóficos, no âmbito acadêmico, com o intuito de compreender possíveis as relações entre filosofia e infância. Ela não é uma metodologia, é um ramo da filosofia tradicional, dedicada apenas à investigação filosófica delimitada a uma área particular da experiência humana, a fase infantil, podendo ser considerada uma subdisciplina da filosofia, pertencente às humanidades (LIPMAN, 1999b, p. 363-364).

Mesmo assim, é possível estabelecer a convergência entre a filosofia da infância, de Gareth Matthews, e a *FPC*, de Matthew Lipman, no tocante à relação entre filosofia e infância, como o reconhecimento da capacidade das crianças em filosofar, as valiosas contribuições da filosofia para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças, além das ressalvas quanto à adesão indiscriminada dos postulados piagetianos acerca do desenvolvimento infantil.

Por isso, no próximo capítulo, na tentativa de responder a um anseio educacional, nos propomos a analisar em que medida o programa de Matthew Lipman é viável enquanto proposta de filosofia para crianças na escola pública.

### 3 A FILOSOFIA VAI À ESCOLA: O PENSAR NA EDUCAÇÃO

O presente capítulo visa produzir o resgate histórico do programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, desde sua origem, nos Estados Unidos da América, sua expansão pelo mundo e a chegada ao Brasil, com seus consequentes resultados; apresenta também os aspectos epistemológicos que fundamentam essa proposta, embasada nos escritos de Lipman (1990, 1997a, 1998, 2001, 2008a, 2008b), Lipman; Sharp (1995), Lipman; Oscanyan; Sharp (2001), Silveira (2001), Kohan (1998, 2000), Oliveira (2004), Wuensch (1998), Lorieri (2004), Mandel; Santana (1996), Santos (2000), Dewey (1959a, 1959b, 1979, 2008a, 2008b), Westbrook (2010), Pinazza (2007), Peirce (2005), Silva; Silva (2009), Bobbio; Matteucci; Pasquino (1998), Abel (2008), Gradim (2006), Daniel (2008a, 2008c), Morin (2005, 2007), Sharp (1995, 1996a, 1996b), Fávero (2007), e Vigotskii (2010).

#### 3.1 Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman

Matthew Lipman (1923-2010), o filósofo norte-americano idealizador do Programa de *Filosofia para Crianças* - FPC, nasceu em Vineland, Nova Jersey. Oriundo de família humilde, concluiu o liceu aos quinze anos de idade, porém, teve que parar seus estudos por sete anos, por falta de condições financeiras. Depois de servir ao exército de seu país na Europa, durante a Segunda Guerra Mundial, tendo passado pela França, Áustria e Alemanha, Lipman retornou à América, e, em 1948, conclui o curso de Filosofia na Universidade de Stanford. Em 1954, doutorou-se na Universidade de Colúmbia, com estudos sobre arte, interessando-se, inicialmente, por estética e metafísica. Esse envolvimento com a arte teria grande poder em sua aproximação com a filosofia da linguagem, despertada pela semelhança entre ambas no modo como se concentram na metodologia e não no conteúdo (SILVEIRA, 2001, p. 11).

Durante a estada de dois anos na França, onde realizou estudos complementares de pós-graduação, ficou impressionado com o modo claro e desenvolvido com que alguns escritores franceses discutiam ideias filosóficas profundas, deixando de ser esta a atividade privilegiada de apenas uma minoria elitista e ganhando abrangência. Também a proximidade intelectual entre pais e filhos na busca por uma literatura comum, e a possibilidade de momentos de diálogo reflexivo impressionou-o sobremaneira (LIPMAN, 1998, p. 25). Em

sua vida acadêmica, teve a influência de grandes autores, como Maurice Merleau-Ponty, Jean Wahl e Gaston Bachelard, Jerome Bruner, Michael Oakshot, Ludwig Wittgenstein, Gilbert Ryle, Martin Buber, Emile Durkheim, Max Webber, G. H. Mead, Jean Piaget, Charles Sanders Pierce e Lev Vygoststy; porém, sua maior inspiração em educação foi John Dewey, o grande defensor da democracia moderna<sup>17</sup> (SILVEIRA, 2001, p. 12).

Ao retornar aos Estados Unidos, iniciou a carreira docente como professor de Lógica na Universidade de Colúmbia (SILVEIRA, 2001, p. 11). Em 1969, após vários anos ministrando a disciplina, ressurgiram antigas dúvidas de Lipman, vivenciadas ainda na graduação, e ele começou a indagar-se novamente sobre a utilidade e eficácia deste tipo de ensino nos estudos universitários. Acompanhando os movimentos da revolta estudantil de 1968, que clamava por uma reforma no ensino universitário, Lipman se questionou sobre a formação que tivera e a sua própria prática docente (LIPMAN, 1998, p. 21), e conclui que a grande dificuldade dos estudantes universitários em compreender o conteúdo filosófico apresentado nos cursos de Lógica se devia à precariedade do desenvolvimento de habilidades cognitivas, como leitura e compreensão, que precisavam ser desenvolvidas de maneira sistemática, ainda no ensino fundamental (SILVEIRA, 2001, p. 14).

Essas constatações vieram ao encontro das preocupações e anseios da comunidade escolar em que os próprios filhos de Lipman frequentavam, sendo assunto recorrente nas reuniões de pais e mestres e motivo de solicitação para a criação de um “método de estudo” que favorecesse a melhoria do rendimento escolar (SILVEIRA, 2001, p. 15). Nesse mesmo período, Lipman, observando o trabalho de alfabetização de crianças com deficiências neurológicas, sugeriu ao professor da classe o uso da lógica, com o objetivo de tirar inferências das leituras feitas pelo grupo, o que foi feito com êxito, confirmando suas hipóteses de que as crianças poderiam fazer uso de tais recursos no raciocínio, desde que recebessem tais instruções cedo em seu desenvolvimento (LIPMAN, 1998, p. 22).

Na tentativa de responder às suas próprias inquietações sobre como auxiliar as crianças a pensarem com maior habilidade, Lipman aceitou a sugestão feita por um amigo, de criar uma história infantil que incentivasse os pequenos a descobrirem por si mesmos, com pouca ajuda adulta, novos e efetivos modos de pensar. As crianças da história, servindo de

---

<sup>17</sup> O primeiro contato de Lipman com os escritos de Dewey se deu por meio de *Inteligência no mundo moderno* [S.l.: s.n., s.a.], durante a Segunda Guerra Mundial, quando serviu como soldado de infantaria na Europa, e que o marcou profundamente, assumindo papel fundamental em seu pensamento posterior (LIPMAN, 1998, p. 24). Cita ainda as seguintes obras em educação: *The Child and the Curriculum* (University of Chicago Press, 1902), *Democracy and Education* (Nova Yorque: Macmillan, 1916), e *Experience and Education* (Nova Iorque: Macmillan, 1938) (LIPMAN, 2008a, p. 24).

modelos com os quais as crianças reais pudessem se identificar, representariam uma pequena comunidade de pesquisa, na qual todos pudessem participar, em alguma medida, de modo cooperativo, respeitoso e inteligente (LIPMAN, 1998, p. 22). Tal intento se materializou em *Ari dos Telles*,<sup>18</sup> primeira história de Lipman para crianças que, posteriormente converteu-se na novela *A descoberta de Ari dos Telles*, devido à necessidade de reforço e de ampliação do tema do descobrimento. Apresentando a narrativa como um paradigma em miniatura, cada personagem caracterizava-se pelo estilo de pensamento: empirista, intuitivo, analítico, cético, etc. Apesar de nesta época seus filhos terem a idade de oito e nove anos, Lipman não se baseou neles para a criação de sua primeira história filosófica; sua inspiração deu-se nas possibilidades do diálogo com os pequenos (LIPMAN, 1998, p. 23), pois, “a melhor maneira de ensinar as crianças a raciocinar é examinar de perto e cuidadosamente os múltiplos usos da linguagem e a posterior discussão de suas próprias observações e inferências” (p. 26). Tendo em mente que crianças pequenas e filosofia são aliadas naturais, já que ambas começam com o assombro, Lipman concluiu que o estudo da lógica pelos pequenos só poderia se dar como parte integrante da filosofia, sendo as novelas filosóficas o veículo ideal de reflexão e discussão na apresentação da tradição filosófica para as crianças.<sup>19</sup> Assim, por meio das personagens infantis, é possível, partindo do assombro, ir ao encontro dos aspectos metafísicos, cognoscitivos, éticos e estéticos que essa experiência pode proporcionar (Idem, p. 24).

Após concluir a novela filosófica *Ari dos Telles*, em 1970, Lipman, ancorado nos estudos de Piaget, partiu em busca de uma situação experimental que comprovasse a sua teoria de que a filosofia contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico nas crianças. Planejou uma experiência de campo de nove semanas, com um grupo homogêneo selecionado ao acaso, composto por alunos de quinta série, de aproximadamente onze anos de idade,<sup>20</sup> em

---

<sup>18</sup> *Harry Stottlemeier*, título original em inglês, cujo nome é um trocadilho em homenagem a Aristóteles, fundador da lógica, é a primeira de uma série de novelas filosóficas criadas por Lipman, destinadas ao desenvolvimento da lógica do pensar a partir de problemas filosóficos que trazem, em seu bojo, uma série de habilidades cognitivas (KOHAN, 1998, p. 87).

<sup>19</sup> Lipman, em *Ari dos Telles*, procura “evitar toda referência a escolas e aos principais representantes da tradição filosófica”, do mesmo modo em que procura abster-se do uso da linguagem técnica, já que, de acordo com sua avaliação, o uso de tal linguagem seria prejudicial para as crianças, por ainda não saberem utilizá-la em benefício próprio (LIPMAN, 1998, p. 23). Trata-se, “simplesmente, de recriar as idéias dos filósofos, despindo-as da linguagem técnica e erudita, apresentando-as de modo mais simples e menos inibidor”, pois para Lipman, essa tradução “poderia ser feita sem prejudicar a substância dessas idéias” (KOHAN, 1998, p. 85).

<sup>20</sup> Quando se inicia o estágio das operações formais e os alunos já conseguem pensar usando abstrações, formulando teorias sobre quaisquer coisas distintas do real (CHARLES, 1975, p. 3). De acordo com Piaget, é nesse período “em que o sujeito consegue libertar-se do concreto e situar o real num conjunto de transformações possíveis. A última descentração fundamental, que se realiza no termo da infância, prepara a liberação do

que cada grupo de cerca de quinze crianças, submetido a testes anteriores e posteriores à experiência, tivesse duas aulas por semana, durante nove semanas. Ao término do período, constatou com ânimo, que o grupo de controle permaneceu inalterado, ao passo que o grupo experimental teve um salto de vinte e sete meses (LIPMAN, 1998, p. 26).

Em 1972, devido ao sucesso de seus experimentos, Lipman recebeu o convite para trabalhar no Departamento de Filosofia do *Montclair State College - MSC*,<sup>21</sup> onde conheceu Ann Margareth Sharp (1942-2010), que se tornou sua maior colaboradora (SILVEIRA, 2001, p. 14). Ministrando aulas de filosofia e dando continuidade ao seu projeto, Lipman, juntamente com outros apoiadores, fundou, em 1973, o *Institute for Advancement of Philosophie for Children – IAPC*,<sup>22</sup> cujo extenso currículo estrutura o programa *filosofia para crianças* (KOHAN, 2000, p. 87). O segundo experimento de Lipman se deu no ano de 1975, pelo período de quatro meses, com um grupo de duzentos alunos assistindo às aulas regulares de filosofia ministradas por seus próprios professores. Apesar de os resultados não terem sido tão promissores como no primeiro experimento, a melhora da leitura no grupo experimental em comparação ao grupo de controle foi significativa, sendo em alguns casos, surpreendente. Os resultados positivos de tais experimentos deram a Lipman a certeza de que a novela filosófica, concebida inicialmente de modo desprezioso para servir de distração às crianças, realmente influenciava na melhora acadêmica dos alunos, devendo servir de modelo para um programa de *filosofia para crianças*, que desenvolvesse as habilidades de pensamento e de raciocínio dentro e fora da sala de aula (LIPMAN, 1998, p. 26).

Aproximadamente 12 anos após a criação de *Ari dos Telles*, em 1981, Lipman sentiu a necessidade de criar um currículo para os primeiros anos da escola elementar que suprisse, na forma de pré-requisito, as ideias contidas em sua primeira novela filosófica, estabelecendo, assim, uma sequência de unidades lógicas em ordem decrescente, começando com crianças de nove e dez anos de idade e indo até o jardim de infância (LIPMAN, 1997, p. 68-69). Foram escritos, então, *Pimpa, Issao e Guga, Elfie* e, na sequência, *The Doll Hospital* por Ann M. Sharp. Em 1996, surgiu *Rebeca*, de autoria de Ronald Reed, para crianças de 5 e 6 anos (MANDEL; SANTANA, 1996, p. 7).<sup>23</sup>

---

concreto em proveito de interesses orientados para o inatual e o futuro: idade dos grandes ideais ou do início das teorias, além das simples adaptações presentes ao real” (PIAGET, INHELDER, 2012, p. 117).

<sup>21</sup> Atual *Montclair State University*, em New Jersey.

<sup>22</sup> Em português, Instituto para o desenvolvimento da filosofia para crianças.

<sup>23</sup> Percebe-se, então, a mudança na perspectiva desenvolvimentista de Lipman, que se inicia em Piaget, mas se estabelece em Vygotsky, culminando com a escrita de *Natasha: Diálogos Vygotskianos*, obra em que apresenta a discussão teórica acerca da abordagem sócio interacionista no programa de FPC.



Preocupando-se com a formação de professores não habilitados ou despreparados para atuar com a filosofia para crianças, Lipman sentiu a necessidade de proporcionar materiais que os favorecessem no aprimoramento da prática filosófica em sala de aula, potencializando e tornando mais compreensíveis os elementos de lógica e os problemas filosóficos presentes nas novelas. Com seus colaboradores criou manuais de apoio contendo exercícios e planos de discussão que acompanham cada uma das novelas (KOHAN, 1998, p. 87). O currículo de FPC é composto por uma série de novelas e materiais didáticos destinados ao trabalho de iniciação filosófica com crianças, desde a pré-escola até o ensino médio, dos quais constam: (LIPMAN, 1997, p. 19-23):<sup>24</sup>

Quadro 1

Ano de Criação Novela / Manual	Novela	Faixa etária	Temas
1969 / 1975	<i>Harry Stottlemeier's Discovery / A descoberta de Ari dos Telles*</i>	11-12 anos	Investigação Filosófica
1976 / 1977	<i>Lisa / Luísa</i>	12-13 anos	Investigação Ética
1978 / 1980	<i>Suki</i>	14-15 anos	Investigação Estética
1978 / 1980	<i>Mark</i>	16-17 anos	Investigação Social
1981 / 1982	<i>Pixie / Pimpa</i>	09-10 anos	Filosofia da Linguagem
1982 / 1986	<i>Kio and Gus / Issao e Guga;</i>	09-10 anos	Natureza e Percepção
1987 / 1988	<i>Elfie</i>	06-08 anos	Habilidades Básicas de Pensamento
1989	<i>Rebeca**</i>	03-05 anos	Iniciação Filosófica para Crianças
1996	<i>The Doll Hospital***</i>	03-05 anos	Iniciação Filosófica para Crianças

\* Manual de instruções escrito em parceria com Ann Margaret Sharp e Frederick S, Oscanyan (LIPMAN, 1997, p. 20).

\*\* Autoria de Ronald Reed, com manuais produzidos por Isabel Santana e Sylvia Hamburger Mandel (MANDEL; SANTANA, 1996, p. 7).

\*\*\* Autoria de Ann Margareth Sharp (KOHAN; WUENSCH, 1998, p. 89), sem tradução para o português.

Com uma estrutura curricular completa, o IAPC se tornou um centro de referência em FPC, oferecendo seminários regulares intensivos de formação e divulgação da proposta de

<sup>24</sup> A faixa etária apresentada na seguinte tabela, com exceção de *The Doll Hospital* e *Rebeca*, é descrita por Lipman em Cronologia da Filosofia para Crianças (LIPMAN, 1997, p. 19), enquanto que as habilidades desenvolvidas em cada novela constam da obra *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman* (KOHAN; WUENSCH, 1999, p. 90-96).

Lipman, além de cursos de especialização e pós-graduação que se iniciaram em *Montclair* e se expandiram internacionalmente (KOHAN, 1998, p. 87). O interesse despertado a partir das ideias de Lipman tornou-se tão intenso ao redor do mundo que, em 1985, instituiu-se o Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças - CIIFC,<sup>25</sup> instituição não governamental criada com o propósito de fortalecer o movimento de *filosofia para crianças*, tendo por objetivo principal:

Promover a investigação filosófica com crianças nos seus mais diversos níveis, propiciar o diálogo entre filósofos, educadores e demais pessoas comprometidas com o desenvolvimento do pensar na educação, bem como estimular os filósofos a comprometer-se em melhorar a qualidade da educação das crianças (KOHAN, 2000, p. 95).

A criação do Conselho permitiu que as decisões e responsabilidades que antes se concentravam nas mãos de Lipman e Sharp pudessem ser divididas com outros profissionais, alcançando um incremento nas atividades, ocorrendo em 1986 o primeiro Congresso Internacional de FPC na Dinamarca (SANTOS, 2000, p. 46).

Em 1988, ainda durante a guerra fria,<sup>26</sup> Lipman, por indicação da Divisão de Eficiência das Escolas do Departamento de Educação dos Estados Unidos, e atendendo ao convite oficial do governo soviético, foi à Moscou demonstrar na *prática*, por meio da abordagem filosófica, a *teoria* educacional russa, baseada nos estudos de Vygotsky. A experiência, retratada de maneira semi ficcional no livro *Natasha: Diálogos Vygotskianos*, demonstra o vínculo entre o pensamento de Vygotsky e o pragmatismo de Dewey, reconhecido pela psicologia russa contemporânea (LIPMAN, 1997, p. 8), além do avanço da democracia, por meio da educação.

Em 1990, em reconhecimento aos seus esforços em prol da educação, Lipman foi escolhido pela BBC<sup>27</sup> para ser um dos oito educadores homenageados na série “Os

---

<sup>25</sup> *International Council for Philosophical Inquiry with Children – ICPI*.

<sup>26</sup> Período de 45 anos de polarização entre os Estados Unidos e a União Soviética, compreendido entre o lançamento das bombas atômicas em 1945, na Segunda Guerra Mundial, até o fim da União Soviética, em 1990, onde os EUA simbolizavam o sistema capitalista e a URSS representava o ideal comunista (HOBSBAWM, 1995, p. 223).

<sup>27</sup> *British Broadcasting Corporation* (Corporação Britânica de Radiodifusão) - emissora pública de rádio e televisão do Reino Unido que produz documentários e programas de cunho educativo, entre outros. No Brasil, é possível encontrar dois documentários que tratam de FPC: *Matthew Lipman*, da Série Grandes Educadores, e

transformadores”, com a produção do documentário *Sócrates for Six-Year-Olds, sobre FPC*, veiculado na Grã-Bretanha e em vários países pelo mundo todo, entre eles, Estados Unidos, Japão e Israel (LIPMAN, 1997, p. 22).

A fim de promover uma cultura de Paz, a luta contra a violência, a educação para a erradicação da pobreza e o desenvolvimento sustentável, em 1998, a Unesco<sup>28</sup> organizou, em sua sede em Paris, a Reunião de Peritos em Filosofia para Crianças (1998), com a participação de 18 especialistas de 14 países, incluindo Matthew Lipman, Ann Margareth Sharp e Ronald Reed, em uma reunião intercultural de doze grupos linguísticos oriundos de cinco continentes. Na oportunidade, foram feitas discussões com o intuito de avaliar o impacto do trabalho de filosofia para crianças, a partir de dois modelos: o de Lipman e o de ensino tradicional de filosofia na Europa. Mesmo não havendo a opção por um modelo determinado de filosofia para crianças, já que, durante o encontro várias tendências e orientações filosóficas foram representadas, este evento deixou a certeza de que a filosofia é um dos grandes instrumentos para a consolidação das sociedades democráticas ao redor do mundo, sendo necessários à sua implementação grandes esforços por parte dos governos, no fomento às políticas educacionais (UNESCO, 1998).

Na década de 1990, o programa de *Educação para o Pensar* já se fazia presente no mundo todo, em quarenta centros afiliados, no trabalho de formação de professores, desenvolvimento curricular e pesquisa educacional (LIPMAN, 1997, p. 23). A obra de Lipman, sua essência teórica e as bases que deram origem ao programa *Filosofia Para Crianças – Educação para o Pensar*, traduzida para, aproximadamente vinte idiomas, é composta por quatro obras principais: *Filosofia na Sala de Aula* (1977), *A Filosofia vai à Escola* (1988), *O Pensar na Educação* (1991), e *Natasha: Diálogos Vygotskianos* (1996), com edições em português, respectivamente, em 2001, 1990, 2008 e 1997.

A Filosofia para Crianças constitui-se, portanto, em uma proposta de institucionalização da filosofia para crianças em espaços educacionais nacionais e internacionais, e tem por finalidade colocar esta área do conhecimento no lugar central da experiência formativa. A partir de uma metodologia específica, desenvolvida por meio de conteúdo pedagógico e curricular próprios, a Filosofia para Crianças visa promover a

---

*Encontro com Matthew Lipman*, ambos da Atta Mídia e Educação, produtora brasileira especializada em vídeos educativos.

<sup>28</sup> *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com sede em Paris e atuação em 112 países. Fundada após o fim da Segunda Guerra Mundial, tem por objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações.

formação de professores, a pesquisa experimental, a produção e/ou tradução de leituras, além de materiais para professores, com o propósito de desenvolver nas crianças o espírito cooperativo, razoável e judicioso (LIPMAN, 1999b, p. 362-363).

### 3.2 A produção teórica sobre Filosofia para Crianças no Brasil

No Brasil, o trabalho pioneiro de Matthew Lipman chegou em meados da década de 1980, pelas mãos da professora Catherine Young Silva (1937-1993), norte-americana naturalizada brasileira, que retornara, após um breve período de estudos nos Estados Unidos, entre 1983 e 1984, onde cursara o mestrado em *filosofia para crianças*, dirigido por Matthew Lipman no IAPC, na *Montclair State University*. Com o intento de iniciar o trabalho do diálogo filosófico com crianças, Catherine, trouxe consigo a autorização de Lipman para traduzir e adaptar os materiais do programa, iniciar a formação de professores e o trabalho nas escolas (WUENSCH, 1998, p. 51).

A partir de uma conferência realizada na PUC-SP, em 1984, proferida por Ann Margareth Sharp (LORIERI, 2004, p. 155), Catherine, seu filho Ricardo Silva, a amiga Marion Burleigh (que descobriu e a informou sobre o mestrado em *filosofia para crianças*), além de diversos outros professores, dentre eles, Ana Luiza Falcone (professora de filosofia), e Sylvia Hamburger Mandel (professora de inglês), tradutoras do material do IAPC, e Marcos Antonio Lorieri (ex-professor de Catherine no curso de Filosofia da PUC-SP), iniciaram uma série de atividades, incluindo a divulgação da proposta nas escolas e nas universidades da capital paulista, que culminaram com a criação do CBFC,<sup>29</sup> em janeiro de 1985 (WUENSCH, 1998, p. 51).

Com a primeira visita de Lipman ao Brasil, no ano de 1985, palestras e conferências sobre o tema “Filosofia para crianças, isto é possível?”, foram realizadas em diversas universidades do país, dentre elas, PUC-SP, USP-SP, Unicamp-SP, UFES-ES, UFRGS-RS e

---

<sup>29</sup> Instituição sem fins lucrativos, que funcionava, desde a sua fundação, na sede das instalações das Escolas Yáziqi, de propriedade da família de Catherine Young Silva (KOHAN, 2000, p. 99) e que encerrou suas atividades em 2010, sendo substituída pelo Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP), em parceria com a Fundação Sidónio Muralha, ambos sem fins lucrativos. Essa parceria resultou no site *Philosletera.org.br* – que se traduziu na união entre Filosofia, Literatura e Educação e “assumiu o compromisso de dar continuidade às atividades do Programa de Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar, considerando sua importância para a educação brasileira, ou seja, o de ser um novo paradigma educacional que tem na reflexão filosófica seu principal fundamento” (Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar - IFEP. Disponível em: <[http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article &id=94&Itemid=130](http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=130)>. Acesso em: 20 jun 2017).

UFMA-MA. Seu retorno se deu no ano de 1988, com Ann Margareth Sharp e representantes de quinze centros de *filosofia para crianças*, de países da América do Sul, América do Norte, Europa e Oceania, como Chile, México, Canadá, Espanha, Portugal e Austrália, para a realização do *II Congresso Internacional de Filosofia para Crianças*, e a participação no *I Seminário Nacional de Filosofia, Desenvolvimento do Raciocínio e Educação: Uma relação Possível*, realizado simultaneamente na cidade de Maringá-PR, promovido pela Universidade Estadual de Maringá com o apoio do colégio Platão (WUENSCH, 1998, p. 53).

Do seletto grupo que deu origem ao CBFC, é preciso ressaltar a grande importância do trabalho desbravador de Catherine Young Silva e dos esforços de Marcos Antonio Lorieri, em benefício da consolidação de um programa de iniciação filosófica para crianças, em um período, tal como agora, de tenso debates em torno da filosofia e do ensino.<sup>30</sup>

Embora o sucesso de toda a movimentação do recém-criado CBFC, é importante considerar que, no início, em muitos momentos, o programa foi tratado com certa indiferença pela comunidade acadêmica (KOHAN, 2000, p. 103), conforme narra Santos:

É possível afirmar que uma primeira fase do Programa se encerrou nos primeiros meses do ano de 1986. Até então, o CBFC vinha procurando conquistar um espaço de sobrevivência; fica claro que o que estava acontecendo em outros países não se repetia no Brasil, ou seja, o Programa não penetrava nas Universidades. Enquanto, em outros países, os professores de Filosofia das Universidades dedicavam algumas horas de seu trabalho com o Programa e se empolgavam com o ensino com as crianças, no Brasil a maioria das tentativas deste período tiveram resultados insatisfatórios (SANTOS, 2000, p. 45).

---

<sup>30</sup> Catherine, em seu trabalho anterior como professora de inglês para crianças, sempre esteve atenta ao ensino da língua em suas questões culturais de aprendizagem. Por sua abordagem na reformulação dos materiais didáticos do Instituto Yázigi, foi convidada pela Unesco para desenvolver um programa de ensino de inglês para crianças do Sri Lanka, trabalho que a permitiu compreender a importância das interações entre crianças e adultos e a visualizar o potencial da filosofia em promover a autonomia moral e intelectual na infância, conferindo poder às crianças e representando um novo caminho para a educação (WUENSCH, 1998, p. 52). Sua presença no movimento *filosofia para crianças* tem destaque internacional, sendo uma das primeiras presidentes do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças (ICPIC – *International Council for Philosophical Inquiry with Children*), instituição não governamental criada em 1985, com o propósito de fortalecer o movimento internacional do programa (KOHAN, 2000, p. 95). Lorieri, além de professor de Filosofia da Educação na PUC-SP, foi também técnico da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (DRE2), até o ano de 1992. Por suas qualidades acadêmica e profissional, aliadas à curiosidade, abertura para o novo e compromisso de mudança, fez-se referência no movimento de filosofia para crianças no Brasil, trazendo a abordagem crítica ao novo, na união entre as exigências acadêmicas e uma nova proposta de trabalho junto à escola pública, ressignificando a prática filosófica com crianças (WUENSCH, 1998, p. 52).

Iniciou-se, então, uma intensa aposta na divulgação de todos os eventos do Centro, com o intuito de superar a resistência inicial por parte do meio acadêmico, dando um rumo diferenciado às atividades, levando-as para as escolas públicas e particulares de São Paulo, ao mesmo tempo em que atuava de maneira marcante no âmbito internacional, auxiliando a implementação da proposta em outros países, como Portugal e Argentina. Tendo a preocupação crescente de alcançar as escolas, o CBFC investiu esforços na tradução da produção de Lipman e Sharp e no aumento da qualificação de novos monitores, com o aprofundamento teórico e prático (SANTOS, 2000, p. 44-46).

Entendendo que a relevância do programa Filosofia para Crianças se daria na relação direta de sua aplicação na escola pública, por causa das implicações políticas contidas na proposta, Catherine Silva e Marcos Lorieri, juntamente com os demais fundadores do CBFC, iniciaram, 1984, uma intensa campanha de parceria com a Secretaria Regional de Ensino de São Paulo (DRE CAP.2). A experiência piloto aconteceu em 1985, com um grupo de professores da EEPSG Santos Dumont, no bairro da Penha, na capital do estado. Os resultados promissores obtidos nesta experiência e reafirmados nos depoimentos dos professores participantes permitiram que, nos anos seguintes, mais vinte escolas públicas da zona oeste da capital aderissem à proposta e iniciassem a formação de professores e a implementação do programa com os alunos. Até o ano de 1992, o número de escolas públicas assistidas pelo CBFC era de quarenta (WUENSCH, 1998, p. 55).

Foi a partir da verba de financiamento público do projeto pertencente à Secretaria Estadual de Educação de SP, que a primeira tradução inicial completa dos materiais didáticos do programa: novelas filosóficas e manuais instrucionais para o professor, de autoria de Matthew Lipman e Ann Margareth Sharp, respectivamente, se fez no Brasil (WUENSCH, 1998, p. 55). Com o interesse e incentivo da mídia, a demanda pela *filosofia para crianças* cresceu e, em 1995, aproximadamente mil escolas, entre públicas e particulares, faziam parte da proposta (LORIERI, 2004, p. 162).

Em 1998, o diálogo filosófico com crianças se estendia ao número aproximado de 550 escolas realizando sistematicamente a proposta, cerca de cinco mil professores com a formação mínima exigida, e um total de 180 mil alunos realizando a *educação para o pensar* (WUENSCH, 1998, p. 44). Nesse período, diversos núcleos de FPC já haviam se espalhado por todo o Brasil, em capitais como São Paulo (SP), Florianópolis (SC), Belo Horizonte (MG), Cuiabá (MT), Porto Alegre (RS), Curitiba (PR), São Luís (MA), Fortaleza (CE), Vitória (ES), Goiânia, Manaus (AM) e Brasília (DF). Além disso, inúmeras cidades do

interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro também contavam com escolas públicas e particulares que aderiram ao programa, num percentual aproximado de 30% de escolas da rede pública e 70% da rede privada de ensino (WUENSCH, 1998, p. 46).

Mesmo com um contingente menor de procura por formação, verificou-se que, desde o início do programa em 1985 até o ano de 2004, cerca de vinte mil professores já haviam realizado os cursos de preparação docente para o trabalho com *filosofia para crianças*. Neste mesmo ano, estimou-se que aproximadamente 50% das escolas que aderiram à proposta ainda continuavam trabalhando com o programa e, ao contrário do que estes dados poderiam sugerir, o interesse pela filosofia no ensino fundamental a partir de *filosofia para crianças* permaneceu e continuou aumentando significativamente (LORIERI, 2004, p. 162).

Infelizmente, nem a divulgação positiva da mídia e nem os testemunhos de sala de aula em torno da tarefa exitosa de *filosofia para crianças* foram suficientes para garantir a continuidade, na escola pública, de uma educação de maior qualidade por meio da prática filosófica. Paradoxalmente, o grande interesse e a adesão ao programa se deram nas escolas particulares, em virtude do sucesso das experiências realizadas por Catherine, Lorieri e sua equipe, na rede pública de educação. A partir da segunda década de 1980 e durante toda a década seguinte, grandes estabelecimentos de ensino privado, laicos e religiosos, aderiram ao programa *educação para o pensar*, consolidando pólos de referência regionais, que se propuseram à aplicação sistemática da proposta e à criação de novas formas para a prática da filosofia com crianças, dando um caráter contextualizado ao ensino de cada instituição (WUENSCH, 1998, p. 56).

Na proposta formativa do CFBC, constavam cursos, grupos de estudos e oficinas, com cargas horárias variáveis de quarenta, vinte e quatro, dezesseis e quatro horas, dependendo da modalidade. Tais atividades ofereciam os subsídios necessários para a compreensão do programa *Educação para o Pensar*, de Lipman, a partir do estudo das novelas filosóficas, além de formação em propostas temáticas como ética, pensamento lógico, investigação dialógica, diálogo filosófico, filosofia para crianças, desenvolvimento das habilidades cognitivas, entre outras, destinados a professores e coordenadores pedagógicos. O CFBC, único representante do programa de Lipman no Brasil, ao qual foram confiadas pelo IAPC, a publicação e a distribuição de materiais, além da formação de professores, somente disponibilizava os materiais didáticos do programa aos participantes dos cursos de formação,

sendo a supervisão dos professores em escolas realizada por meio de monitores graduados em filosofia. (KOHAN, 2000, p. 100).

A adesão aos seminários introdutórios, sem exigências prévias para a participação além do interesse do solicitante, tornou-se bastante heterogênea, contando com a presença de professores de todos os níveis de ensino, desde o fundamental até a graduação, estudantes de vários cursos, como pedagogia, filosofia e psicologia, entre outros, além de uma vasta gama de profissionais das mais variadas áreas, como assistentes sociais, psicólogos, advogados, filósofos, escritores, artistas, orientadores pedagógicos, proprietários de escolas e diretores de fundações. Para a participação nos seminários avançados, têm-se como pré-requisito a participação em seminário introdutório. Os seminários, além de favorecerem uma intensa imersão filosófica, estimulam a reflexão acerca das potencialidades da filosofia para crianças e de sua prática, subsidiada pela teoria, para além dos meios acadêmicos (KOHAN, 2000, p. 90). Aberto a todo público, a diversidade do programa *Filosofia para Crianças*, se dá em razão de sua imparcialidade filosófica e de seu pluralismo político (Idem, p. 92).<sup>31</sup>

Embora o trabalho do CBFC tenha sofrido uma estagnação em seu avanço no ensino público devido à falta de investimentos em políticas educacionais, as ações de Lorieri junto às escolas públicas e na universidade serviram de inspiração para um movimento de investigação acadêmica do programa *Educação para o Pensar*, em uma bem sucedida retomada do programa junto ao meio acadêmico. Exemplo disso é a inserção desta perspectiva de abordagem no curso de mestrado em Educação Pública da UFMT-MT, a partir de 1990, e sua vinculação à formação de professores, em sua maioria, da rede pública de ensino. Em 1995, na PUC de Campinas-SP, dá-se início a um grupo de estudos interdisciplinares e prática com o programa em escolas locais, favorecendo a investigação da proposta de Lipman junto à formação de professores. No ano de 1998 é a vez da Unesp de Araraquara iniciar o Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças - GEPFC, com a participação de alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras, sob a coordenação de Paula Ramos de Oliveira, e que tem em seu currículo, a produção de material didático e dois projetos de

---

<sup>31</sup> Além dos seminários intensivos de formação, o IAPC oferece um programa de mestrado e outro de doutorado em educação, com ênfase em filosofia para crianças, pensamento crítico e educação matemática (KOHAN, 2000, p. 93).



extensão universitária (OLIVEIRA, 2004, p. 83).<sup>32</sup> Além disso, próximo ao final da década de 1990, a UnB-DF inicia um projeto permanente de extensão universitária com o propósito de inserção da filosofia nas escolas, inclusive da rede pública de ensino, em todos os seus níveis (WUENSCH, 1998, p. 57).

Em nossa cidade, Passo Fundo, um grande divulgador do trabalho de Filosofia com Crianças, é o Núcleo de Educação para o Pensar (NUEP), mantido pela Associação Regional de Educadores com sede em Passo Fundo. Fundado por um grupo de professores do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo e por professores de algumas escolas de ensino fundamental da região envolvidos com o trabalho de filosofia com crianças, o NUEP estabeleceu um programa de ações que se consolidaram em mais de 150 escolas das redes públicas e privadas no Rio Grande do Sul. Com a finalidade de por em prática as “comunidades de investigação”, o grupo proporcionou o preparo e a fundamentação teórico-filosófica do Programa Educação para o Pensar, efetivando um trabalho orgânico de reflexão filosófica na capacitação de professores, na organização e na promoção de eventos envolvendo professores, alunos e famílias, na produção de materiais didático-pedagógicos, entre outras ações. Por conta do sucesso do trabalho do NUEP, a UPF, em uma parceria informal com o grupo, oferta sistematicamente Cursos de Pós Graduação Lato Sensu em *Metodologia da Educação para o Pensar* (FÁVERO; CASAGRANDA, s.a., s.p.).

A visibilidade e a pertinência alcançadas pelo programa nas últimas décadas no país têm feito da *Filosofia para Crianças* uma perspectiva promissora de inserção da filosofia no ensino fundamental enquanto política educacional, o que é demonstrado pelo grande número de publicações como livros, periódicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado existentes acerca do tema, em uma clara ruptura do preconceito em relação ao programa, em seus primeiros anos no Brasil.

Apenas a título de demonstração, em uma pesquisa realizada no painel de informações quantitativas do Banco de Teses e Dissertações da Capes,<sup>33</sup> utilizando as palavras-chave “*Matthew Lipman*”, “*Filosofia para Crianças*” e “*Educação para o Pensar*”, foram

---

<sup>32</sup> Última atualização da página do Grupo de Estudos Filosofia para Crianças em 12/04/2013. Disponível em: <http://fclar.unesp.br/#!/departamentos/ciencias-da-educacao/grupos/grupo-de-estudos-filosofia-para-criancas/> Acesso em 2 set 2009.

<sup>33</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, fundação do Ministério da Educação - MEC, que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

encontrados 157 resultados, para produções realizadas nos anos de 1997 a 2015, abrangendo áreas do conhecimento como educação, filosofia, psicologia, ensino de ciências e matemática, e ensino-aprendizagem, distribuídas da seguinte maneira:

Quadro 2

Palavras Chave	Nº Total	Teses	Dissertações	Recorrência dos demais termos
“Matthew Lipman”	54	12	42	16
“Filosofia para Crianças”	66	10	56	12
“Educação para o Pensar”	37	5	32	15

Pesquisa realizada no mês de maio de 2017 e repetida em setembro, sob as mesmas circunstâncias, confirmando os resultados obtidos na primeira.

Tais dados comprovam o interesse do meio acadêmico e dos profissionais em formação em discutir e encontrar soluções viáveis para os problemas contemporâneos da educação, por meio do desenvolvimento do espírito crítico, da participação dialógica, da solidariedade e da autonomia, na busca por uma sociedade mais democrática, confirmando a ideia de Dewey (1959b, p. 7) de que é demasiado urgente efetuar uma mudança na atitude e no hábito de educar para que se possam mudar as suas consequências.

Dados de dezembro de 2017, apresentados pelo site <<http://www.philosletera.org.br>>, indicam que as atividades do programa *Filosofia para Crianças* no Brasil continuam intensas, distribuindo-se em cursos, palestras e oficinas presenciais e à distância. Dentre as formações ofertadas pelo IFEP no primeiro semestre de 2018 constam: i) Produção de material didático de Filosofia para Crianças e Jovens (virtual); ii) Filosofia para Crianças e Educação para o Pensar (presencial); iii) Produção de material didático de Filosofia para Crianças e Jovens (virtual); iv) Fundamentos e Metodologia de Filosofia para Crianças Educação para o Pensar (virtual); v) Ética e Educação para Valores na Escola (virtual).

Grande parte da clientela do IFEP é constituída por Instituições Públicas estaduais e municipais; das Instituições de todo o Brasil que já realizaram formação em Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar constam:

Quadro 3

<b>Estado</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Nº</b>
PR	Universidade Estadual (Pronaica)	1
	Universidade Estadual (Unicentro)	1
	Faculdade Estadual (Fecilcam)	1
	Prefeitura Municipal - Secretaria Municipal de Educação (SME)	12
	Colégios/Escolas	10
	Biblioteca Pública Estadual	1
SP	Prefeitura Municipal - Secretaria Municipal de Educação (SME)	3
MG	Prefeitura Municipal - Secretaria Municipal de Educação (SME)	1
SC	Prefeitura Municipal - Secretaria Municipal de Educação (SME)	1
MT	Prefeitura Municipal - Secretaria Municipal de Educação (SME)	1
<b>Total de Estados</b>		<b>Total de Instituições</b>
<b>5</b>		<b>32</b>

Pesquisa realizada no mês de dezembro de 2017. Disponível em: <[http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=128&Itemid=369](http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=128&Itemid=369)>.

Outro importante nicho de formação do IFEP são as Instituições Particulares de Ensino, porém estes dados encontram-se indisponíveis para consulta pública, assim como os títulos dos materiais didáticos referentes aos cursos e seus respectivos valores. Informações extraídas da página da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná indicam que no ano de 2008, o valor da semana intensiva de cursos de Filosofia para Crianças, Educação para o Pensar, com carga horária de 40h era de R\$ 280,00, com desconto de 10% para professores da rede pública, ONGs e estudantes. Além do valor de inscrição para o curso é necessário pagamento da apostila de fundamentação teórico-metodológica, dos livros-texto e dos materiais de apoio ao professor, conforme segue:

Quadro 4

Etapa	Obra	Nível/Série	Valor R\$		
			Apostila Teórico- metodológica	Livro-texto	Manual do Professor
1	Issao e Guga	Fund. I 1ª e 2ª séries	20,00	21,80	42,25
1	Pimpa	Fund. I 3ª e 4ª séries		21,80	42,25
2	Rebeca	Educação Infantil		24,75	31,40
3	A descoberta de Ari dos Teles	Ens. Fund. II 6º e 7º anos		24,75	40,25
4	Luísa	Ens. Fund. II 8º e 9º anos		24,75	40,25

Os valores expressos no seguinte quadro são datados do ano de 2008 e servem apenas como referência. Pesquisa realizada no mês de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/modules/extcal/print.php?event=20>>. <sup>34</sup>

Além das propostas de formação anteriormente apresentadas, é possível ingressar em uma lista de espera para as seguintes temáticas: i) Filosofia para crianças – Educação para o Pensar; ii) A Coordenação pedagógica numa Educação para o Pensar; iii) A Filosofia no Ensino Médio; iv) A Educação Filosófica no Currículo Escolar; v) O Filosofar e a Interdisciplinaridade; vi) Estratégias e Materiais para a Aula de Filosofia; vii) A Filosofia e o Fenômeno Religioso; viii) A Questão Étnica Negra; ix) Lavra-Palavra; x) Contar e Encantar: a arte de contar e ouvir histórias; xi) Caixa Mágica; xii) A Ludicidade no Contar; xiii) Lógica e Educação para o Pensar com Crianças e Jovens; xiv) Estratégias e Materiais para a aula de

<sup>34</sup> No Brasil, o programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar não conta com apoio governamental para a produção de seus materiais didáticos, ao contrário de Lipman que, desde 1969, data de sua primeira publicação (*A descoberta de Ari dos Telles*), já contava com o apoio do *National Endowment for the Humanities* (NEH) – Fundação Nacional das Artes e da Lei de Humanidades, com origem em 1965, tendo por objetivo promover o progresso e a erudição nas ciências humanas e outros fins, nos Estados Unidos. De acordo com o NEH, “uma civilização avançada não deve limitar seus esforços apenas à ciência e à tecnologia, mas deve dar todo o valor e apoio aos outros grandes ramos da cultura, a fim de obter uma melhor compreensão do passado, uma melhor análise do presente e uma melhor visão do futuro” (*National Endowment for the Humanities*, tradução nossa). Lipman, além do NEH e do próprio IAPC, obteve a contribuição de diversas outras instituições na implementação e na divulgação do programa, como a Fundação Brand, a Comissão de Humanidades para Nova Jersey, o Departamento de Educação de Nova Jersey, e as Fundações Fordham, Rockefeller, Schultz, e Schumann, a Rede Nacional de Difusão do Departamento de Educação dos EUA, o Instituto de Pensamento Crítico (ICT), entre outros (LIPMAN, 1997, p. 19-23).

Filosofia; xv) A Filosofia e o Filosofar no Ensino Médio; xvi) Especialização em Educação para o Filosofar (Fundamentos Filosóficos, Psicológicos e Metodológicos) cujas disciplinas serão ministradas em períodos intensivos durante as férias e feriados.

No ano de 2018, o IFEP disponibilizou dos seguintes cursos de FPC:

Quadro 5

<b>Cursos Disponibilizados pelo IFEP no ano de 2018</b>				
Nome do curso	Modalidade	Período	Carga Horária	Valor R\$
Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar	Presencial, sendo 8h EAD	17 a 20 julho 2018	40h	495,00 (3 x 165,00)
A Coordenação Pedagógica numa Educação para o Pensar	Presencial, sendo 16h EAD	25 a 27 julho 2018	40h	330,00 (3 x 110,00)
Lógica e Educação para o Pensar com Crianças e Jovens	Presencial.	Com lista de espera.	40h	Não divulgado
Fundamentos e Metodologia de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar	Virtual	Agosto a novembro 2018	60h	250,00
Ética e Educação para Valores na Escola	Virtual	Agosto a novembro 2018	60h	250,00

As informações do seguinte quadro são datadas de abril de 2018 e são disponibilizadas pelo e-mail: <fsm.ifep@gmail.com>, ou pelos telefones (41) 3323-3313 / 3016-7340.

Em nossa cidade, Passo Fundo, um grande divulgador do trabalho de Filosofia com Crianças, é o Núcleo de Educação para o Pensar (NUEP), mantido pela Associação Regional de Educadores com sede em Passo Fundo. Fundado por um grupo de professores do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo e por professores de algumas escolas de ensino fundamental da região envolvidos com o trabalho de filosofia com crianças, o NUEP estabeleceu um programa de ações que se consolidaram em mais de em mais de uma dezena de Secretarias Municipais de Educação, totalizando aproximadamente 150 escolas das redes públicas e privadas no Rio Grande do Sul,. Com a finalidade de por em prática as “comunidades de investigação”, o grupo proporcionou o preparo e a fundamentação teórico-

filosófica do Programa Educação para o Pensar, efetivando um trabalho orgânico de reflexão filosófica na capacitação de professores, na organização e na promoção de eventos envolvendo professores, alunos e famílias, na produção de materiais didático-pedagógicos, entre outras ações. Por conta do sucesso do trabalho do NUEP, a UPF, em uma parceria informal com o grupo, oferta sistematicamente Cursos de Pós Graduação Lato Sensu em *Metodologia da Educação para o Pensar* e, desde 2002, o curso de Filosofia teve o seu currículo modificado com o objetivo de proporcionar para seus egressos uma sólida formação no ensino e na pesquisa (FÁVERO; CASAGRANDA, s.a., s.p.).

Apesar da abordagem pioneira, da crescente expansão e do prestígio ao longo dos anos em todo o mundo, a proposta de Lipman também sofreu críticas e discussões. Tais debates, porém, ao contrário de se fazerem prejudiciais, têm auxiliado na compreensão dos fundamentos subjacentes ao programa e de como a filosofia com crianças pode se desenvolver sob suas múltiplas perspectivas. Citamos, como exemplo, a “corrente psicanalítica” de Lévine e a “matriz didática do filosofar” de Tozzi (TOZZI, 2008a), as restrições de Kohan (1998, 1999, 2000, 2003), favorável à filosofia, mas que apresenta divergências quanto ao método de Lipman e ao conteúdo das novelas, além dos apontamentos de Silveira (2001) quanto aos distanciamentos entre Lipman, Platão, Freire e a proposta formativa da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, de São Paulo, entre outros. Referendamo-nos em alguns destes autores para construir os argumentos deste trabalho.

### **3.3 A escola: um modelo de sociedade democrática**

Dewey (1859-1952), psicólogo, educador e “o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX” (WESTBROOK, 2010, p. 11), manteve a firme convicção de que a educação baseada na investigação seria o melhor caminho para o conhecimento. Influenciado pelas ideias de Charles Sanders Peirce<sup>35</sup> (1839-1914), filósofo norte americano considerado pela maioria dos historiadores da filosofia, como “o maior e mais original pensador que já surgiu na América do Norte” (PEIRCE, 1983, VII), Dewey filiou-se ao Pragmatismo, a mais importante corrente de pensamento surgida nos Estados Unidos e que se estendeu pelo mundo no século XX (Idem).

---

<sup>35</sup> A influência duradoura e profunda de Peirce sobre as ideias de William James (1842-1910) e de John Dewey se tornou um exemplo raro de um filósofo maior influenciando outros grandes filósofos (PEIRCE, 1983, VII).

O termo pragmatismo, derivado do grego *prágma* (ação), origina as palavras *prática* e *prático*, e foi usado pela primeira vez em filosofia em um artigo de Peirce intitulado *Como tornar claras nossas idéias* (1878), onde o autor defendia que, “para desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas determinar que conduta está apto a produzir: aquilo é para nós seu único significado” (PINAZZA, 2007, p. 68). Para Peirce, a característica mais notável desta nova teoria era a “conexão inseparável entre a cognição racional e o propósito racional: e foi essa consideração que determinou a preferência pelo nome *pragmatismo*” (PIERCE, 2005, p. 284).

Valorizando mais a prática do que a teoria, o pragmatismo confere mais importância às consequências e resultados de uma ação do que aos seus princípios e pressuposições. Sua teoria da verdade defende que o real critério de verdade reside nos efeitos e consequências de uma ideia, ou seja, em sua eficácia, e a sua validação se dá na concretização dos seus resultados (JAPIASSÚ, 2001, s.p., verbete *pragmatismo*).

Assim, no pragmatismo, voltam-se às costas às explicações com base em razões *a priori*, dos princípios e sistemas fechados e fixados com pretensões aos absoluto e às origens, aproximando-se do concreto, dos fatos e da ação. Nesse sentido, representou o rompimento com a metafísica que, de acordo com os pragmatistas, opera com a magia e o encantamento de palavras que conduzem a *princípios* do universo (PINAZZA, 2007, p. 68).

O pragmatismo altera o temperamento da filosofia, fazendo com que o racionalismo ceda lugar ao empirismo para se chegar à verdade, definindo o seu valor prático, sendo, ao mesmo tempo, um método e uma teoria genética acerca da verdade, alterando-se o conceito de verdade e os seus critérios definidores, além de sua transitoriedade (PINAZZA, 2007, p. 68). Nesse sentido, as ideias verdadeiras são aquelas que podem ser assimiladas, validadas, confirmadas e verificadas, ao contrário do que ocorre com as falsas ideias (PINAZZA, 2007, p. 68).

O Pragmatismo de Peirce, originalmente restrito à comunidade científica, sofreu mudanças posteriores, a fim de incluir em seu conceito qualquer tipo de investigação, inclusive a não científica (LIPMAN, 2008, p. 30). Para Peirce, as duas principais funções do pragmatismo são: desembaraçar-nos de todas as ideias essencialmente obscuras e ajudar a tornar distintas as ideias essencialmente claras, mas cuja apreensão é mais um menos difícil (PEIRCE, 2005, p. 237).

A ênfase de Dewey no pensamento reflexivo fez dele o precursor do pensamento crítico naquele século, ao buscar, na consequência das ideias, o conhecimento de seu significado, seus aspectos práticos e os efeitos destes sobre nossa prática e sobre o mundo. Suas ideias sobre educação, firmadas no modelo científico investigativo e no pensar na educação, fizeram da democracia<sup>36</sup> a tônica de seu trabalho (LIPMAN, 2008, p. 157). Apesar de o trabalho de Dewey não estar voltado, especificamente, às crianças pequenas, sua obra, em muitos momentos, trata de questões relativas à escola elementar, indo além das especificidades classificatórias de níveis e conteúdos de ensino, situando a criança no plano individual e social enquanto sujeito, antes de considerá-la como aluno, o que permite às suas ideias servirem de inspiração para se pensar uma pedagogia da infância (PINAZZA, 2007, p. 65).

Adotando os princípios do pragmatismo empírico e pluralista da psicologia experimental<sup>37</sup> de William James,<sup>38</sup> Dewey estabeleceu um novo modo de fazer filosofia, a partir de uma lógica científica que o permitisse alcançar a perspectiva instrumental da verdade, tendo nas ideias partes constituintes da experiência pessoal que, quando verdadeiras, facultam o estabelecimento de relações favoráveis com outras experiências, dando validade a uma verdade “em um momento transitório em que pode servir de instrumento à compreensão das coisas” (PINAZZA, 2007, p. 69).

---

<sup>36</sup> “Forma de governo caracterizada pela escolha dos governantes pelo povo” (SILVA; SILVA, 2009, p. 89). Na democracia moderna, nascida na Europa do século XVIII em oposição ao Absolutismo vigente, há dois tipos de democracia moderna: a liberal e a radical (Idem). “A primeira, cuja referência é o modelo inglês e norte-americano, dá prioridade à liberdade, resguardando os interesses privados da interferência da autoridade pública, e pensa a igualdade apenas como a ausência de privilégios e condição que permite ao indivíduo a independência e a realização pessoal, alcançada ou não conforme o mérito de cada um. Já a democracia radical, atribuída geralmente a Rousseau, prioriza a igualdade e tende a suspeitar da liberdade por sua origem aristocrática. Entende, assim, a fraternidade como sinônimo de civismo. Enquanto a democracia liberal depende do equilíbrio de poderes e propõe o pluricameralismo, a democracia radical tende a concentrar e simplificar o poder, reivindicando a existência de uma Assembleia única, por meio da qual o governo, que seria apenas um comitê executivo, pode ser revogado a qualquer momento. Existem, assim, entre os democratas radicais, aqueles mais favoráveis ao Socialismo e os que veem no Socialismo o “despotismo tutelar” da burocracia. Apesar das diferenças, essas ideologias democráticas possuem uma tradição em comum: a afirmação individualista e a desconfiança em relação aos governantes (Idem, p. 90).

<sup>37</sup> Definido na obra *Pragmatism* (1907), como “um método de assentar disputas metafísicas que, de outro modo, se estenderiam interminavelmente’, [...] trata-se de interpretar fatos, coisas e acontecimentos traçando as suas consequências práticas, ou seja, interpretar noções e definir o significado das coisas” (PINAZZA, 2007, p. 68).

<sup>38</sup> William James (1842-1910) filósofo e psicólogo norte-americano e um dos fundadores do pragmatismo. Foi professor de John Dewey, em quem exerceu grande influência intelectual (JAPIASSÚ, 2001, s.p. verbete *James, William*).



Crítico, tanto dos estados socialistas totalitários<sup>39</sup> quanto da “democracia burguesa”,<sup>40</sup> Dewey (2008a, p. 109) assevera que a finalidade da democracia era a de garantir segurança e oportunidades de desenvolvimento pessoal para os indivíduos, a partir dos meios adequados, como as atividades voluntárias, o assentimento, o consentimento e a força da organização inteligente. Para ele, o princípio fundamental da democracia consistia em obterem-se os *fins* da liberdade e da individualidade somente a partir de *meios* que estivessem em conformidade com esses mesmos objetivos (DEWEY, 2008a, p. 111). E afirma, categoricamente, não existirem contradições na combinação e na insistência entre os meios democráticos liberais e os fins socialmente radicais na busca pelas mudanças nas instituições econômicas, jurídicas e culturais que se desejam para a sociedade, já que o fim da democracia é um fim radical que nunca se realizou de modo adequado em época alguma.

A democracia, no entendimento deweyano, representa um modo de vida individual e pessoal que exige criatividade humana no uso constante de atitudes na formação do caráter, conferindo um sentido prático a antigas ideias guiadas pela fé na potencialidade universal da natureza humana. Baseando-se na crença de que toda pessoa tem a capacidade de conduzir a própria vida a partir de julgamentos e ações inteligentes no trabalho conjunto com outras pessoas, atribui à democracia, o direito igualitário de oportunidades de desenvolvimento de talentos a todas as pessoas, mesmo quando na divergência de necessidades e interesses (DEWEY, 2008b, p. 115-118). Nas palavras do autor,

Democracia é crença na habilidade da experiência humana de gerar os objetivos e métodos pelos quais uma experiência ulterior irá crescer numa riqueza ordenada. [...] A democracia é a fé de que o processo de experiência é mais importante que qualquer resultado especial obtido, de forma que os resultados obtidos são de valor decisivo somente quando são usados para enriquecer e ordenar o processo em curso. Visto que o processo de experiência é capaz de ser educativo, a fé na democracia é o mesmo que fé na experiência e educação (DEWEY, 2008, p. 199).

---

<sup>39</sup> Como a Rússia Soviética e a Alemanha nazi-fascista.

<sup>40</sup> Fruto do capitalismo financeiro, que se fazia sobrepor aos direitos do povo, dando poder a poucos sobre as vidas de muitos, representada pelo liberalismo europeu no processo histórico de transferência de poder dos interesses agrários para os da indústria e comércio. Diferenciava deste, o liberalismo norte-americano por sua “insistência na liberdade de crença, de investigação, de discussão, de reunião, de ensino: no método da inteligência pública, em oposição a uma coerção que alega ser exercida em nome da liberdade suprema de todos os indivíduos” (DEWEY, 2008, p. 109). “Ainda hoje a palavra liberal assume diferentes conotações conforme os diversos países: em alguns países (Inglaterra, Alemanha), indica um posicionamento de centro, capaz de mediar conservadorismo e progressismo, em outros (Estados Unidos), um radicalismo de esquerda defensor agressivo de velhas e novas liberdades civis” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 688).

A militância política e intelectual, baseada na convicção de que “democracia é liberdade” fez de Dewey o filósofo da democracia, tendo os seus escritos grande relevância na área pedagógica, onde considerava ser “estreita e essencial a relação entre a necessidade de filosofar e a necessidade de educar” (WESTBROOK, 2010, p. 11). Defendendo, na unidade entre teoria e prática, a fundamentação de uma filosofia em prol da reforma da educação, pensava a escola como o lugar indispensável para a concretização da filosofia como realidade viva, e via na educação, conscientemente orientada, a práxis do filósofo (Idem).

Ao tratar dos fins e métodos da educação pública, aplicáveis a qualquer grupo social, Dewey define a educação como: a) necessidade de vida; b) função social; c) direção; d) crescimento; e) preparação, desdobramento e disciplina formal. Dewey (1959b, p. 1) traduz no binômio educação e comunicação a relação óbvia entre o ensino e a aprendizagem na perpetuação da existência social. Para ele, a comunicação é o meio pelo qual se atingem as coisas possíveis de serem compartilhadas e tornadas comuns a todos dentro de uma comunidade, já que é *pela* transmissão e *pela* comunicação que as sociedades continuam a existir, sendo elas mesmas também, fontes de transmissão e de comunicação de objetivos, crenças, aspirações e conhecimentos.

Nesse sentido, a escola ganha considerável importância na tarefa da comunicação e da transmissão, na formação da mentalidade dos imaturos, tendo em vista a continuidade da existência social. Importa considerar, no entanto, que a transmissão e a comunicação não passam de veículos superficiais se não estiverem firmemente alicerçadas na necessidade de se constituírem modos de ensino fundamentais e eficazes, assegurando “análogas disposições emotivas e intelectuais - isto é, modos análogos de reagir em face de uma atividade em perspectiva e dos meios de realizá-la” (DEWEY, 1959b, p. 4), reconhecendo, assim, o verdadeiro valor e o espaço do ensino escolar.

Dewey afirma que a vida social está para a comunicação, assim como a comunicação está para a educação, e atribui significado a essa relação quando corporificada pela experiência, pois é por meio da experiência, que o indivíduo torna possível a sua participação nos pensamentos e sentimentos de outrem, modificando a própria atitude (DEWEY, 1959b, p. 5). O meio social, independentemente de sua intencionalidade formativa, exerce um poderoso influxo educativo no indivíduo, por meio dos hábitos da linguagem, das maneiras, do bom gosto e da apreciação estética, fazendo da aprendizagem, um processo indireto, mediado pelo ambiente (Idem, p. 17).

As sociedades complexas, caracterizadas pela diversidade de recursos e conquistas de que dispõem, tornam impossível aos jovens apreenderem os conhecimentos historicamente acumulados e suas significações apenas tomando parte direta nas atividades dos adultos, como ocorre com os grupos primitivos. Por este motivo, nas culturas mais adiantadas, devido ao distanciamento entre a capacidade dos mais novos e os interesses dos adultos, e à grande quantidade de conhecimentos armazenados em símbolos, a tarefa do ensino é atribuída às escolas e realizada por um número especial de pessoas (DEWEY, 1959b, p. 8).

A escola, no contexto social, assume a feição distinta de um “meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que a freqüentam” (DEWEY, 1959b, p. 20), a partir de três funções primordiais: a) proporcionar um ambiente simplificado, selecionando aspectos fundamentais e partindo, em um ritmo progressivo, a uma compreensão complexa; b) eliminar aspectos de desvantagens do ambiente comum, criando um meio purificado a partir da seleção e da depuração dos fatores indesejáveis que exercem sua ação sobre os hábitos mentais; c) contrabalancear os vários elementos do ambiente social, tendo em vista a equidade de oportunidades aos seus integrantes.

Por isso, a importância da educação formal se dá para Dewey, face à sua intencionalidade, já que a medida do valor de qualquer instituição social reside em sua “capacidade de amplificar e aperfeiçoar a experiência” (DEWEY, 1959b, p. 7), mesmo que esta capacidade não faça parte de seu motivo originário, mais restrito e imediatamente prático. Pois, “se a humanidade progrediu alguma coisa compreendendo que o verdadeiro valor de toda a instituição é seu efeito caracteristicamente humano – seu efeito sobre a experiência consciente – podemos acreditar que esta lição foi, em grande parte, aprendida ao contacto com os jovens” (Idem).

Para o autor, a democracia, mais que uma forma de governo, é uma forma de vida interligada na experiência comum, mutuamente compartilhada (DEWEY, 1959b, p. 93). Ao optar pela concepção democrática da educação, Dewey o faz em virtude do tipo de experiência humana, mais ampla e acessível, e capaz de satisfazer o desejo humano, presente no arranjo social democrático, atribuindo a qualidade da educação aos tipos de experiências, das quais esta é a resultante (DEWEY, 1979, p. 25). Assim define o autor:

Dizer que a educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem, equivale, com efeito, a afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade de vida que predominar no grupo (DEWEY, 1959b).

Desse modo, o êxito do processo educativo depende diretamente da qualidade das experiências vivenciadas, tornando-se essa relação de organicidade entre experiência e educação um dos pressupostos fundamentais da filosofia de Dewey. Nessa relação, a qualidade da experiência assumiria, pois, dois aspectos essenciais: o aspecto imediato, facilmente identificável e que corresponde à característica de ser agradável ou não, e o aspecto mediato, que determina a sua influência sobre as experiências posteriores. A segunda característica, de caráter mais abrangente, devido à impossibilidade de sua verificação instantânea, se configuraria como um desafio para o educador (DEWEY, 1979, p. 13).

A importância da experiência no contexto educativo era tal para o filósofo que, no intuito de discutir os problemas da educação à sua época, Dewey se propôs a pensar uma teoria da experiência, que se baseasse no pressuposto fundamental de que educação e experiência pessoal encontram-se organicamente conectadas, comprometendo-se em uma espécie de filosofia empírica e experimental (DEWEY, 1979, p. 13). Fazendo a ressalva de que “a simples atividade não constitui experiência” (DEWEY, 1959b, p. 154) e nem toda experiência é, necessariamente, genuína e educativa, enfatiza a necessidade da qualidade e da continuidade como norteadores das experiências escolares, que devem servir de base para novas, frutíferas e criativas experiências posteriores (DEWEY, 1979, p. 14), definindo a educação como “desenvolvimento *dentro, por e para* experiência” (Idem, p. 17).

Sendo a escola o local privilegiado da prática democrática, as descobertas realizadas em sala de aula, nas comunidades de investigação, servirão de base para, no futuro, as crianças recorrerem aos mesmos princípios em outros espaços sociais, valorizando as opiniões alheias, estabelecendo suas próprias suposições e inferências, experienciando sua própria relação com o mundo de maneira articulada, estendendo-se essa aquisição, progressivamente, a todo o conjunto da sociedade (ABEL, 2008, p. 215).

Por isso, afirma Lipman que:

Na medida em que a sociedade é o produto das escolas, a qualidade da sua democracia refletirá a qualidade dos seus processos educativos. Quando a educação se transforma em educação *como* investigação e educação *para* a investigação, o produto social desta mudança institucional será a democracia como investigação e não meramente democracia (LIPMAN, 2008a, p. 355).

Validando o pensamento de Dewey, Lipman conclui que “a sociedade plenamente democrática será a Grande Comunidade” (2008, p. 373), onde os seus dois aspectos

dominantes serão a investigação sem obstáculos e a comunicação livre (Idem). Pois, para Dewey, a nova escola deve ser aquela livre dos preconceitos e das amarras que marcaram a história da educação em seus extremismos pela ausência do diálogo e da incapacidade de convivência entre os diferentes (SANTOS, 2000, p. 90).

Em uma retomada de sentido, o pensamento, a investigação e a descoberta, são as atitudes que, se exercitadas em sala de aula, se converterão em experiências dialógicas a serem levadas para o âmbito social, em uma reversão positiva de valores. Esse livre trânsito de experiências entre aquele que busca conhecer e o que já conhece, faz da educação o “processo de reconstrução da experiência, possibilitando um valor mais socializado por meio do aumento do fortalecimento individual” (SANTOS, 2000, p. 91), já que, à medida que a sociedade evolui, se tornando mais democrática, é na qualidade dos seus indivíduos que esses valores devem se consolidar, garantindo a todos o patrimônio intelectual e valorizando as diferenças individuais sem menosprezar o seu desenvolvimento coletivo (SANTOS, 2000, p. 97).

Nesse processo de democratização a própria escola terá que se reestruturar em seus fundamentos sociais, para que a sala de aula se converta em uma comunidade de investigação onde o questionamento, a interatividade, a colaboração, a amizade, a pesquisa e o diálogo se façam presentes no combate às injustiças e equívocos, e os problemas sejam tratados de maneira racional e experimental, tornando-se a sala de aula um microcosmo e um projeto de sociedade do futuro (2008, p. 373). É nessa direção que se coloca a ideia de comunidade de investigação.

### 3.4 As comunidades de investigação

Tendo o espaço da sala de aula como uma “comunidade de investigação”<sup>41</sup> (LIPMAN, 2008, p. 31), na qual são investidas todas as habilidades de pensamento possíveis de serem cultivadas pela filosofia, a metodologia lipmaniana, por meio das discussões filosóficas,

---

<sup>41</sup> Termo criado por Charles Sanders Peirce e que é utilizado “no contexto da lógica da investigação científica como lugar onde, necessariamente, a longo prazo (*in the long run*) – e mediante um processo de discussão crítica que valoriza muitíssimo a vertente empírica da lógica de investigação – a verdade irá ocorrer” (GRADIM, 2006, p. 68). Para Peirce, “estamos presos à idéia de comunidade pela lógica; a lógica exige que percebamos de que maneira nossos interesses estão dispostos e abrange toda a comunidade – todos os indivíduos, todas as raças, as pessoas de todas as épocas. E no seio desta comunidade ampla, [...] há a comunidade dos pesquisadores” (LIPMAN, 2008a, p. 372-373).

oportuniza aos alunos o desenvolvimento de competências, tais como: i) a divisão de opiniões; ii) a problematização a partir de questões lançadas pelo grupo; iii) a busca de argumentos racionais para o desafio em outros debates; e, iv) a capacidade de fazer inferências, a partir da identificação e da compreensão dos argumentos de cada membro do grupo, - a partir de um processo dialógico onde, gradativamente, todos os membros do grupo aprimoram habilidades e valores *para e no* exercício do fazer filosófico.

O termo “comunidade de investigação”, utilizado por Lipman, abarca em seu conceito a ideia de um agrupamento de pessoas, ligadas pelos mesmos objetivos e no o uso de procedimentos semelhantes em busca de tal intento. Valendo-se destes procedimentos em comum, os integrantes da comunidade de investigação, tendo por base o respeito, se desafiam e se auxiliam mutuamente, desenvolvem ideias de terceiros, fazem inferências, buscam razões e apoio a ideias até então ignoradas, procuram identificar suposições e trabalham com conceitos, percorrendo o caminho próprio da investigação e indo além dos limites estabelecidos pelas disciplinas existentes (LIPMAN, 2008a, p. 31).

O modelo investigativo,<sup>42</sup> estruturado nas bases da pedagogia de inspiração pragmatista/construtivista, considera os alunos como sujeitos que atuam de maneira intersubjetiva na promoção da cooperação, emancipação e democratização. Conscientes de seu papel social e pessoal buscam no próprio desenvolvimento e no aprimoramento do grupo um modo de melhoria social e de apreensão da cultura de maneira crítica, por meio da reflexão e do diálogo, onde a transformação da experiência individual e coletiva é o resultado do conhecimento produzido pelos alunos. De perspectiva heurística, baseada no questionamento, reconhece o saber científico como o resultado de um processo socialmente construído, significativo e contextualizado, em que o pensamento crítico é o produto da relação ação x reflexão (DANIEL, 2008a, p. 34).

As teorias construtivistas ou socioconstrutivistas, advindas da epistemologia, têm os seus fundamentos situados na filosofia da educação pragmatista e buscam explicar *o que* se conhece e *como* isso acontece. Dentre os postulados pragmatistas, três se destacam na obra de Dewey e, implicitamente, na de Lipman: i) o caráter construído do conhecimento, que supõe que o saber não é objetivo, situado fora do sujeito, mas uma construção deste na busca pelo saber, sendo essa realidade, dependente do sujeito, só existindo nele mesmo e devendo por ele ser construída, colocando-o na posição de protagonista da ação, facultando-lhe a

---

<sup>42</sup> Por investigação, Lipman define “qualquer forma de prática autocrítica cuja meta é uma percepção mais compreensiva ou um julgamento mais trabalhado” (LIPMAN, 2008a, p. 355).

responsabilidade, o engajamento e a autoestima na produção coletiva de conhecimentos; ii) o caráter viável dos conhecimentos: que refuta a ideia de verdade final, já que a busca da verdade constitui-se em processo inatingível à medida que se encontra atrelada a contingências sócio históricas; iii) o caráter social da produção do conhecimento nas relações do indivíduo com o meio, mediadas pela linguagem, facultando os processos sócio cognitivos que se desencadeiam a partir do estímulo do pensamento complexo e que se manifestam à maneira de conflitos cognitivos que levam a criança a questionar, duvidar, problematizar, buscar possíveis alternativas, criticar, identificar critérios lógicos e colocar em prática soluções viáveis, redefinindo a experiência cotidiana (DANIEL, 2008a, p. 34). Assim, Lipman sustenta que:

Toda investigação é uma prática autocrítica, além de ser totalmente exploratória e questionadora. Alguns aspectos da investigação são mais experimentais que outros. E a investigação é, geralmente, social ou pública em sua natureza, pois tem seus fundamentos na língua, nas operações científicas, nos sistemas simbólicos, nas medidas etc., todos inquestionavelmente sociais (LIPMAN, 2008, p. 331).

Quando a sala de aula se converte em uma comunidade de investigação, assumindo o compromisso com os procedimentos investigativos e metodológicos no uso da razão, o pensar filosófico disciplinado faz com que ocorram mudanças significativas no modo de pensar da criança, ocasionando o desenvolvimento dos hábitos reflexivos (LIPMAN, 2001, p. 72). Essa mudança no comportamento da criança, expressa por meio de habilidades de raciocínio, traz consigo consequências significativas para o desenvolvimento futuro do indivíduo, já que permite um salto cognitivo alavancado pela autonomia intelectual e pelo pensar de ordem superior que é “conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo” (LIPMAN, 2008a, p. 37).<sup>43</sup>

Essa nova dinâmica de ensino, ao primar pelo cultivo do julgamento e do raciocínio, deveria, por meio da filosofia, “conceber o ensino como uma iniciação no processo de pesquisa”, ao buscar as “características genéricas da justeza do raciocínio”, partindo do geral para o particular e interessando-se pelos problemas de “definição, classificação, dedução, verdade e significação” (LIPMAN, 2008b, p. 17). A filosofia é, então, por excelência, a

---

<sup>43</sup> Lipman esclarece que “não é por meio do refinamento de habilidades cognitivas que o pensamento de ordem superior é aperfeiçoado, mas sim que o pensamento de ordem superior é o contexto no qual as habilidades cognitivas são aperfeiçoadas” (2008, p. 40).

disciplina necessária para o *pensar* nas outras disciplinas, exercitando em seu bojo as questões lógicas, epistemológicas e morais, e fazendo de sua integração no processo educativo, mais do que erudição, mas o aceite a uma postura cívica crítica e criativa, necessária à participação racional e sensata dos sujeitos na sociedade democrática da qual são parte (LIPMAN, 2008b, p. 18).

Pensar, de acordo com Lipman, significa a capacidade de descobrir e estabelecer relacionamentos complexos<sup>44</sup> que, ao se cruzarem uns com os outros, estabelecem significados. Estes significados, por sua vez, quando articulados em grandes ordens ou sistemas de relacionamentos tornam-se grandes corpos de significação (2008b, p. 33). Dewey, maior referência intelectual de Lipman, afirma que a palavra pensamento não tem caráter unívoco, mas assume uma multiplicidade semântica que impossibilita determinar com exatidão uma única forma de pensar. O filósofo, no entanto, afirma serem passíveis de reconhecimento maneiras pelas quais os indivíduos pensam, estabelecendo-se, assim, uma melhor maneira de pensar (DEWEY, 1959a, p. 13).

Nesse sentido, Dewey apresenta três maneiras distintas de pensamento: i) o pensar ocioso, tolo, que abarca uma sucessão de devaneios e estados mentais desordenados e caóticos, e ao qual denomina “corrente da consciência”; ii) “o pensar como sinônimo de crer”, que se justifica por preceitos colhidos da opinião popular, das tradições, do comportamento imitativo, e vão sendo incorporados de maneira inconsciente pelo indivíduo na forma de opinião, tornando-se parte do acervo do senso comum; e, por fim, iii) “o pensamento reflexivo” tido como o mais importante, a maneira ideal de pensar que, apesar de se parecer com o primeiro tipo quanto à sucessão de ideias, difere deste ao deixar de ser apenas uma sequência, passando a ser, também, uma consequência de coisas pensadas, encadeadas e estruturadas de tal forma que se sustentem umas às outras (Idem).

Tal pensamento, organizado e gradativo, é o resultado de um processo que reflete uma cadeia de ações com unidades definidas, formando um *continuum* voltado a um fim comum (Ibidem, p. 14). Aspirando chegar a uma conclusão, o pensamento reflexivo “faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega” (DEWEY, 1959a, p. 18). Tendo os seus propósitos localizados para além da sucessão de representações mentais,

---

<sup>44</sup> “A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituições heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações” (MORIN, 2005, p. 13).



esse mesmo pensamento volta-se à inquirição na busca pelo esclarecimento e pela conquista da verdade, por meio da intelectualidade e da prática em um contexto de investigação (Idem, p. 15).

A esse respeito, Lipman, fazendo referência a Dewey, acredita que a sala de aula é o lugar próprio do pensar, e que esse pensar não pode ser uma atividade mecânica de memorização, onde apenas se considera o produto final da investigação acadêmica em detrimento dos processos. Para ambos, a educação deveria seguir os mesmos passos da investigação científica, ou seja, proporcionar aos alunos a vivência dos processos de exploração, de investigação e de descoberta, a partir de situações problema, com o propósito de motivá-los e ensiná-los a pensar de maneira independente, rica e imaginativa, convertendo a sala de aula em uma “comunidade de investigação” (LIPMAN, 2008a, p. 30).

Nesse sentido, Lipman pontua:

Não vejo nenhum motivo, portanto, para alterar meu ponto de vista de que as escolas devem almejar basicamente a produção de pessoas que podem raciocinar bem, que possuam um bom julgamento e estejam dispostas a pensar de novas maneiras. Todavia, se esta é a meta da educação, então o tipo de pensamento que conduz a esta meta é o pensar de ordem superior (2008a, p. 141).

O pensar de ordem superior é o resultado da mistura entre o pensar crítico e o pensar criativo, onde o pensar criativo abrange o julgamento crítico e o pensamento crítico envolve o julgamento criativo. Nessa interação dinâmica, a abrangência do pensamento de ordem superior se dá na medida do envolvimento de ambos em julgamentos bem fundamentados, em uma interpenetração que leve à cognição de ordem elevada, apoiando-se, prioritariamente, nas práticas dialógicas de qualidade superior que evocam, para além das palavras, métodos, estilos de pensar, análises, perspectivas metafísicas e epistemológicas (LIPMAN, 2008a, p. 105-106).

A complexidade<sup>45</sup> existente no pensamento de ordem superior, em razão da união dos pensamentos *crítico* e *criativo* de forma simétrica e complementar, e do envolvimento de um terceiro elemento que é a *metodologia*, responsável pela avaliação dos seus próprios procedimentos, é o que se denomina de excelência cognitiva. O pensamento complexo de

---

<sup>45</sup> Para Morin, “o desafio da complexidade reside no duplo desafio: da religação e da incerteza. É preciso religar o que era considerado como separado. Ao mesmo tempo, é preciso fazer aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza” (2007, p. 63).

ordem superior é metacognitivo,<sup>46</sup> sensível ao contexto e seu objetivo consiste no aperfeiçoamento da prática para a solução de problemas. O exercício dessas características é que definirá o perfil democrático do cidadão reflexivo, proativo e consciente de sua importância na transformação social (LIPMAN, 2008a, p. 41).

Os fatores que orientam para o pensar de ordem superior são, segundo Lipman: i) a inclinação para a complexidade, na tentativa de se evitarem situações simplistas; ii) a demonstração de *unidade*, ou seja, integridade e coerência; iii) a capacidade de ser compelido pelas provas, indo ao encontro da realidade que se encontra para além de ideias, pensamentos e conceitos; iv) a busca pela inteligibilidade no caráter geral e uniforme dos eventos que indicam sua previsibilidade e legitimidade; v) a demonstração de intensidade qualitativa; vi) a exibição de abrangência de objetivos (LIPMAN, 2008a, p. 143-144).

Quando inserido no contexto dialógico de uma comunidade de investigação, o pensamento de ordem superior, compreende um conjunto de atividades de natureza mental que exigem sutileza de julgamento, uso de uma multiplicidade de critérios na análise de situações complexas, esforço e auto regulação, tornando a tarefa do pensador uma inesperada construção de significados e imposição de estruturas sobre situações que não se encontram definidas de antemão (LIPMAN, 2008a, p. 107). Assim,

Para fazer com que o pensar de ordem superior aconteça dentro da sala de aula comum, é necessário estar seguro em relação a materiais muito significativos como aqueles propiciados pela narrativa e em relação a uma pedagogia muito significativa como a que é representada pela comunidade de investigação (LIPMAN, 2008a, p. 106).

O modelo de Lipman, ao pensar a filosofia como importante ferramenta de aprendizagem de competências transversais, lógicas e estratégicas, tanto quanto de competências éticas e sócio afetivas, estabelece um projeto pedagógico de dimensões sociopolíticas que se traduz em uma educação para a democracia. Essa educação de vocação democrática, ao partir do conceito de *comunidade de investigação*, permite compreender em que medida a experiência ou atitude democrática ocorre no modelo lipmaniano, a partir de três marcos conceituais: i) legitimidade, ii) espírito crítico; iii) solidariedade (ABEL, 2008a, p. 205-206).

---

<sup>46</sup> Resultado da investigação dentro da própria investigação.

Sendo a comunidade de investigação o lugar onde as perguntas das crianças encontram a diversidade e a divergência, *legitimar* um pensamento significa adentrar em um processo de busca onde as respostas só têm sentido quando se tornam o produto da discussão, da argumentação e da avaliação, e o seu grau de satisfação e de riqueza correspondem ao nível do empenho tanto individual quanto coletivo de todos os participantes do grupo. Essas trocas discursivas, de perspectiva maiêutica,<sup>47</sup> estimulam na criança o exercício de habilidades teóricas e práticas que a permitirão refletir racionalmente, a partir da razoabilidade de julgamentos, em uma vivência de mecanismos sociais idênticos, porém, em menor escala, garantindo-lhes o exercício da cidadania (ABEL, 2008a, p. 206-207) em uma “vontade *ativa* de refletir junto” (p. 208).

A filosofia, ao estimular as habilidades cognitivas da criança, pode torná-la um ser racional; porém, apenas o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, como definição, investigação e autocorreção, não são o suficiente para formação do cidadão consciente e esclarecido, sendo necessário, ainda, no exercício da cidadania, a aplicação e o uso de valores e princípios legitimadores do critério de razoabilidade. Nesse processo de conquista da autonomia intelectual pela criança, onde se inicia a descoberta consciente de seus próprios comportamentos e opiniões, fundamentada pela compreensão dos diferentes movimentos sociais, cabe à pedagogia da comunidade de investigação buscar no professor/adulto o co-participante da investigação, fazendo com que o estímulo à aprendizagem e ao pensar sejam as tarefas primordiais de seu labor educativo. Ao orientar os estudantes na consecução destas duas metas: *aprender e pensar*, o professor coloca-se no papel de mediador entre a sociedade e a criança, conduzindo esta ao trânsito democrático naquela, promovendo a sua capacitação para a realização, com *legitimidade*, da avaliação de suas próprias práticas sociais (ABEL, 2008a, p. 209-210).

Um segundo elemento de garantia de vivência do ideal democrático por meio das comunidades de investigação se dá na conquista do *espírito crítico* por parte da criança. À

---

<sup>47</sup> “Do gr. maieutiké: arte do parto. 1. No Teeteto, Platão mostra Sócrates definindo sua tarefa filosófica por analogia à de uma parteira (profissão de sua mãe), sendo que, ao invés de dar à luz crianças, o filósofo dá à luz idéias. O filósofo deveria, portanto, segundo Sócrates, provocar nos indivíduos o desenvolvimento de seu pensamento de modo que estes viessem a superar sua própria ignorância, mas através da descoberta, por si próprios, com o auxílio do ‘parteiro’, da verdade que trazem em si. 2. Enquanto método filosófico, praticado por Sócrates, a maiêutica consiste em um procedimento dialético no qual Sócrates, partindo das opiniões que seu interlocutor tem sobre algo, procura fazê-lo cair em contradição ao defender seus pontos de vista, vindo assim a reconhecer sua ignorância acerca daquilo que julgava saber. A partir do reconhecimento da ignorância, trata-se então de descobrir, pela razão, a verdade que temos em nós. Ver dialética; reminiscência: método. 3. O modelo pedagógico conhecido como ‘socrático’ inspira-se na maiêutica como forma de ensinar os indivíduos a descobrirem as coisas por eles mesmos” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, s.p. *verbete Maiêutica*).

medida que esta compreende o ambiente em que vive e o lugar que lhe cabe, tem a possibilidade de reconhecer a distância que separa a realidade complexa da percepção imediata dos fatos, e inscreve-se em uma perspectiva democrática, trazendo à tona o espírito crítico, com a possibilidade de realização de melhores escolhas. O descentramento e a tomada de distância do *eu* e da realidade imediatos, a partir das discussões evidenciadas na comunidade de investigação, da análise de exemplos e de contra exemplos, e da formulação de critérios e argumentos, autoriza as crianças a uma tomada consciente de decisões, permitindo-lhes o distanciamento de sua experiência com o intuito de uma melhor compreensão da mesma (ABEL, 2008a, p. 210-211). Lipman, ao tratar do significado político inscrito na comunidade de investigação, defende que “o pensar crítico melhora a capacidade de raciocínio e a democracia requer cidadãos raciocinantes, portanto, o pensar crítico é um meio necessário se nossa meta for uma sociedade democrática” (LIPMAN, 2008, p. 354), já que é por meio da democracia que se pode melhor garantir qualidade de vida para todos.

O terceiro marco conceitual de vivência democrática no centro das comunidades de investigação ocorre por meio da experiência de *solidariedade*, manifesta no processo no qual as crianças, por meio do exercício das habilidades de comportamento desenvolvem, simultaneamente, as próprias compreensões e a compreensão do grupo, mantendo uma atitude de respeito mútuo, a partir da experimentação de valores de repercussão social, como “respeito verbal e não-verbal ao outro, tolerância para dar espaço às opiniões de um outro que se tenderia a denegrir ou descartar, compreensão entre participantes, submetendo ao grupo a reformulação de certas proposições individuais” (ABEL, 2008a, p. 214), permitindo o favorecimento de uma consciência coletiva, a partir do esforço de cada membro do grupo, em uma situação de “contágio democrático” (p. 215).

A comunidade de investigação é o espaço onde, em conjunto, as crianças têm as condições e a oportunidade de investigando, aprenderem a investigar. A partir de um tema de interesse mútuo (o que não significa que tenha que ser unânime), que envolva uma questão aberta (que seja contestável, que não tenha resposta única), as crianças investigam dentro de uma estrutura reciprocamente igualitária (cada um tem o direito de expor suas idéias e o dever de ouvir e examinar as idéias das outras) em busca de qual seja a ‘melhor’ resposta para a questão, avaliando e julgando, enquanto comunidade, quais os critérios que serão levados em conta e porque são estes e não outros os critérios. Essa escolha e avaliação permite à comunidade de investigação ser autocorretiva. Também permite que a investigação siga para onde a questão levar, e não para onde alguém queira que ela vá ou chegue (MANDEL; SANTANA, 1996, p. 8).

Por ser um tipo de sociedade deliberativa logicamente estruturada envolvida com o pensar de ordem superior, a comunidade de investigação, em seu processo dialógico exige ações com rigor e disciplina (LIPMAN, 2008, p. 302), onde o professor “monitora os procedimentos lógicos mas, filosoficamente, torna-se um do grupo” (SHARP, 1996b, p. 37).

Assim, para que se possa atestar a vivência genuína em uma comunidade de investigação, é preciso identificar, na criança, alguns comportamentos, que indiquem tal participação, como: aceitar, de bom grado, as interferências corretivas do grupo; ouvir atentamente; considerar com respeito as ideias dos colegas; fazer formulações a partir de apontamentos do grupo; construir suas próprias ideias sem constrangimento; ser aberta ao novo; perceber pressuposições; preocupar-se com a coerência dos seus próprios enunciados; formular questionamentos pertinentes; expor relações entre meios e fins; respeitar o grupo de trabalho; sensibilizar-se ao contexto ao discutir ideias de conduta moral; exigir reciprocidade do grupo de debates; ser objetiva em suas elaborações mentais; e, usar critérios (SHARP, 1995, p. 7). Nesse processo de construção da autonomia e de tomada de decisões, a criança aprende gradativamente a:

*Rejeitar o raciocínio fraco, construir um raciocínio forte, aceitar a responsabilidade de contribuir para o contexto, aceitar a sua dependência em relação aos outros, seguir a discussão por onde ela for, respeitar as perspectivas alheias, envolver-se colaborativamente em *autocorreção*, quando necessário, e a ter orgulho das realizações do grupo, assim como das suas próprias (SHARP, 1996b, p. 37).*

Ao exercitar esses comportamentos sociais exigidos aos participantes da comunidade de investigação, a criança, além de se preocupar com os procedimentos lógicos, precisa estar atenta ao cuidado com cada um dos membros do grupo, estando aberto, sendo capaz de repensar suas próprias prioridades e ideias, em uma atitude manifesta de boa vontade em transformar e se deixar transformar pelo outro. Esse cuidado, essencial ao diálogo, é também fundamental para “o *desenvolvimento da confiança*” (SHARP, 1996b, p. 39) em si mesma, e em relação ao mundo em que vive e onde pode fazer a “verdadeira diferença” (Idem). Essa capacidade de cuidar faz do diálogo elemento fundante do exercício democrático.

### 3.5 O diálogo como exercício democrático

O termo *diálogo*, do grego *διάλογος* e do latim *dialogus*, para a maioria do pensamento antigo, incluindo Sócrates e Platão, até Aristóteles, refere-se à forma típica e privilegiada de expressar o discurso filosófico, por meio de “uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca” (ABBAGNANO, 1998, p. 274). Resultante da fusão das palavras gregas *dia* e *logos*, que significam, respectivamente, *através* e *razão* (esta última, traduzida para o latim como *ratio*), pode traduzir, ainda, uma infinidade de vocábulos como *palavra*, *expressão*, *fala*, *verbo*, etc., tornando-se quase impossível dar-lhe um sentido exato na atualidade, sendo adequada a ideia de “processo linguístico que se dá entre, pelo menos, duas pessoas”. (FÁVERO, 2007, p. 45). Pode-se afirmar que o diálogo encontra-se presente na *dialética* e também na indagação filosófica, já que esta ocorre por meio “da discussão das teses alheias e da polêmica incessante entre as várias diretrizes de pesquisa” (ABBAGNANO, 1998, p. 274).

Matriz do pensamento de ordem superior, o diálogo, por meio do pensamento verbal, é que permite o conhecer, o raciocinar e o analisar em uma comunidade discursiva, constituída gradativamente a partir de uma comunidade de investigação. A partir da imitação<sup>48</sup> de um modelo de comunidade de investigação fictícia, as novelas filosóficas, as crianças vão aos poucos se apropriando do pensamento verbal e desenvolvendo as habilidades necessárias para o exercício do diálogo, em um progressivo encontro com o discurso (LIPMAN, 1997, p. 34).

Os relacionamentos sociais vivenciados na comunidade de investigação e mediados pela linguagem passam, então, de relacionamentos sociais externos a relações lógicas e linguísticas internas, em um processo de internalização (LIPMAN, 1997, p. 37), “à medida que o diálogo externo se transforma em fala interior e a fala interior leva ao pensamento” (Idem, p. 38). Por ser fenômeno de reciprocidade, a vida social se converte em uma trama de comportamentos correspondentes que se traduzem em uma simetria de relações lógicas, decorrentes da internalização dos relacionamentos sociais. Por isso, as crianças que se

---

<sup>48</sup> Para Vygotsky, a compreensão plena do conceito de ZDP deve levar a uma reavaliação do princípio da psicologia clássica que considera somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, como indicativa de seu nível de desenvolvimento mental e de aprendizagem (VYGOTSKY, 1991, p. 98), pois, para o autor, “a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais” (VIGOTSKY, 2001, p. 328) [...] “no entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais” (VIGOTSKY, 2001, p. 329).

envolvem em experiências dialógicas orientadas tornam-se mais aptas ao raciocínio, à medida que:

A natureza da mente do homem em todo o seu conhecimento tem sido o resultado da vida social. Sem tais relações, nenhum dos seus poderes jamais se teria desenvolvido. O conhecimento como tal, só tem importância se levarmos em consideração sua significação social. A linguagem é o meio indispensável para o intercâmbio social; por esta razão, desempenha papel significativo na educação (SANTOS, 2000, p. 92).

O estabelecimento de um legítimo diálogo não é uma tarefa fácil, já que ocorre apenas quando cada um dos participantes efetivamente se posiciona em relação ao outro ou aos outros, tendo em vista sua existência presente, com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre todos os membros do grupo (LIPMAN, 2008a, p. 36). A exemplo disso, é importante lembrar a lógica presente nas ideias de Sócrates e Patão, em que o vigor de suas inferências se dava em virtude da natureza do diálogo (Idem, p. 66). Lipman aprofunda nossa compreensão ao afirmar que:

A textura do diálogo é uma urdidura lógica e analítica e uma trama intuitiva e imaginativa. Podemos observar isto na interação palavra-a-palavra, sentença-a-sentença do diálogo, à medida que a questão analítica penetrante é defendida por meio de uma nova hipótese, ou mesmo por uma questão ainda mais profunda ou por um paradoxo, de tal maneira que a voz da razão faz com que a voz da experiência venha à tona, a voz da experiência evoca a voz intuitiva e assim por diante (LIPMAN, 2008a, p. 106).

Por isso, em uma investigação filosófica, quatro categorias de habilidades cognitivas são essenciais para o exercício do diálogo (LIPMAN, 2008, p. 65-73): i) habilidades de investigação; ii) habilidades de raciocínio; iii) habilidades de organização de informações; e, iv) habilidades de tradução, sendo tarefa da educação fortalecê-las e aperfeiçoá-las.

A primeira categoria corresponde às *Habilidades de Investigação ou Indagação*, responsáveis pela prática autocorretiva na investigação, permanecendo contínuas à progressão etária. É por meio delas que a criança consegue fazer associações entre vivências anteriores e subsequentes e as permitem estabelecer relações como explicar e prever, causas e efeitos, meios e fins, meios e consequências, além de fazer a distinção destas coisas entre si, na

formulação de problemas e no desenvolvimento das capacidades necessárias à prática investigativa.

A segunda categoria refere-se às *Habilidades de Raciocínio*, que permitem à criança considerar aquilo que já conhece por meio da experiência, sem fazer o uso de experiências extras, valendo-se exclusivamente do uso do raciocínio para o descobrimento de coisas adicionais afins. A partir de argumentos solidamente estruturados em premissas verdadeiras, a criança, a partir de inferências, chega a conclusões lógicas satisfatórias, ampliando e preservando o seu conhecimento.

A terceira categoria, denominada de *Habilidades de Organização de informações*, se traduz por meio da busca da eficiência cognitiva, a partir de três tipos básicos de agrupamentos de informações: i) a sentença, ii) o conceito e iii) o esquema. A sentença é o contexto básico de significados. Sua unidade é maior que a relação existente entre duas palavras, porém, menor que o parágrafo e o argumento. É o bloco básico de construção da leitura e da escrita e as relações entre as sentenças são as responsáveis pelo raciocínio. O conceito é o veículo do pensamento; agrupamento de coisas de acordo com suas semelhanças; entidade pela qual o pensamento se realiza. Analisar um conceito significa clareá-lo, removendo suas ambiguidades. O esquema é um sistema de organização dinâmico, onde a estruturação das partes revela uma relação orgânica entre si e com o todo, representando uma necessidade ativa de conclusão ou equilíbrio.

A quarta categoria, que sintetiza as *Habilidades de Tradução*, representa um processo de interpretação, que permite transitar, descobrir e construir significados dentro de determinada linguagem, por meio das regras da lógica formal, preservando-lhes o sentido original.

Nesse sentido, o diálogo em uma comunidade de investigação tem um caráter diferenciado do sentido evidenciado em uma conversa despretensiosa, na medida em que o diálogo é uma ação que exige aprendizagem. Por isso, é preciso estar atento para a maneira como se estabelecem as discussões na comunidade de investigação, já que uma discussão que interessa à criança não se configura, necessariamente, em uma discussão filosófica, podendo assumir os seguintes aspectos (DANIEL, 2008c, p. 39-40):<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Resultados obtidos a partir de estudos realizados com crianças, entre 1998 e 2001, na Austrália, no México e em Quebec.



- i) *Anedótico*: quando a conversa assume um caráter pessoal e se dá de maneira não estruturada, com a ausência de um processo de busca e de um objetivo comum ao grupo; os pontos de vista são injustificados e as opiniões são apresentadas de modo conclusivo.
- ii) *Monológico*: quando a criança lança-se em busca *da* resposta certa; as intervenções ocorrem de modo isolado, ocorrendo dificuldade na justificação das opiniões.
- iii) *Dialógico*: se dá a partir do início de uma “comunidade de investigação”, quando as crianças passam a refletir orientadas por um objetivo comum ao grupo. Nesse nível, a representação de diferentes de opiniões permite a construção de pontos de vista a partir das proposições dos colegas e a justificação das ideias, mas, por ainda não haver avaliação acerca da validade, utilidade e/ou viabilidade de enunciados e critérios este é também denominado um *diálogo-não crítico*.
- iv) *Dialógico-semicrítico*: quando, em uma situação de interdependência, apenas uma parcela dos alunos já tem condições de questionar com criticidade os posicionamentos dos colegas, não havendo ainda uma mudança da perspectiva do grupo.
- v) *Dialógico-crítica*: momento em que os alunos, além de melhorar a perspectiva do grupo, a modificam, fazendo o uso de critérios como: interdependência entre os pares, busca orientada na construção de sentidos; conscientização acerca da complexidade dos pontos de vista do grupo, aceitação da divergência e da incerteza como aspectos positivos do pensar, uso da crítica como ferramenta para o avanço da compreensão, coerência e originalidade na justificação dos pontos de vista, preocupação com o caráter ético das intervenções, além da abertura para a aferição de hipóteses.

Conforme esclarece Lipman:

No confronto entre a conversa e o diálogo, uma das coisas que chamam a atenção é a maneira como a conversa almeja o equilíbrio, ao passo que o diálogo almeja o desequilíbrio. Na conversa, primeiro uma pessoa predomina e depois a outra; há reciprocidade, porém sabe-se que não existem avanços. [...] No diálogo, por outro lado, o desequilíbrio é provocado a fim de forçar um movimento progressivo; [...] no diálogo, cada argumento evoca um contra-argumento que se impulsiona a si mesmo além do outro e impulsiona o outro além de si mesmo (LIPMAN, 2008, p. 335-336).

Em razão do envolvimento exigido dos alunos, a proposta construtivista de Lipman para o trabalho de filosofia para crianças, faz com que o conhecimento se dê a partir das interações do indivíduo, em um processo dinâmico no interior da comunidade de

investigação. A metodologia, desenvolvida em três etapas distintas abrange: i) leitura, que propicia um primeiro ato de engajamento cooperativo da criança no grupo a partir da troca verbal com os pares; ii) questionamento, onde é feita a coleta de perguntas e de temas de interesse dos alunos com base na compreensão do texto lido, e que servirá de base para a reflexão crítica e a elaboração da agenda discussões posteriores; iii) discussão, momento em entra em cena o diálogo filosófico, cujo objetivo é fazer com que os pares dialoguem de modo cooperativo, em uma atitude de pluralismo, reciprocidade e tolerância (DANIEL, 2008c, p. 37-39).

A nova abordagem curricular, estabelecida por Lipman, centrada na experiência do diálogo vivenciado em uma comunidade de investigação abarca em sua amplitude, além dos conceitos de *democracia* e *experiência* de Dewey, os postulados mais recentes da psicologia desenvolvimentista de Vygotsky (LIPMAN, 1997a, p. 15). A perspectiva interdisciplinar biunívoca, presente na relação entre a filosofia e a psicologia aponta para a superação do pressuposto educacional que inviabiliza a inserção de *uma outra* disciplina no currículo do ensino básico, como é o caso da filosofia, por exemplo, evitando-se, dessa maneira, o isolamento de cada uma das disciplina e suas potencialidades em seu próprio campo de ação (Idem, p. 17-18).

A ideia de interação pela linguagem tem nos seus pressupostos a teoria de Vygotsky acerca das origens sociais do pensamento e dos processos de internalização de seus aspectos a partir de uma lógica de relações que se estabelece à medida que o diálogo externo se transforma em fala interior e esta em pensamento (LIPMAN, 1997, p. 39). Para Vygotsky, uma educação adequada deveria transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação discursiva “de modo que um diálogo vigoroso e razoável formasse uma matriz que, por sua vez, geraria o pensamento das crianças – pensamento que, de maneira correspondente, seria vigoroso e razoável” (LIPMAN, 1997, p. 12).

Outro ponto de destaque no tocante à educação presente na obra de Vygotsky refere-se à relação entre ensino e desenvolvimento mental, e a importância de um currículo voltado à investigação e ao estímulo por meio de intervenções pedagógicas que permitam à criança ir além daquilo que já sabe, dando a primazia ao pensamento, e não ao conhecimento, à semelhança das ideias de Dewey (LIPMAN, 1997, p. 13).

Defende ainda o autor que, a criança, ao ingressar na escola, já traz consigo uma série de conhecimentos, evidenciados em “uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento” já que aprendizagem e desenvolvimento ligam-se entre si desde o nascimento (VIGOTSKII,

2010, p. 110). Assim, para o autor, “o único bom ensino é o que se adianta, ao desenvolvimento” (Idem, p. 114). Vygotsky afirma ainda que, na relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem, não é correto considerarmos apenas um nível de desenvolvimento efetivo, mas, pelo menos, dois, para que possamos estabelecer a relação entre “determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (Ibidem, p. 111) da criança.

No primeiro nível, denominado de Zona de Desenvolvimento Efetivo - ZDE, se observa a resultante de um processo específico de desenvolvimento já realizado, e que corresponde ao nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança, ou seja, aquilo que a criança já consegue realizar sozinha, mas que é insuficiente para indicar o seu estado completo de desenvolvimento. No segundo, relacionado ao problema da imitação, leva-se em consideração aquilo que a criança já consegue fazer com o auxílio de um adulto, e que é chamada de Zona de Desenvolvimento Potencial – ZDP<sup>50</sup> (VIGOTSKII, 2010, p. 110).

A maior idéia de Vygotsky foi a ZDP – zona de desenvolvimento proximal. Todas as suas discussões sobre fala interior e fala exterior, concretude e abstração, consciência e autoconsciência, monólogo e diálogo – todas elas levam a essa memorável compreensão de como a qualidade da educação dever ser melhorada mediante o reconhecimento de que as crianças estão em suas melhores condições quando envolvidas em cooperação cognitiva com seus companheiros e mentores, enquanto apresentam sua mais baixa eficiência quando isoladas de qualquer forma de comunidade cognitiva (LIPMAN, 1997, p. 72).

A ZDE e a ZDP são os dois níveis de desenvolvimento fundamentais para que se possa determinar o estado de desenvolvimento mental da criança. A partir das atividades coletivas orientadas pelo adulto é possível à criança realizar muito mais do que enquanto de modo independente, sendo a imitação a grande diferença, já que permite à criança desenvolver um número ilimitado de ações, superando em muito a sua condição atual. A diferença entre o que a criança consegue fazer com a ajuda de alguém mais experiente e o nível de tarefas que pode realizar de modo independente é o que define a sua área de desenvolvimento potencial (VIGOTSKII, 2010, p. 112).

---

<sup>50</sup> Também denominadas de ZDR – Zona de Desenvolvimento Real e ZDP – Zona de Desenvolvimento Potencial (cfe. Lipman).

Na criança, [...] o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento (VIGOTSKY, 2001, p. 331).

A compreensão do conceito de ZDP e de suas aplicações no campo da educação permitem-nos estabelecer novas diretrizes pedagógicas para o trabalho com crianças, avaliando aquilo que ela é capaz de fazer e de como o adulto pode potencializar a sua aprendizagem, tendo em vista “não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se” (Idem).

Lipman, concordando com Vygotsky, defende que as crianças podem e devem lidar com abstrações “bem antes do início do tão falado estágio formal” (LIPMAN, 1990, p. 168), já que o bom pensar depende da quantidade e da qualidade das experiências com as quais o indivíduo tem contato, não devendo a maturidade cognitiva ser estabelecida de antemão, “limitando suas características às habilidades que os adultos – devido à sua maior experiência – podem desempenhar melhor que as crianças” (Idem). Essa mesma ideia é expressa nas palavras de Sharp:

Qualquer objeção à teoria dos estágios poderia fazer uma enorme diferença na educação atual, quando a maior parte do currículo é ditada pelos assim chamados “estágios piagetianos”. Se os psicólogos, os educadores e os pais pudessem observar as crianças investigando sobre assuntos filosóficos poderiam se dispor a rever suas noções sobre as capacidades das crianças e levar em consideração a importância do primeiro ambiente educacional da criança e da rica investigação de que elas são capazes com pouca idade, uma vez que lhes sejam oferecidos os professores certos (SHARP, 1996a, p. 31).

Desse modo, o que torna a discussão reflexiva tão difícil para as crianças não é a sua incapacidade, mas, em grande parte, o fato de não terem bons exemplos de diálogos, tanto na escola quanto na família, que lhes sirvam de referência para o desenvolvimento dos hábitos de

ouvir e de refletir de modo organizado. Por isso, enfatiza Lipman, é de grande valia o estabelecimento de uma tradição de discussão, onde cada criança se envolva e se identifique, de modo que o diálogo se transforme em um hábito significativo no ambiente escolar, transformando o processo educacional em um processo de construção da autonomia e da criticidade (LIPMAN, OSCANYAN, SHARP, 2001, p. 146).

A exposição de Vygotsky sobre as origens sociais do pensamento requeria claramente uma reconstrução da sala de aula, de modo que um diálogo vigoroso e razoável formasse uma matriz que, por sua vez, geraria o pensamento das crianças – o pensamento que, de maneira correspondente, seria vigoroso e razoável. [...] Com este único golpe de mestre, Vygotsky pôs à mostra aquilo que é, provavelmente, a causa mais comum de uma educação inadequada – a incapacidade de transformar a sala de aula numa comunidade de investigação discursiva [...] (LIPMAN, 1997, p. 12).

Essa constatação faz emergir a necessidade já descrita por Lipman, de que é preciso revolucionar o ensino, a partir da aceitação de um novo paradigma que defende que a primazia, em educação, deve ser a do pensamento e não do conhecimento enquanto produto acabado. Nesse novo contexto, a filosofia assume papel de destaque, desde que ela mesma possa ser reformulada a benefício das crianças, no que tange ao fortalecimento do raciocínio, da capacidade de formação de conceitos e o seu julgamento (LIPMAN, 1997a, p. 15).<sup>51</sup>

Por isso, um dos grandes benefícios da utilização de novelas filosóficas para crianças reside na oportunidade que os modelos reflexivos oferecem de exemplificar relações dialógicas entre crianças e entre crianças e adultos. Esses modelos, desprovidos de autoritarismo e de doutrinação, propiciam às crianças o encontro com modos alternativos de pensamento que, centrados na razão, na imaginação e no respeito, as fazem experienciar, umas com as outras, situações hipotéticas que levem em conta suas ideias e seus interesses (LIPMAN, OSCANYAN, SHARP, 2001, p. 146).

Exercitar o diálogo em uma comunidade de investigação é, portanto, um compromisso político com a liberdade, com o debate aberto, com o pluralismo e com a democracia. A

---

<sup>51</sup> Esclarecendo quanto à importância da filosofia no currículo, Lipman adverte que no processo de aprendizagem, não basta que ocorra a memorização dos conteúdos acadêmicos; é preciso, sobretudo, que os alunos compreendam os aspectos lógicos, éticos, estéticos e epistemológicos presentes nas próprias disciplinas, e que podem ser previamente adquiridos a partir de habilidades de raciocínio e investigação desenvolvidas por meio da filosofia, já que “não se pode esperar até que uma disciplina seja ensinada para se adquirir as necessidades necessárias a aprendê-la” (LIPMAN; SHARP, 1995, p. 27).

*práxis*<sup>52</sup> política centrada na razão, na investigação e no juízo prático comum, permite ao indivíduo a experiência do diálogo com outros iguais, na investigação pública compartilhada, no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade democrática. Essas vivências firmadas na compreensão e na partilha das práticas intersubjetivas denotam um sentimento mútuo de solidariedade e de afetividade comunitários, que unem os indivíduos em uma *pré-condição* para a ação política reflexiva no âmbito comum, convertendo as salas de aula em comunidades de investigação, desde o jardim de infância até os cursos de graduação (SHARP, 1996b, 44-45).

O diálogo judicioso será, então, o resultado de um esforço social e cognitivo vital para a manutenção da vida no Planeta e a nossa própria sobrevivência, de modo que a comunidade humana enquanto espécie pensante persista e, sobretudo, encontre meios mais eficientes para viver de um modo justo e razoado, em uma verdadeira sociedade democrática (Idem, p. 45).

---

<sup>52</sup> Conceito que, para Mühl, “refere-se à ação humana, que se caracteriza como uma ação que apresenta sempre algum grau de intencionalidade e algum tipo de finalidade, que pressupõe a possibilidade da emancipação humana e o seu desenvolvimento social e moral” (MÜHL, 2011, p. 11), e de acordo com Benincá, tem por objetivo “desvelar as múltiplas relações existentes entre teoria e prática no cotidiano de alunos e professores, de modo a conquistar maior compreensão e coerência no processo pedagógico” (BENINCÁ, 2010, p. 21), ou seja, é “o exercício de esclarecimento da experiência vivenciada e a busca permanente da superação das limitações impostas pela própria circunstância vivida” (MÜHL, 2010, p. 10-11).

#### 4 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: O VISLUMBRE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A INFÂNCIA?<sup>53</sup>

Neste capítulo, objetivando sistematizar reflexões sobre a possibilidade de uma proposta educativa viável de filosofia para crianças na escola pública, que possa contribuir para pensar os problemas educacionais de nosso tempo, nos propomos a analisar: i) o caráter das políticas públicas; ii) os modos de constituição das políticas educativas e sua aplicação na prática; iii) a legislação educacional vigente destinada ao público infantil; e iv) o projeto político pedagógico como possibilidade de construção coletiva no âmbito escolar. Para realizar tal intento, nos valeremos dos escritos de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), Kury (1985), Japiassú e Marcondes (2001), Aristóteles (1985), Bird (2011), Hobsbawm (1977), Höfling (2001), Souza (2006), Hayek (2010), Lessard e Carpentier (2016), Paro (1997, 2011), Höfling (2001), Goodson (2008), Vasconcellos (2002), Friedman (1959?), Tardif e Raymond (2000), Bauman (2007), Ball (2001), Ricardo (2010), ONU (1959), Brasil (1988, 1990, 1996, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 2006, 2008, 2009, 2010, 2013, 2014, 2016, 2017); Unicef (1989), Ariès (1981), Bassedas, Huguet e Solé (1999), Oliveira (2007), Veiga (1998, 2004), Pinheiro (1998), Souza (2004), Resende (2004), Goodson (2008), Santiago (2004) e Martins (1998), Unesco (1995), Fávero et al (2004), Lück (2014), Azevedo e Timm (2010).

##### 4.1 As políticas públicas

O termo “política”<sup>54</sup> teve a sua expansão associada às ideias de Aristóteles, filósofo macedônio (384 a.C - 322) que em sua grande obra, *Política*, considerada o primeiro tratado sobre o Estado, refletia sobre a natureza, funções e divisões deste, além das várias formas de Governo. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 954). Definindo a política como “a ciência da felicidade humana” (KURY, 1985, p. 7) e classificando o homem como o “animal social por natureza” (KURY, 1985, p. 7), para Aristóteles a vida em sociedade

---

<sup>53</sup> Embora alguns documentos legais façam referência específica à educação infantil, que compreende o atendimento escolar à crianças de 0 a 6 anos de idade, ao utilizarmos os termo criança, estaremos nos referindo a “pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 1990, s. p., Art. 2º).

<sup>54</sup> Do latim *politicus*, e do grego *politikós* (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2001, s.p., verbete *política*), “derivado do adjetivo originado de pólis [...] e que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público e até mesmo sociável e social” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 954).

deveria ser adequadamente organizada, tendo em vista o bem estar e o desenvolvimento das potencialidades humanas (KURY, 1985, p. 7).

Vemos que toda cidade<sup>55</sup> é uma espécie de comunidade, e toda comunidade se forma com vistas a algum bem, pois todas as ações de todos os homens são praticadas com vistas ao que lhes parece um bem; se todas as comunidades visam a algum bem, é evidente que a mais importante de todas elas e que inclui todas as outras tem mais que todas este objetivo e visa ao mais importante de todos os bens; ela se chama cidade e é a comunidade política (ARISTÓTELES, 1985, p. 13).

Para o iminente filósofo, a meta da Política consistia em descobrir: i) os modos de vida que conduzissem à felicidade humana; ii) o tipo de governo e as instituições sociais capazes de assegurar tal maneira de viver (KURY, 1985, p. 7).

Na modernidade o termo perdeu a acepção original e foi aos poucos sendo substituído por expressões como “ciência do Estado”, “doutrina do Estado”, “ciência política”, “filosofia política” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 954). Na atualidade, se traduz como “tudo aquilo que diz respeito aos cidadãos e ao governo da cidade, aos negócios públicos” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, s.p., verbete *política*), ou seja, como o indicativo de uma atividade, ou do conjunto de atividades que têm como referência o Estado, ou a *pólis* (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 954).

Situada entre duas faces contrastantes, a política, em seus desdobramentos pode se apresentar tanto calma e estável, quanto, conflituosa e incerta. Uma sociedade que, por um lado, é capaz de ter instituições estabelecidas em práticas duradouras, submissão às regras institucionalizadas, condescendência generalizada a modos distintos de organização política e aceitação de seus valores subjacentes, regras e princípios em grande âmbito arraigados na comunidade como forma de crítica às condutas, circulação burocrática regular, aquiescência das vontades expressas e respeito aos limites da justiça, é capaz, também, de ter em seu bojo, conflitos, disputas, distúrbios, violência, medo, coerção e desordens de todo tipo (BIRD, 2011, p. 15-16).

---

<sup>55</sup> A palavra “cidade” corresponde à cidade-estado, a *pólis* helênica (ARISTÓTELES, p. 12, Nota do tradutor). A *Pólis*, por sua vez, “se entende uma cidade autônoma e soberana, cujo quadro institucional é caracterizado por uma ou várias magistraturas, por um conselho e por uma assembleia de cidadãos (*politai*)” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 949, verbete *Pólis*).



Por isso, torna-se impensável simplesmente caracterizar a política e as suas consequências como algo bom ou ruim, de modo minimalista, já que ela é, indiscutivelmente, uma área complexa do conhecimento humano. (BIRD, 2011, p. 15-16). No entanto,

[...] O mero fato de que certos padrões de cooperação política são estáveis, duradouros e rotineiros não significa que eles sejam, portanto, desejáveis ou legítimos. A escravidão muitas vezes foi rotina e prática aceita, assim como foi (e ainda é) o trabalho infantil, a subordinação das mulheres, a intolerância religiosa e a discriminação étnica e racial. Ao refletir, muitas vezes concordamos que algumas dessas práticas, mesmo quando consagradas pela tradição, merecem ser abandonadas em nome da liberdade, igualdade, justiça e de outros importantes ideais sociais (BIRD, 2011, p. 15).

Por ser de natureza política, o homem não está inexoravelmente sujeito às mesmas estruturas sociais imutáveis características às demais espécies de animais. Ao contrário, as comunidades humanas comportam uma infinidade de formas políticas e práticas institucionais que podem mudar ao longo do tempo, como elementos passíveis de nossos julgamentos, em busca de justificação (BIRD, 2011, p. 17).

Quando justificamos alguma coisa, damos razões para valorizá-la de forma racional e imparcial (BIRD, 2011, p. 27), o que implica dizer que não basta fazer proposições, é necessário dar as razões adequadas para que determinadas escolhas se sustentem ou não (BIRD, 2011, p. 17). “Isso presume que, em algum nível, nossas estruturas políticas estão sujeitas à avaliação e às escolhas racionais. Essa suposição encontra-se por trás do esforço para distinguir as práticas e formas de ação políticas que podem ser justificadas e aquelas que não podem” (BIRD, 2011, p. 18).<sup>56</sup>

Essa capacidade de justificação só é possível pela capacidade que o homem tem de utilizar conceitos. Esses conceitos, divididos em duas categorias: i) princípios e ii) aspectos práticos da política, representam, por um lado, os *ideais* éticos, frequentemente citados em justificações ou objeções de práticas políticas e ações, e naturalmente mais relevantes, levantam questões filosóficas sobre *o que* e *como* tais conceitos se inserem no plano político, e, por outro, conceitos que deliberam sobre certos aspectos da prática política que precisam eles mesmos de justificação, por não terem respostas óbvias (BIRD, 2011, p. 18-19).

---

<sup>56</sup> Esse esforço de distinção das práticas e formas da ação política constituem o projeto geral da Filosofia Política (BIRD, 2011, p. 18).

Essa interligação entre teoria e prática nos traz consequências importantes no plano político já que, “se as crenças com as quais agimos na política não fazem sentido, nossas ações também podem não fazer sentido” (BIRD, 2011, p. 20).

Independentemente de nossas decisões tornarem-se politicamente ativas, nós, todavia somos forçados de várias maneiras a participar de ações políticas coordenadas. É por isso que grande parte de nossa atuação política é expressa na voz passiva. Na política somos constantemente esperados, obrigados, ordenados, autorizados, [...] manipulados, coagidos, recrutados, ameaçados, convocados; [...] organizados, regulados, controlados; etc. de modo que [...] quase nada disso é voluntário; muito se dá sem nem mesmo notarmos, como a cobrança de impostos sobre vendas (BIRD, 2011, p. 21).

Isso pode ser observado em nossas relações com o Estado moderno, que nos impõe exigências demasiado significativas. O Estado, para realizar seus objetivos, faz de todos nós pessoas politicamente ativas, queiramos ou não, em ações coletivas e muitas vezes involuntárias. E como “agentes de *seus* projetos” (BIRD, 2011, p. 21), somos encorajados a crer que ele nos representa e aos nossos interesses, na justiça e no bem comum, e nas obrigações que temos para com ele (BIRD, 2011, p. 21).

Os direitos individuais fundamentais como os conhecemos hoje, com caráter de universalidade, tiveram sua origem a partir de 1789, com o ideário da Revolução Francesa que, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em seu artigo primeiro, defendia que “os homens nascem livres e são iguais em direitos”.<sup>57</sup> Porém, mesmo que oficialmente a Revolução Francesa expressasse a “vontade geral do ‘povo’, que era por sua vez (uma significativa identificação) ‘a nação francesa’” (HOBSBAWM, 1977, p. 77):

Este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. “Os homens nascem e vivem livres e iguais perante as leis”, dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que “somente no terreno da utilidade comum”. A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida comesse sem *handicaps*, era igualmente entendido como fato consumado que os corredores não terminariam juntos (HOBSBAWM, 1977, p. 77).

---

<sup>57</sup> Conforme esclarece Hobsbawm, “se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa” (1977, p. 71).

Assim, a definição de Estado contemporâneo traz em seu bojo, uma infinidade de questões relacionadas às dificuldades de análise e compreensão das múltiplas facetas existentes entre o Estado e o complexo social e as consequências dessa relação na racionalidade interna do sistema político, sendo necessário investigar a difícil coexistência entre o Estado de Direito e o Estado Social (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 401).

A tradicional tutela das liberdades da burguesia,<sup>58</sup> representada pelos direitos fundamentais, como as liberdades pessoais, políticas e econômicas, visam à manutenção do *status quo*, tornando-se uma barreira contra as intervenções do Estado. Já os direitos sociais, que visam ao respeito aos direitos de participação nas decisões do poder e na distribuição das riquezas produzidas, são imprevisíveis, mas devem ser atendidos, desde que oriundos do contexto social. Portanto, sendo os direitos fundamentais prerrogativas burguesas oriundas de uma sociedade à parte do Estado, e os direitos sociais a via do acesso social ao Estado com a sua consequente mudança estrutural, a integração entre essas duas categorias políticas só poderá se dar no níveis legislativo e administrativo, e não no nível constitucional (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 401).

Desse modo, as políticas sociais, que têm suas origens nos movimentos populares do século XIX, no período das primeiras revoluções industriais, nos conflitos entre o capital e o trabalho, fazem referência à proteção social instituída pelo Estado na redistribuição de garantias sociais tendo em vista a superação das desigualdades causadas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p. 31).

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Nesse sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001, p. 31).<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Hayek, considerado um dos teóricos mais importantes do projeto neoliberal, afirma que “a essência da posição liberal [...] está na negação de todo privilégio, se este é entendido em seu sentido próprio e original, de direitos que o estado concede e garante a alguns, e que não são acessíveis em iguais condições a outros” (2010, p. 2).

<sup>59</sup> Não havendo uma única e melhor definição para política pública, a mais conhecida é a que defende que suas decisões e análises implicam responder questões sobre quem ganha o quê, por quê e que diferença isso faz (SOUZA, 2006, 24).

Por esse motivo, o Estado não pode ter o seu entendimento reduzido à burocracia pública e aos organismos responsáveis pela criação e implementação das políticas públicas, entendidas como o “Estado em Ação” (HÖFLING, 2001, p. 31). As definições acerca das políticas públicas, suas preferências, ideias e interesses precisam ter o seu olhar direcionado para onde os problemas acontecem, ou seja o seu *locus* de ação (SOUZA, 2006, p. 25). Desse modo, o Estado configura-se como o conjunto de Instituições perenes que permite a ação do governo, como órgãos legislativos, tribunais, exército, etc. e que não constituem, necessariamente uma unidade de entendimento. O Governo, por sua vez, é o resultado do conjunto de programas e projetos que setores da sociedade apresentam à sociedade com um todo, tornando-se o direcionamento político de determinada gestão (HÖFLING, 2001, p. 31).

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A variação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

As principais características das políticas públicas consistem em: i) distinguir entre o que se quer e o que, de fato, se faz; ii) materializar, através dos governos e para além deles, diversos agentes e níveis formais e informais; iii) ser abrangente e não se limitar a leis e regras; iv) ser intencional com objetivos a serem conquistados; v) precisa ser considerada como uma política de longo prazo, mesmo tendo resultados de curto prazo; vi) precisa atentar para os processos subsequentes à sua proposição, envolvendo as etapas de implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p. 37).

As políticas públicas são um campo multidisciplinar, holístico, território de uma diversidade de disciplinas organizadas, sendo também objeto de outras áreas do conhecimento, cujo foco se dá “nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos” (SOUZA, 2006, p. 25-26). Desse modo, “em uma democracia, questões de ação coletiva e distribuição de bens coletivos e, na formulação da escolha racional, requerem o desenho de incentivos seletivos [...] para diminuir sua captura por grupos ou interesses personalistas” (SOUZA, 2006, p. 37). Nesse sentido é que a educação, enquanto política pública social, mesmo que de responsabilidade do Estado, não pode ser pensada apenas pelos seus organismos (HÖFLING, 2001, p. 31).

## 4.2 As políticas públicas educativas

No decorrer do século XX, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, a educação constituiu-se em uma grande preocupação para a maioria dos países industrializados. Uma diversidade de políticas educativas foi adotada, tendo como objetivo a massificação e a democratização da escolarização. Na prática, isso se refletiu no acompanhamento dos jovens pelos estados, em um trabalho em prol de mudanças na educação, a partir do redimensionamento dos currículos, dos modelos de gestão, da organização e da interação entre os seus agentes, etc. (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 15).<sup>60</sup>

Como consequência disso pretendia-se, além de democratizar a educação, garantir o aumento da instrução da população em geral, formando mão de obra adequada ao desenvolvimento econômico e garantindo à juventude a capacidade de convivência nas sociedades modernas e plurais. Essa fé na educação, alimentada por um desejo de mudanças na sociedade, fez-se produto dos interesses das classes médias urbanas - para quem o diploma ainda se constitui no aporte necessário à mobilidade social, ou, pelo menos, para a não desclassificação (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 15). Explicita Paro:

Há apenas algumas décadas, quando a escola pública fundamental abrigava os filhos das camadas médias e altas da sociedade, sua função primordial (visível para os educadores escolares e para a população) era preparar os jovens, encaminhando-os para as ocupações médias no mercado de trabalho (contadores, funcionários das burocracias públicas e privadas, professoras e professores do ensino primário e médio etc.), ou oferecer-lhes condições para concorrer a uma vaga na universidade (PARO, 1997, p. 84).

Instaurado no pós-guerra e intensificado na atualidade, o discurso em favor da globalização da educação é incentivado pelos organismos internacionais e pelos diálogos entre os estados e suas respectivas elites educativas (LESSARD, CARPENTIER, 2016, p. 16). Essa matriz cognitiva e normativa, formada por referenciais<sup>61</sup> globais e específicos, é

---

<sup>60</sup> Lessard e Carpentier utilizam o termo “política” como “orientação governamental ou institucional explícita, com frequência registrada em um documento, lei ou regulamentos que compromete, uma vez promulgada, as instituições responsáveis, principalmente em termos de recursos, ações e efeitos desejados” (2016, p. 9).

<sup>61</sup> Um referencial é uma visão do lugar e do papel de um setor de atividade na sociedade. Ele engloba valores (p. ex., a igualdade de oportunidades ou equidade), normas e princípios de ação, ideias e relações causais (*se... então*), bem como injunções (é preciso...), que dão sentido e coerência à ação pública. Existem referenciais globais, que atravessam diferentes setores, e referenciais específicos. Portanto, trata-se de uma matriz cognitiva e

necessária às escolhas e objetivos da ação pública e divide-se em dois momentos principais, o primeiro (de 1945 a 1973) e o terceiro (1990 até hoje) períodos, sendo que o segundo (meados dos anos 1970 até os anos 1990) é um período caracterizado pela crítica ao primeiro (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 19).

O primeiro período de reformas na educação ocorreu de 1945 a 1973, e foi caracterizado pela “modernização e democratização da educação” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 19), adquirindo seus contornos com a industrialização moderna. Fixando-se após a Primeira Guerra Mundial, sofreu um declínio com a crise da década de 30 e a Segunda Guerra Mundial e se expandiu após esta última, até a década de 70, quando atingiu o seu ápice. Esses “Trinta Gloriosos” (Idem) anos, caracterizaram o período do Estado-providência e deram vazão a uma série de mudanças inéditas no segundo pós-guerra em quase todos os países industrializados. Nessa época iniciaram-se o crescimento econômico, a modernização e a democratização em diversas áreas sociais, inéditos nas instituições providas pelas intervenções do Estado (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 19).<sup>62</sup>

Este exemplo leva a vincular o conceito de assistência pública ao das sociedades de elevado desenvolvimento industrial e de sistema político de tipo liberal democrático. Na realidade, o que distingue o Estado assistencial de outros tipos de Estado não é tanto a intervenção direta das estruturas públicas na melhoria do nível de vida da população quanto o fato de que tal ação é reivindicada pelos cidadãos como um direito (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 416, *verbete Estado do Bem-estar*).

Posteriormente à Segunda Guerra Mundial, inúmeros investimentos foram feitos em um trabalho de legitimação das políticas sociais. Em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU),<sup>63</sup> em prol das garantias dos direitos de cada indivíduo em qualquer época e lugar. A educação, nesse período, tornou-se uma prioridade internacional com o devido direito e importância expressos nos seguintes documentos (LESSARD;

---

normativa útil para fazer escolhas públicas e definir objetivos para a ação pública (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 16).

<sup>62</sup> O Estado provedor, Estado do bem-estar (*Welfare state*), ou Estado assistencial, define o “Estado que garante ‘tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o cidadão, não como caridade mas como direito político’. Essa política foi posta em prática na Grã-Bretanha a partir da Segunda Guerra Mundial, quando, providências nas áreas da saúde e da educação foram colocadas em prática, com o intuito de garantir a todos os cidadãos os mesmos tipos de serviços, independentemente da sua renda” (BOBBIO, 1998, p. 416, *verbete Estado do Bem-estar*).

<sup>63</sup> Em inglês, *United Nations*, organização intergovernamental criada em 1945, em São Francisco, Califórnia, EUA, com o objetivo de promover a cooperação internacional.

CARPENTIER, 2016, p. 20): i) *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)* – na garantia de gratuidade e obrigatoriedade aos ensinos elementar e fundamental, além de generalização aos ensinos técnico e fundamental; ii) *Declaração dos Direitos da Criança (1959)* – na ratificação da gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar; iii) *Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)* – no reconhecimento da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, garantindo que o ensino secundário (clássico, técnico e profissional) fosse generalizado e tivesse a sua gratuidade progressivamente instituída, além de introdução da noção de educação básica;<sup>64</sup>

As despesas com educação aumentaram rapidamente, passando a ser o foco das resoluções governamentais, tendo em vista a Teoria do Capital Humano,<sup>65</sup> que reconhecia na educação o investimento coletivo capaz de contribuir para o progresso social e o desenvolvimento econômico a partir da elevação do nível de vida da população, da qualidade da mão de obra, e da produtividade do trabalho. Essa relação entre “investimento estatal na educação, progresso econômico e qualidade de vida superior das populações” exprimia “um otimismo e uma fé nas repercussões sociais e econômicas da generalização da educação” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 21).

A relação entre sociedade e Estado, o grau de distanciamento ou aproximação, as formas de utilização ou não de canais de comunicação entre os diferentes grupos da sociedade e os órgãos públicos [...] estabelecem contorno próprios para as políticas pensadas para uma sociedade. Indiscutivelmente, as formas de organização, o poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania (HÖFLING, 2001, p. 39).

---

<sup>64</sup> O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) teve a adesão de 70 estados, que o ratificaram ou o colocaram em vigor, evidenciando a importância de seus objetivos no cenário mundial (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 20).

<sup>65</sup> A *teoria do Capital Humano* surgiu nos Estados Unidos em meados década de 1950, com a disciplina *Economia da Educação*, preocupada em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo fator humano na produção. De acordo com essa teoria, o trabalho humano qualificado por meio da educação, é um dos mais importantes meios de ampliação da produtividade econômica e das taxas de lucro do capital. No campo educacional, essa teoria gerou uma concepção tecnicista, fomentando a ideia de educação enquanto pressuposto do desenvolvimento econômico. De acordo com ela, o indivíduo, ao educar-se, valoriza a si mesmo, na mesma lógica em que se valoriza o capital, tornando a educação um valor econômico. A transformação da educação em mero fator de produção legitimou a ideia de que os investimentos em educação deveriam ser determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz, autor da teoria, recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da mesma (MINTO, s.a., s.p.).

Várias nações que se beneficiaram do crescimento econômico do pós-guerra investiram maciçamente em seus sistemas de ensino, no intuito de garantirem o futuro da sociedade. O aumento da natalidade do pós-guerra<sup>66</sup> exerceu uma forte pressão, o que levou os países a adotarem novas políticas e legislações educativas voltadas, prioritariamente, ao ensino secundário, tendo em vista as necessidades do mercado de trabalho.

A oferta docente laica com formação pós-secundária também se intensificou sobremaneira (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 22). Tendo em vista a diversidade da população escolar e os seus desafios, a inserção maciça de professores, fez-se necessário o aumento da inovação no sistema escolar no concernente às metodologias, a benefício dos novos públicos e em nome da igualdade de oportunidades. Percebeu-se, então, que a democratização e a massificação incidiam diretamente sobre o modelo tradicional de educação, inadequado aos diversos públicos que compunham o sistema educativo. Houve, então, a abertura para o ensino focado no aluno, onde a experimentação, a inovação e a criatividade no ensino público tinham o seu espaço (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 25).<sup>67</sup> Pelo menos em teoria, as contradições existentes entre a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento social e a Teoria do Capital Humano eram justificáveis.

O segundo momento, de transição, é caracterizado pela crítica ao Estado intervencionista representante do estágio anterior e a um sistema de ensino que não consegue levar a termo seus objetivos, em uma demonstração de ineficácia. A crítica a esse modelo sugere a volta de velhas práticas e uma base de saberes que permitam “um fortalecimento do poder central em matéria de currículo e uma regionalização das políticas educativas,

---

<sup>66</sup> Denominado de *Baby Boom*, literalmente “explosão de bebês”, definição genérica para crianças nascidas durante uma explosão demográfica. Dessa forma, quando nos referimos a uma geração como baby boomer é necessário especificar a qual *Baby Boom*, ou explosão populacional pertence. A atual definição de baby boomer refere-se às pessoas nascidas depois da Segunda Guerra Mundial, já que logo após a essa houve uma explosão populacional e aumento importante da natalidade nos Estados Unidos. Nascidos entre 1940 e 1960 eram indivíduos jovens nas décadas de 60 e 70 e acompanharam de perto as mudanças sócio culturais desse período histórico (*Verbete Baby boom*. Disponível em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Baby\\_boom](https://pt.wikipedia.org/wiki/Baby_boom)>. Data de acesso: 13 jan 2018).

<sup>67</sup> O poder interno dos profissionais da educação aumentou, facilitado por forças econômicas e políticas externas e expansionistas, como o desejo norte americano de construir uma grande nação e o desejo europeu de desenvolver sociedades orientadas para o bem-estar. A Guerra Fria, com suas contraposições político ideológicas separou os valores capitalistas e os valores comunistas. Por um lado, criaram-se políticas sociais igualitárias e sistemas de educação pública em favor do bem comum. Por outro, economias mistas, formadas pelos valores comerciais e pelo sistema privado, usufruíam de grande parte dos serviços públicos oferecidos pelos sistemas nacionais (GOODSON, 2008, p. 42).



principalmente nos meios urbanos e desfavorecidos” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 17).<sup>68</sup>

Esse novo período de reformas educativas, iniciado em meados da década de 1970, foi caracterizados por conflitos e insegurança na política internacional advindas da Guerra do Vietnã,<sup>69</sup> dos movimentos de contracultura<sup>70</sup> e das manifestações estudantis, da Crise de Reféns do Irã,<sup>71</sup> por causa dos dois choques do Petróleo, da crise financeira internacional, e das ameaças econômicas representadas pela Alemanha e pelo Japão (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 28).

A crítica ao discurso otimista dos Trinta Gloriosos se deveu ao fracasso das políticas intervencionistas no setor da educação que ainda se mostrava reprodutora, gerando uma sobrecarga de diplomas e socializando a juventude para o exercício da subalternidade da expropriação econômica.

---

<sup>68</sup> O exame de uma série de casos de mudanças nos currículos permitiu a construção de um modelo de ondas que demonstra que períodos mais abertos, inclusivos e democráticos são, muitas vezes, seguidos por movimentos reacionários, de ordem oposta (GOODSON, 2008, p. 21).

<sup>69</sup> A Guerra do Vietnã, (1959-1975) é considerada por muitos como o mais longo e mais violento conflito armado depois da Segunda Guerra Mundial, ocorrido nos territórios do Vietnã do Norte, Vietnã do Sul, Camboja e Laos. Em 1954, Camboja, Laos e Vietnã conquistaram a independência do domínio francês, e o Vietnã foi dividido em dois: Vietnã do Norte, socialista, governado por Ho Chin Minh, e Vietnã do Sul, governado por Ngo Dinh Diem, capitalista e aliado dos Estados Unidos. As diferenças políticas e ideológicas provocaram um clima de instabilidade entre ambas e, em 1959, após os guerrilheiros comunistas (vietcongues), com o apoio de Ho Chi Minh e dos soviéticos atacarem uma base norte-americana do Vietnã do Sul, teve início a Guerra do Vietnã (Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/guerra-do-vietna-historia-causas-e-fotos/>>. Acesso: 13 jan 2018).

<sup>70</sup> “A Contracultura foi um fenômeno que atingiu o seu apogeu durante o período da Guerra do Vietnã, mesmo tendo suas origens na década de 50. É difícil definir toda a extensão deste termo, pois os grupos que compunham a Contracultura não apresentavam uma unidade. [...] Os movimentos contestatórios foram feitos por uma minoria de jovens das décadas de 60 e 70, filhos do chamado “*babyboom*” (expressão que define os aproximadamente 86 milhões de nascimentos entre 1946 e 1964, apenas nos Estados Unidos), criados na prosperidade econômica que os países desenvolvidos atingiram depois da Segunda Guerra Mundial. Esses jovens - diferentemente de seus pais, que precisaram sujeitar-se ao trabalho quer pela depressão econômica ou pela guerra - desejavam ficar jovens eternamente. Para esses ‘jovens mimados’ e criados na abundância, não acostumados às convenções sociais (muito mais suaves nas suas casas, nas escolas e nas universidades), a sociedade tinha de ser mudada para a busca do prazer que tais convenções sociais impediam. Em outras palavras, esses jovens procurariam criar uma outra cultura, uma cultura alternativa à cultura aceita pela sociedade – procurariam criar uma Contracultura” (BIAGI, 2001, p. 92).

<sup>71</sup> A crise de reféns no Irã teve início no dia 4 de novembro de 1979, “quando um grupo de estudantes iranianos invadiu a embaixada estadunidense em Teerã, capital do Irã, tomando mais de 60 americanos como reféns. Ataques também ocorreram nos consulados dos Estados Unidos em Tabriz e Shiraz. Os atos fizeram parte de um amplo contexto de revolta popular iraniana contra o país, mas podem ser considerados como reação imediata à decisão do presidente estadunidense Jimmy Carter de permitir que o deposto Xá do Irã, Reza Pahlavi - autocrata pró ocidente - permanecesse nos Estados Unidos para suposto tratamento de câncer, negando sua extradição. Tais fatos foram o cenário e base para a criação e produção do aclamado filme ‘Argo’” (MOURA; FERREIRA; NASCIMENTO, 2016, s.p.).

Bourdieu e Passeron elaboram uma obra importante em sociologia da educação, tanto pelas afirmações que propõem quanto pelas críticas que eles suscitam. Cabe lembrar que a obra *La Reproduction* (1970) contém um subtítulo importante “Elementos para uma teoria do sistema de ensino”. Contrariamente à idéia mais divulgada que faz da escola um reflexo e um instrumento da reprodução social, a obra da *Reprodução* tenta desenvolver a noção da violência simbólica. De fato, ele expõe aí os determinismos e a força da coação social, o que causa inúmeras críticas, principalmente no meio professoral (sindicatos, associações etc.). Através do uso da noção de violência simbólica ele tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “natural” as representações ou as idéias sociais dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apóia o exercício da autoridade. Bourdieu considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas lingüísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares (VASCONCELLOS, 2002, p. 80-81).

Os insucessos da democratização nos planos sócio econômico e cultural trouxeram à tona a descrença no progresso social por meio da educação, revelando uma mistificação pedagógica que precisava ser criticada. Como consequência do grande abalo na crença no desenvolvimento social por meio da educação, provocado de modo não intencional por tais críticas, houve a revitalização do discurso de direita econômica, contrário às políticas de bem-estar, fundado na desregulamentação, na descentralização e na privatização (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 28-29). Conforme assinala Friedman:

A existência de um mercado livre não elimina, evidentemente, a necessidade de um governo. Ao contrário, um governo é essencial para a determinação das "regras do jogo" e um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas. O que o mercado faz é reduzir sensivelmente o número de questões que devem ser decididas por meios políticos - e, por isso, minimizar a extensão em que o governo tem que participar diretamente do jogo. O aspecto característico da ação política é o de exigir ou reforçar uma conformidade substancial. A grande vantagem do mercado, de outro lado, é a de permitir uma grande diversidade, significando, em termos políticos, um sistema de representação proporcional. Cada homem pode votar pela cor da gravata que deseja e a obtém; ele não precisa ver que cor a maioria deseja e então, se fizer parte da minoria, submeter-se (FRIEDMAN, s.a., s.p.).<sup>72</sup>

O aparente descontrole da burocracia governamental, a duvidosa aplicação das verbas públicas e o desemprego fizeram com que vários grupos questionassem a eficácia das políticas públicas do Estado provedor e seus impactos na economia. Tais desconfianças

---

<sup>72</sup> Economista mais influente da segunda metade do século XX, ganhador do prêmio Nobel de Ciências Econômicas no ano de 1976.

geraram a proposição de medidas de austeridade, a redução de despesas públicas e o desengajamento do Estado. (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 29-30). Ademais, as inovações anteriormente conquistadas seguiam sendo utilizadas por uma pequena parcela da população docente, o que se refletia na dificuldade de se estabelecerem tais propostas nas escolas de um modo efetivo e o seu aporte em evidências científicas, o que as tornava carregadas de intuições e convicções ideológicas (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 30).

[...] Os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações. [...] Em outras palavras, as situações de trabalho parecem irreduzíveis do ponto de vista da racionalidade técnica do saber [...], segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos (por exemplo, através da pesquisa, em laboratórios etc.). Essas situações exigem, ao contrário, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito, etc. (TARDIFF, RAYMOND, 2000, p. 210).

Esse fracasso das reformas educacionais fez com que os responsáveis pela sua elaboração se conscientizassem de que a sua “aplicação na prática” carecia de uma “compreensão minuciosa” das suas “dinâmicas de implantação” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 30). Por isso, é importante ter em mente que quanto mais os segmentos internos (ambiente escolar), externos (administração verticalizada) e pessoais (crenças e missões dos indivíduos frente a esses processos de mudanças) estiverem integrados e em harmonia, maiores serão as probabilidades de sucesso do movimento social subjacente à mudança esperada (GOODSON, 2008, p. 41).

As propostas de mudança educacional se assemelham aos partidos políticos. Elas representam uma “coalizão” de interesses e projetos reunidos sob um nome comum em um momento específico no tempo. Quando esses segmentos de projetos e interesses são organizados harmoniosamente, o movimento social por trás do partido político ou da mudança educacional ganha força e direção (GOODSON, 2008, p. 41).

Com o intuito de resolver os problemas resultantes de uma estrutura social problemática, da dificuldade de mobilização dos alunos para uma aprendizagem de excelência, da fragmentação dos conteúdos, e da complexidade da tarefa docente diante de grupos cada vez mais heterogêneos, surgiu o clamor, por parte de alguns, para o retorno às velhas estruturas educacionais ou, pelo menos, para as pedagogias inspiradas em Bloom,<sup>73</sup> com ênfase conteudista e padrões a serem atingidos pelos alunos, em um estreitamento do currículo escolar (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 33-34).

Em uma tentativa de diminuição do fracasso escolar e contra as desigualdades, as políticas educativas ganharam o contorno “socioambiental”, ou seja, começaram a ser direcionadas a grupos sociais mais específicos, menos universais, onde a noção de igualdade foi substituída ideia pela de equidade.<sup>74</sup> Todas essas denúncias quanto às fraquezas do ensino conduziram para uma centralização do currículo e justificaram, em muitos países, à volta ao ensino tradicional, em um clima de grande conservadorismo, substituindo o ideário do primeiro período pelo desejo de uma uniformização dos conhecimentos básicos e por um bom desempenho para a maioria dos alunos, evidenciando um novo referencial de políticas educativas que se traduziram no terceiro período. (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 36).

O terceiro período, iniciado em 1990 e que continua na atualidade, tem como principais eventos determinantes o fim da Guerra Fria, o aumento da globalização financeira, a automação e a terceirização de atividades de manufatura, as perdas maciças de emprego no ocidente, a criação de empresas transnacionais, a criação e a internacionalização midiática e cultural, o pluralismo religioso e político, a produção científica em larga escala, e dominação do liberalismo econômico (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 36).

Este conjunto de eventos fez com que o que definisse o terceiro período fosse “a produção dos conhecimentos e competências na sociedade e a economia do saber”. Todas essas mudanças e a chegada do terceiro milênio, com todas as suas simbologias fizeram com a educação se tornasse um espaço singular. Com as consideráveis mudanças de ideologias políticas e de lideranças e o esfacelamento do consenso social na esfera dos valores, fez com

---

<sup>73</sup> Ver nota de rodapé da página 25.

<sup>74</sup> A abordagem “socioambiental” surgiu na Inglaterra no final da década de 1960 pelo *Educational Priority Act* e foi assumida pela maioria dos países ocidentais. Na França, por exemplo, a partir da identificação de dificuldades objetivas das instituições escolares, foram criadas zonas de educação prioritárias com a mobilização de parceiros (professores e agentes locais), o aumento da autonomia e a disponibilização de recursos adicionais, levando a termo o princípio da “discriminação positiva”, que constitui em “dar mais àqueles que têm menos” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 35-36).

que, também houvesse a perda da confiança nos políticos e nas instituições (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 36-37).

Nesse contexto, a escola, mais uma vez, foi acusada de ineficiência e de não produzir os sujeitos capazes de contribuir com esse novo mundo, já que apesar de todas as reformas anteriormente postas em prática, como a melhoria do desempenho escolar para a maioria, o afincamento dos alunos nos estudos e o preparo para o mercado de trabalho, os resultados foram insatisfatórios. Isso fez com que vários governos exigissem mudanças rápidas na educação, em prol de uma economia competitiva e qualidade no sistema educativo. Essa diluição de certezas, pode se traduzir da seguinte forma (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 37):

A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombram esse tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta. A vida líquida é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes. Entre as artes da vida líquido-moderna e as habilidades necessárias para praticá-las, livrar-se das coisas tem prioridade sobre adquiri-las (BAUMAN, 2007, p. 8).

O terceiro período é marcado por vários fatores importantes, como: i) a adaptação dos sistemas educativos às políticas de globalização, à sociedade e à economia do saber; ii) as mudanças no governo dos sistemas educativos; iii) as pesquisas internacionais e o aumento das avaliações; iv) o desenvolvimento do comércio da educação.

Com a preocupação de qualificar os alunos para o atendimento produtivo a uma demanda social mais complexa e diversificada no mercado de trabalho, foi instituída no início dos anos 1980, pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a questão do desenvolvimento das competências em educação.<sup>75</sup>

A partir daí, uma série de relatórios internacionais balizaram as linhas de ação das políticas públicas para os sistemas escolares, em prol de um patrimônio globalizado, e que continham os seguintes desafios: explosão e aceleração dos conhecimentos e tecnologias;

---

<sup>75</sup> Em 1997, a OCDE publicou o documento *Prontos para a vida*, no qual aborda as competências necessárias a serem desenvolvidas pelos jovens adultos até o final da escolaridade, tendo em vista o mercado de trabalho (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 37).

extinção das noções de espaço-tempo e modificação nas relações internacionais; desafios decorrentes da complexificação social; amplitude e celeridade das mudanças; agitação e constantes transformações como realidade como parte integrante das organizações (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 38). Ball define o reflexo dessas políticas no cenário educativo afirmando que:

A educação está, cada vez mais, sujeita às “prescrições e assunções normativas do economicismo e o tipo de cultura na qual a escola existe e pode existir” [...] é articulado dentro desta lógica. Atualmente este fenômeno é, por vezes, chamado de “governo conjunto” no qual a formação de habilidades ou [...] “política de aprendizagem” é o princípio orientador e integrador. [...] Este tipo de ênfase no seio de diferentes Estados Nação tem resultado – certamente na Europa – no desenvolvimento de uma linguagem de políticas comum que é articulada nos relatórios governamentais. [...] Conceitos como “sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento”, etc., são poderosas construções sobre políticas, geradas no seio deste consenso. Servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas. [...] “O tom geral que fundamenta muitas das reformas é negativo...” (BALL, 2001, p. 101).

Começaram, então, a serem exigidos mais do que conhecimentos básicos, mas competências de alto nível que a economia do saber e as suas conseqüentes globalização de saberes e diversidade de valores requerem para toda a vida. Dentre as competências necessárias estão o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de trabalhar em equipe, a educação para a cidadania, para a tolerância e para o respeito, além da valorização dos talentos do indivíduo. A formação exigida para esse período deve acontecer ao longo de toda a vida, estando a criatividade, intimamente ligada à economia do saber já que é necessária à inovação empresarial (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 38).<sup>76</sup> Essa ideia, assumida por alguns grupos e criticada por outros, tem um duplo aspecto:

Mesmo as competências mais práticas têm em sua estrutura saberes incorporados ao longo de um trabalho intelectual. Competências dessa natureza são, muitas vezes, atribuídas ao talento pessoal ou à experiência. Essa concepção sugere a falta de consciência da necessidade de métodos e de ferramentas intelectuais para a construção de novos saberes ou de que algumas competências aprendidas anteriormente são mobilizadas de modo natural. Ao mesmo tempo em que o

---

<sup>76</sup> Ver Relatório Delors (UNESCO, 2010).

acúmulo de conhecimentos não garante a sua mobilização em situações complexas, é condição necessária, pois sem recursos a mobilizar não se constroem competências. O contrário também é verdadeiro, uma vez que se existem os recursos, mas não são mobilizados com discernimento, na prática é como se não existissem (RICARDO, 2010, p. 614).

Houve também a constatação da necessidade de mudança das práticas de até então. Tendo em vista que a questão da centralização ou descentralização era crucial para o sucesso da melhoria dos sistemas educativos, houve o consenso para a conciliação destas duas virtudes, sendo necessária, ainda, a autonomia dos espaços escolares e a prestação de contas à comunidade (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 38).

Sugeriu-se também a profissionalização dos professores, a partir da ideia de que a docência é “um exercício de raciocínio em um ambiente complexo” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 40). Para estes profissionais, destituídos da autonomia no segundo período, foi feita a recomendação de participação, juntamente com as autoridades governamentais, na definição de mudanças e destinação de recursos. Outro importante ponto considerado foi a necessidade do trabalho em equipe no processo de contextualização do trabalho docente, qualificando-o. A criatividade também se tornou indispensável para o cumprimento de objetivos e recursos diferenciados que respeitassem o potencial individual de cada criança. Por isso, autonomia e responsabilidade tinham que andar de mãos dadas na criação de “políticas funcionais” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 41). Enquanto que o polo local tinha mais autonomia, os parâmetros básicos do sistema, sua regulação em larga escala, o provimento de recursos e o planejamento em longo prazo eram de responsabilidade da esfera política (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 41).

A maior parte das políticas são frágeis produtos de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. [...] “Sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar”. A recontextualização ocorre tanto no seio quanto entre os campos “oficial” e “pedagógico”. O primeiro é “criado e dominado pelo Estado” e o segundo consiste nas “pedagogias nas escolas e universidades, departamentos de educação, revistas especializadas e fundações privadas de investigação” [...]. Estes campos constituem-se de forma diferente em distintas sociedades. Em resumo, as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de umnexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização”, [...] isto é, “a combinação de lógicas globais, distantes e locais” [...]. (BALL, 2001, p. 102).

Outro elemento incluído no processo de universalismo e generalização do ensino, com o objetivo de encontrar práticas adequadas e replicá-las, foram as avaliações quantitativas internacionais.<sup>77</sup> Essa coleta de dados possibilitou a ponte entre a pesquisa e as políticas educativas fazendo com que, a partir da análise de suas evidências, se construísse um tipo de saber cumulativo que permitisse avaliar as consequências das políticas na prática e servisse de base para a sua futura organização (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 41).<sup>78</sup> O grande número de países signatários desses programas, revela o interesse que as diferentes nações tem: i) na melhoria da aprendizagem; ii) no aprimoramento dos sistemas educativos para o desenvolvimento econômico; iii) a instauração de sistemas de qualidade em contextos econômicos incertos; iv) a construção de novos sistemas de avaliação das aprendizagens escolares sujeitas a um contexto de prestação de contas. Tais medidas evidenciavam a mentalidade de industrial e comercial presente nos sistemas de ensino (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 43-45).

A avaliação tornou-se importante ferramenta para a melhoria da eficácia e da eficiência dos sistemas de ensino, na medida em que a transparências dos seus resultados permite aos agentes externos (instituições organizadoras, pais) decidirem sobre as mudanças da realidade inadequada ou sobre a insatisfação com os serviços prestados. Essa lógica, instaurada no último período, tem feito com que algumas instituições, estatais ou privadas, bem sucedidas nas avaliações, sejam mercantilizadas pela sociedade (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 46). Veiga, em uma crítica ao modelo balizado em indicadores externos, atesta que:

---

<sup>77</sup> A coleta de estatísticas internacionais teve o seu início após a Segunda Guerra Mundial, com a criação de organismos internacionais como a Unesco e o Banco Mundial, evidenciando fatores escolares e socioeconômicos de sua clientela, fatores macro sociais, etc. (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 43).

<sup>78</sup> A mais conhecida enquete internacional é o *Program for International Student Assessment (PISA)*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que teve a sua primeira avaliação no ano de 2000. A partir destas avaliações, alguns países, como os Estados Unidos, no ano de 2000, e a França, no ano de 2006, implantaram um sistema rigoroso de metas em avaliação, com o intuito de atingir os melhores padrões internacionais em educação, atrelando estes resultados a verbas federais e punibilidade aos estabelecimentos que obtivessem insucessos consecutivos (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 44-45). No Brasil, os dados do Pisa, com base nos resultados da avaliação de 2015, revelam que o país encontra-se há dez anos parado entre os países com pior desempenho. Foram medidos os conhecimentos de estudantes de 72 países em leitura, ciências e matemática, e nas três áreas, a média dos estudantes brasileiros ficou abaixo da obtida pelos demais países. Os testes e questionários do Pisa propiciaram três principais tipos de resultados: um perfil básico de conhecimentos e habilidades dos estudantes, a relação destas habilidades à variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais, além das tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>>. Data de acesso: 20 dez. 2017).



As políticas públicas, ao criarem indicadores de desempenho das escolas, acabam por transformar tais indicadores em referenciais para o diagnóstico prévio e para a avaliação de seus resultados. Assim, o projeto [político pedagógico] é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores (VEIGA, 2004, p. 47).

A educação, portanto, passou a ter um novo modo de regulação que se instituiu na mudança: i) da oferta para a demanda; ii) do controle burocrático para a prestação de contas; iii) da acessibilidade para demonstração de resultados; iv) de um sistema de controle centralizado para um sistema que, embora nacional em sua generalidade, se baseia em agentes locais submissos a mecanismos de prestação de contas e à concorrência; v) uma gestão alicerçada no controle de resultados e na prestação de contas, além do comprometimento dos agentes, tendo em vista as mudanças (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 47). Essas ocorrências, reflexos das transformações sociais, registram as significativas mudanças ocorridas no cerne da escola, do currículo, de suas práticas e de seus agentes e legitimam uma nova visão de governança (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 48).

### 4.3 As políticas públicas educativas para a infância

A noção da criança escolar não existia nos séculos XVI e XVII. Nessa época, as crianças, assim como os soldados, os criados e os mendigos situavam-se em uma mesma condição, sendo todos considerados como a escória social (ARIÈS, 1981, p. 184). A separação do educando da condição de marginalidade se deu apenas com a pressão dos educadores, a partir de “uma nova noção de moral”, a da criança bem educada, que “deveria distinguir a criança, ao menos a criança escolar, e separá-la” (ARIÈS, 1981, p. 185).<sup>79</sup>

A criança bem educada seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques. Na França, essa criança bem educada seria o pequeno-burguês. Na Inglaterra ela se tornaria o *gentleman*, tipo social desconhecido antes do século XIX, e que seria criado por uma aristocracia ameaçada graças à *public schools*, como uma defesa contra o avanço democrático (ARIÈS, 1981, p. 185).

---

<sup>79</sup> Até então, as crianças, a partir dos 5 ou 7 anos, entravam na idade adulta, incorporando os seus hábitos e responsabilidades, sem um período de transição que a antecederesse (ARIÈS, 1981, p. 186).

Essa noção, inexistente no século XVI, surgiu a partir do século XVII, originária das visões reformistas de uma elite intelectual composta por alguns membros do clero e do governo (ARIÈS, 1981, p. 185).<sup>80</sup> Se inicia então a compreensão das peculiaridades da infância, da psicologia infantil e de um método adequado a essa psicologia (ARIÈS, 1981, p. 188). Essa ausência de interesse pedagógico pela infância era própria da mentalidade da época, que confundia a educação com a cultura – e que deveria durar a vida toda, sem a necessidade, portanto, de dedicação de um tempo privilegiado à infância (ARIÈS, 1981, p. 188).

A indiferença na divisão de idades existente na escola medieval e a ausência de objetivos para uma educação da infância<sup>81</sup> foi rompida a partir do trabalho exitoso das instituições escolares, e das práticas orientadas e disciplinadas pelos moralistas e educadores do século XVII. Até então, a ida à escola não era uma oportunidade para todos. “Ia-se para a escola quando se podia, ou muito cedo ou muito tarde” (ARIÈS, 1981, p. 188). A ausência de escolarização ocasionava o estacionamento nos hábitos da idade média, por isso, se o colégio não prolongasse a infância, nada mudaria (ARIÈS, 1981, p. 188). A escolarização, no século XVII, ainda não estava associada à condição de nascimento já que enquanto muitos jovens da nobreza se eximiam de frequentar o colégio e a academia optando pelo serviço militar (ARIÈS, 1981, p. 188), artesãos e camponeses dela podiam usufruir (ARIÈS, 1981, p. 192).

No século XVIII essa situação mudou e a escola única foi substituída por um duplo sistema escolar, em que cada uma das vertentes educativas conduzia o indivíduo à sua respectiva classe social: o burguês era destinado ao liceu ou colégio, de longa duração e que correspondia ao nível secundário, ao passo que o plebeu ia para a escola de ensino curto, correspondente ao nível primário. Essa situação persistiu, tanto na França quanto na Inglaterra, até as revoluções sociais oriundas das duas Grandes Guerras (ARIÈS, 1981, p. 192-193).

Embora no século XIX os hábitos das classes dirigentes impostos às crianças pelos precursores tenham sido vistos com resistência, já que tais conceitos ainda não haviam sido concretizados na prática, esses hábitos, os das crianças bem educadas, foram aos poucos se tornando os hábitos da elite do século XIX e depois do homem moderno, independentemente

---

<sup>80</sup> Inspirada em uma “tradição que remontava a Gerson, aos reformadores da universidade de Paris do século XV, e aos fundadores de colégios do fim da Idade Média” (ARIÈS, 1981, p. 186-187).

<sup>81</sup> A escola medieval era um tipo de escola técnica para a instrução dos clérigos, independentemente de sua idade, e acolhia indistintamente crianças, jovens e velhos em suas cátedras magisteriais (ARIÈS, 1981, p. 187). Essa visão esteve presente, pelo menos, até o século XVIII, sendo que as classes separadas e regulares ocorreram tardiamente (ARIÈS, 1981, p. 187).

da classe social a que pertencesse. Desse modo, “A antiga turbulência medieval foi abandonada primeiro pelas crianças, e finalmente pelas classes populares” (ARIÈS, 1981, p. 185).

O conceito de infância, desde o seu surgimento com a elite francesa, sofreu inúmeras transformações ao longo do tempo, e a ideia que temos desta etapa do desenvolvimento, como se apresenta na atualidade, é bastante recente. No século XX, movimentos de abrangência nacional e internacional declararam o valor da infância em importantes documentos, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90 (ECA) (BRASIL, 1990), proporcionando um novo entendimento acerca do conceito de infância, fazendo da criança um sujeito de direitos.

No século XXI, os avanços científicos e pedagógicos permitem considerar a criança como alguém que pensa, sente e vivencia o mundo de um jeito muito próprio, revelando, a partir de suas vivências e das interações que estabelece, principalmente por meio do brincar e das diferentes linguagens, o esforço de compreensão das relações contraditórias que presencia, de seus anseios e desejos, de suas ideias acerca do mundo, e do modo peculiar como constrói o próprio conhecimento. Essa ideia, presente nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEIs) (BRASIL, 1998a, p. 21-22) é ratificada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), quando explicitam que:

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (BRASIL, 2013, p. 86).

A Educação, direito social garantido na forma da lei pela CF<sup>82</sup> (BRASIL, 1988, s.p.),<sup>83</sup> de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência

---

<sup>82</sup> Que “estabelece que a organização e o funcionamento do sistema educacional devem ser decorrência de um esforço conjunto envolvendo o governo federal, os estados (inclusive o Distrito Federal) e os municípios” (BRASIL, 2009, p. 23).

<sup>83</sup> Capítulo II – Dos Direitos Sociais, Artº 6º.

humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, s.p.).<sup>84</sup>

A LDBEN determina, ainda, que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s.p.),<sup>85</sup> salientando que o ensino deverá, obrigatoriamente, ser ministrado com base na “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996, s.p.).<sup>86</sup>

A educação da primeira infância, definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como a “primeira etapa da educação básica” (BRASIL, 2010, p. 12)<sup>87</sup>, “é um direito garantido pela Constituição federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente” (BRASIL, 2013, p. 4) e deve ter a sua oferta garantida de forma pública, gratuita e de qualidade, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos em sua proposta pedagógica (BRASIL, 2010, p. 16). As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB), ampliando o entendimento acerca da Educação da Infância orientam que:

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada (BRASIL, 2013, p. 85).

Salientam ainda as DCNEB:

Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013, p. 4).

---

<sup>84</sup> Título I – Da Educação – Art. 1º.

<sup>85</sup> Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 2º.

<sup>86</sup> Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 3º, inciso IX.

<sup>87</sup> “Obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2013, p. 8).

O Plano Nacional de Educação, em consonância com tais princípios e “com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014, s.p.),<sup>88</sup> tem por diretrizes (Idem):<sup>89</sup>

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Mais recentemente, cumprindo as exigências da CF (BRASIL, 1988) e da LDBEN (BRASIL, 1996), em conformidade com o PNE (BRASIL, 2014a) e fundamentada nas DCNEB (BRASIL, 2013), foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), com o propósito de nortear as propostas pedagógicas e definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”<sup>90</sup> (BRASIL, 2017, p. 7), em todo o país.

Estruturada a partir de dez competências gerais,<sup>91</sup> a BNCC (BRASIL, 2017, p. 9) abrange as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino

---

<sup>88</sup> Com vigência de 2014 a 2024, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), de disposição transitória da LDBEN “para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência, o plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE” (Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Data de acesso: 24 nov. 2017).

<sup>89</sup> Art. 2º.

<sup>90</sup> Constituída pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio.

<sup>91</sup> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017, p. 8).

Médio, na articulação para a construção de conhecimentos, para o desenvolvimento de habilidades e para a formação de valores e atitudes (BRASIL, 2017, p. 8-9).

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017, p. 2017).

Assim, ao definirem-se os aspectos que estão na base de um ensino de qualidade necessários ao bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças, verificam-se cinco fatores essenciais: i) o estímulo do autoconceito e da autoestima; ii) o ensino como atividade compartilhada; iii) aprendizagem significativa e globalização; iv) a atenção à diversidade; v) a importância da atividade lúdica (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 133).

Por isso, uma intervenção educativa de qualidade deve basear-se na capacidade de estimular os aspectos positivos da criança, auxiliando-a na construção de uma imagem positiva de si mesma, a partir da vivência de situações que lhe permitam adquirir confiança em suas próprias possibilidades, aprendendo a ver a si mesma como alguém com recursos e capacidades para resolver problemas (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 134), avançando na construção da própria identidade, partindo progressivamente da heteronomia para a autonomia, um dos princípios das ações educativas (BRASIL, 1998b, p. 14).

As relações com o outro também favorecem a conquista de novas habilidades, pois “o ensino é uma atividade conjunta, compartilhada, que assegura à criança ir conhecendo e construindo progressivamente o mundo que a envolve” por meio de ações e relações significativas que se estabelecem e que se fortalecem a partir do respeito às diferenças existentes entre os atores do processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2007, p. 47).

Padrões de qualidade, no entanto, não são fixos e predeterminados, mas têm sua especificidade histórica e dela dependem para sua aplicabilidade na garantia dos direitos e do bem estar das crianças. Isso pode levar ao uso de diferentes critérios de avaliação, o que faz com que, por vezes, a definição de qualidade seja divergente e contraditória (OLIVEIRA, 2007, p. 47).

Ao se ter em mente uma proposta pedagógica para a infância, é preciso considerar a atividade educativa como “ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural

das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador”, evitando-se assim a “institucionalização” da infância e o espontaneísmo (OLIVEIRA, 2007, p. 48). Ou seja, que se priorize uma proposta pedagógica que valorize na criança a construção de sua identidade pessoal e de sociabilidade e, por consequência, o aprendizado de direitos e deveres, o que facilitará sua inserção, de maneira adequada, no mundo atual, a partir da ampliação da sensibilidade, da solidariedade e do senso crítico (OLIVEIRA, 2007, p. 49).

Ao educar, deve-se ter presente que é necessário tornar a escola “acessível a todas as crianças que a freqüentam”, oportunizando “indiscriminadamente, elementos da cultura” que enriqueçam “o seu desenvolvimento e inserção social” (BRASIL, 1998a, p. 23), já que esta “cumpr[e] papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação” (BRASIL, 1998a, p. 23). Nesse contexto, “a magnitude da importância da Educação é [...] reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, o *socius* ou seja, a pessoa em suas relações individuais, civís e sociais” (BRASIL, 1998d, p. 1).

#### **4.4 A filosofia no contexto educacional brasileiro**

Com a chegada da Companhia de Jesus em terras brasileiras em 1553, o objetivo inicial do ensino de filosofia no Brasil foi a formação intelectual e cristã das elites. De espírito medieval, com forte fundamentação escolástico-metafísica, caráter abstrato, formal e erudito, o ensino jesuítico centrava-se nos conteúdos acadêmicos e enciclopedistas. A formação de bacharéis e profissionais liberais, embora inspirada nas ideias e métodos da educação humanista, carecia de independência e de criticidade, submetendo-se aos dogmas e à doutrina religiosa e sendo desvinculado da realidade (EITERER, 2002, p. 471-473).

A expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, provocou uma mudança na função do ensino e da filosofia. Esta, que antes preparava o cidadão para o serviço à Igreja, a partir de então era destinada à manutenção do Estado Civil. Nesse novo modelo, apesar da modernização das ideias de cunho científico e do abandono do caráter medieval do ensino jesuítico, destruiu-se um sistema de ensino organicamente estruturado, progressivo e linear, com conteúdos e metodologia específicos, em favor um sistema desorganizado, com aulas e disciplinas isoladas. Doze anos se passaram até que se instalasse o sistema de aulas régias em substituição ao modelo jesuítico (EITERER, 2002, p. 473).

No início do século XIX, à chegada da Família Real Portuguesa, o sistema educativo que ainda permanecia desorganizado foi aos poucos sofrendo modificações. As exigências da vida na corte, como a urbanização e a manufatura, criaram as condições necessárias para que a formação de profissionais técnicos especializados se desse a partir do Ensino Superior de cunho laico. A educação continuou destinada às elites, com a vida na Corte prestigiando o indivíduo letrado, o bacharel e o doutor, em detrimento de uma educação para o povo. O curso secundário, composto pelas aulas régias, passou a ser preparatório para o nível superior. Na filosofia predominava a confiança nas verdades dadas como indiscutíveis, em um clima de intolerância e espírito catequético (EITERER, 2002, p. 474).

A Proclamação da Independência (1822)<sup>92</sup> reforçou ainda mais o caráter propedêutico e elitista do ensino de filosofia, e durante todo o período imperial esta foi obrigatória no ensino público e particular, sendo pré-requisito para o ensino superior. Tal condicionalidade só deixou de existir durante o período Republicano, quando a filosofia, mesmo sem a obrigatoriedade, continuou existindo nos currículos (EITERER, 2002, p. 474-475).

Após o término da Primeira República,<sup>93</sup> entre as décadas de 1930 a 1970,<sup>94</sup> quatro reformas se fizeram presentes no sistema educacional brasileiro, trazendo consequências para o ensino de filosofia no país.<sup>95</sup>

Em 1931, a *Reforma Francisco Campos*, de caráter enciclopédico, economicista, seletivo, preparatório para o ensino superior, e elitista em virtude do rigor avaliativo. Nesse período, em virtude de interesses políticos, houve uma flexibilização para o retorno do ensino religioso (FILHO, 2005[?], p. 2-3).

Em 1942, a *Reforma Gustavo Capanema* que, assim como a reforma anterior e contrariando o discurso oficial, trouxe poucas mudanças para o ensino secundário na prática, continuando a ser este um curso preparatório (FILHO, 2005[?], p. 11), porém, tornando obrigatório o ensino de filosofia nas escolas das elites (RODRIGUES, 2002, p. 484).

---

<sup>92</sup> Que deu origem ao período Imperial no Brasil (1822-1889).

<sup>93</sup> Primeira República (1889-1930), também chamada de “República Velha” ou “República dos Coronéis”.

<sup>94</sup> Denominadas de Segunda (1930-1937) e Terceira (1937-1945) Repúblicas, governadas por Getúlio Vargas (1882-1954). Destes, o segundo período é marcado pela ditadura instaurada por Vargas com o apoio militar. Em 1945, outro golpe militar, desta vez contra o próprio Vargas, o afasta do poder até 1951, quando retorna vitorioso do processo eleitoral em que derrotou Eduardo Gomes e Cristiano Machado (FILHO, 2005[?], 1-2).

<sup>95</sup> Embora tais reformas não tenham, na prática, modificado significativamente a estrutura arcaica e elitista da educação, permitiram os primeiros avanços rumo a um currículo mais orgânico, seriado e sistematizado, semelhante àquele que se perdeu por dois séculos com a partida dos jesuítas do Brasil (EITERER, 2002, p. 476).



Em 1961, a *Lei 4.024* (BRASIL, 1961), primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que fez com que a filosofia deixasse de ser obrigatória nos currículos, passando a ser disciplina complementar.

Por fim, em 1971, a *Lei 5.692* (BRASIL, 1971), que excluiu de vez a filosofia nos currículos. A década que sucedeu a Reforma de 1961 e que culminou com a *Lei 5.692/71* trouxe consigo um panorama lastimoso para a filosofia. Nesse período, em que se instaurou o regime de exceção no Brasil (1964-1985), o processo de retirada da filosofia dos cursos secundários se deu gradativamente, a começar pela redução do número de horas-aula semanais da disciplina, tornando-a, em seguida, disciplina complementar, e, por fim, apenas optativa.<sup>96</sup>

O incentivo à formação básica profissionalizante fez com que a filosofia fosse excluída de vez dos currículos. A educação pública foi, então, conduzida a uma crise identitária, com a precarização do ensino secundário nas áreas social e humana e o preparo inadequado para o ensino superior (EITERER, 2002, p. 477).

Se com a *Lei nº 4.024* a filosofia foi diminuída de sua importância, deixando de ser obrigatória, com a *Lei nº 5.692/71*, durante a época do regime militar, ela foi banida dos currículos, sendo substituída, juntamente com a Sociologia, pela disciplina de Moral e Cívica. Os primeiros indícios de seu retorno se deram apenas a partir da *Lei nº 9.394/96*, quando da associação dos conhecimentos pertencentes à filosofia ao “exercício da cidadania” [BRASIL, 1996]<sup>97</sup> (FÁVERO et al, 2004, p. 259-260).

Inúmeras manifestações em prol do retorno da filosofia como componente curricular ocorreram desde a sua retirada, em 1971. Em 1982, o Parecer 7.044/82, do Conselho Federal de Educação (CFE), que determinou o fim da obrigatoriedade dos colégios técnicos, fazendo com que o ensino retomasse sua ênfase na formação geral propedêutica, abrindo espaço para uma possível reinserção da filosofia no currículo do ensino secundário (RODRIGUES, 2002, p. 484).

---

<sup>96</sup> Entre 1964 e 1976, foram firmados vários acordos de assistência técnica e cooperação financeira entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID), desde o ensino primário até o ensino superior, tendo estes grande influência nas decisões de reforma da educação brasileira durante a Ditadura Militar. Em um contexto de repressão, marcado pelo tecnicismo educacional e a teoria do capital humano, a intervenção norte americana objetivava reorientar técnica e politicamente a educação brasileira, de acordo com as demandas do capitalismo internacional, principalmente das grandes corporações norte americanas (MINTO, s.a., s.p.).

<sup>97</sup> “Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação, Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s. p.).

Mesmo com a substituição do expresse no Art. 1º da Lei 5.692/71, de “qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1971), para “preparação para o trabalho”, no Art. 1º da Lei 7.044/82 (BRASIL, 1982a), as perspectivas tecnicistas, orientadas pelo viés econômico e desenvolvimentista do período, fizeram da filosofia disciplina pouco atrativa àquele contexto (RODRIGUES, 2002, p. 484). Somente no ano de 1986, após o término da ditadura militar no Brasil, é que houve a recomendação para o retorno da filosofia aos currículos escolares (EITERER, 2002, p. 477).

No ano de 1996, a LDBEN 9.394/96, ao contrário de contribuir com a trajetória dos setores populares e da comunidade educacional que desde meados da década de 1980 se mobilizavam em busca de reformas sociais, políticas e educacionais, desconsiderou seu processo de lutas. Sua promulgação, em um período de consolidação do modelo econômico neoliberal adotado desde o governo Collor de Mello (1990-1992) e que culminou na gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) se refletiu na educação brasileira, submetida às regras dos organismos internacionais de financiamento e alheia à realidade do país (RODRIGUES, 2002, p. 484).

Apesar de a LDBEN 9.394/96: i) em seu Art. 22, afirmar que as finalidades da educação básica consistem em assegurar “formação comum indispensável para o exercício da cidadania” e fornecer “meios para progredir no trabalho e em estudos superiores”, ii) no Art. 35, itens III e IV, garantir o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, iii) no Art. 36, parágrafo 1º, inciso III, reconhecer que o “domínio dos conhecimentos de filosofia e Sociologia” são “necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996), a recomendação da filosofia se dá apenas como conteúdo e não como disciplina, o que, conseqüentemente, não garante a sua efetivação no currículo (EITERER, 2002, p. 479).

Na tentativa de justificar a necessidade da sobrevivência da filosofia e de sua importância no contexto escolar, em 1997, o deputado Roque Zimmermann apresentou o Projeto de Lei (PL) nº 3178/97, que propunha a modificação na LDBEN 9.393/96 acerca do ensino da filosofia no ensino médio, tornando-a, juntamente com a sociologia, disciplina obrigatória. Obtendo parecer favorável junto às Comissões Temáticas de Educação, Cultura e Desporto, e de Constituição e Justiça, o projeto, também aprovado pelo Senado Federal, após parecer desfavorável do Ministério da Educação, foi finalmente vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em setembro de 2001, por questões de ordem burocrática (RODRIGUES, 2002, p. 492-495).

Em 1998, a Resolução CEB de nº 3,<sup>98</sup> estabeleceu o “tratamento interdisciplinar e contextualizado” para os “conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998e).<sup>99</sup> Dentre as possíveis justificativas para esse retorno ao currículo de modo não disciplinar, na forma de temas transversais, encontram-se: i) a precariedade na formação de professores; ii) a sobrecarga financeira imputada aos sistemas de ensino com a inserção de mais disciplinas no currículo; iii) a oposição de certos grupos ao modelo disciplinar da escola (FÁVERO et al, 2004, p. 259-260).

Em 2006, o Parecer nº 38/2006 do CNE (BRASIL, 2006) tornou a filosofia e a Sociologia novamente obrigatórias no ensino médio sem, no entanto, estabelecer em qual série se daria a sua inserção. Essa definição só veio em 2008, com a Lei nº 11.684. Após quase quatro décadas de sua retirada, as duas disciplinas retornaram ao currículo do ensino médio, (BRASIL, 2008), sendo obrigatórias nas três séries do ensino médio.

Dez anos após sua reinserção no currículo do ensino médio, a filosofia encontra-se na iminência de, novamente, ser diluída no currículo escolar, com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),<sup>100</sup>

Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Centrados no desenvolvimento de competências, os fundamentos pedagógicos da BNCC visam permitir aos alunos a mobilização de recursos, como “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores”, necessários à aquisição do “saber” e do “saber fazer” (BRASIL, 2018, p. 13). Dividido em quatro áreas do conhecimento, o currículo da BNCC

---

<sup>98</sup> Que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998).

<sup>99</sup> Art. 10, Item III, parágrafo 2º, alínea b.

<sup>100</sup> Durante o processo de elaboração da versão da BNCC encaminhada para apreciação do CNE em 6 de abril de 2017, a estrutura do Ensino Médio foi significativamente alterada por força da Medida Provisória nº 446, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Em virtude da magnitude dessa mudança, e tendo em vista não adiar a discussão e a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, o Ministério da Educação decidiu postergar a elaboração – e posterior envio ao CNE [Conselho Nacional de Educação] – do documento relativo ao Ensino Médio, que se assentará sobre os mesmos princípios legais e pedagógicos inscritos neste documento, respeitando-se as especificidades dessa etapa e de seu alunado. A versão para o Ensino Médio foi enviada para análise do CNE no dia 3 de abril de 2018.

abrange: i) a Área de Linguagens e suas Tecnologias; ii) a Área de Matemática e suas Tecnologias; iii) a Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; iv) a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018).

A filosofia, juntamente com a sociologia, a geografia e a história compõem a Área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. Esta área tem a educação ética como a sua principal orientadora na busca pela ampliação dos conhecimentos desenvolvidos até o 9º ano do ensino fundamental, entendendo-se por ética:

Juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (BRASIL, 2018, p. 547).

Apesar disso, competências importantes como a capacidade de proposição e de questionamento de hipóteses, elaboração de argumentos, identificação de ambiguidades e contradições, aprendizagem do diálogo e prática da dúvida sistemática que poderiam ter o seu início já no ensino fundamental são postergadas ao Ensino Médio com a justificativa de que:

Na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocorre não somente uma ampliação significativa na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração (BRASIL, 2018, p. 547).<sup>101</sup>

Autores como Rodrigues (2002) afirmam que embora o exercício da reflexão exigido na construção do pensamento filosófico para a compreensão da ética, do respeito às diferenças, da cidadania e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2018, 564) esteja contemplado na proposta curricular dos cursos, o fato de a filosofia inexistir no domínio disciplinar,

---

<sup>101</sup> Os estudos de Vygotsky e Lipman apontam em outra direção. Ver capítulo II.

mantendo-se apenas no campo do conteúdo, pode torná-la mero apêndice curricular, assim como o ocorrido em 1998, com a Resolução CEB nº 3 (BRASIL, 1998e). E justifica:

Se a lei educacional não aponta objetiva e diretamente a obrigatoriedade da presença da filosofia no currículo, permanecendo sua indicação apenas como “conhecimentos a serem dominados” pelo aluno ao final do ensino médio, sua oferta será, portanto, decorrente da vontade da direção da escola, a qual poderá ou não oferta-la [...] como complementar ao currículo pleno (RODRIGUES, 2002, p. 494).

Para Rodrigues, reconhecer a filosofia como disciplina, significa, portanto, mais do que o reforço à compartimentação, mas o reconhecimento de seu *status* epistemológico e de sua importância histórica como atividade indispensável para o desenvolvimento humano e para a constituição da cidadania, podendo, por isso, ser considerada a disciplina da razão (RODRIGUES, 2002, p. 494-496).

Fávero (2002), em contrapartida, afirma que, apesar de toda trajetória de desventuras e polêmicas em torno da filosofia e da luta incessante pelo reconhecimento de seu estatuto epistemológico, o fato de a filosofia representar algo ausente pode, paradoxalmente, possibilitar-lhe “um brilho especial” (FÁVERO, 2002, p. 429). Prova disso são as universidades que, em sua grande maioria, continuam mantendo os cursos de filosofia apesar das adversidades encontradas em nossos sistemas educacionais. Isso revela que, mais importante do que garantir dispositivos legais em favor de sua obrigatoriedade, “é necessário formalizar organicamente um projeto de filosofia que represente a filosofia de forma definitiva” (FÁVERO, 2002, p. 435).

Para tanto, é preciso repensar as condições de seu ensino, refletindo sobre questões fundamentais, como: de que maneira se dá a competência pedagógica na docência em filosofia, qual o papel da filosofia ante os desafios da educação na atualidade, como a filosofia com os seus princípios pode contribuir para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas, em que medida o exercício da filosofia contribui para a superação do modelo utilitarista de educação, qual o espaço da filosofia nas escolas e nas universidades, entre outros (FÁVERO, 2002, p. 431).

A filosofia é, reconhecidamente, uma ferramenta com grande poder de transformação em favor de uma sociedade mais crítica, criativa e humanizada. Mas sua simples obrigatoriedade não a tornará solução mágica para a sensibilização do pensamento. Os seus

benefícios surtirão efeito à medida que a própria escola se responsabilizar por incluí-la e torná-la permanente em seus projetos pedagógicos, na adesão de um “espírito filosófico subjacente” (FÁVERO, 2002, p. 435). Essa é uma decisão que exige empenho e ações coletivas efetivadas a partir do estabelecimento de um Projeto Político Pedagógico (FÁVERO, 2002, p. 435-436).

#### **4.5 As políticas educativas do âmbito escolar: o projeto político pedagógico (PPP)**

A escola, atualmente, tem ampliado de maneira progressiva suas demandas na resolução de novos desafios, que se desdobram em dois tipos: i) internos, enraizados nos saberes dos processos educativos; e, ii) externos, decorrentes de aspectos sociais, econômico-culturais, científicos e tecnológicos. Interligados, esses fatores, ao mesmo tempo em que ampliam as atribuições do espaço escolar, suscitam mudanças que permitam vivências carregadas de significação pelos alunos. Essa busca pela qualidade dos processos educativos revela a necessidade de se pensarem ações de maior alcance rumo às políticas públicas, bem como compreender a linhas que norteiam a elaboração de um PPP emancipador, a partir de seus princípios pedagógicos, filosóficos e epistemológicos (VEIGA, 2004, p. 46).

Essa reflexão sobre as finalidades da escola, bem como suas ações no papel de construção social constitui-se em “compromisso político e pedagógico coletivo” (VEIGA, 1998, p. 9), sendo consenso a necessidade de participação de toda a comunidade escolar “na definição e na estruturação das diretrizes da ação educacional” (PINHEIRO, 1998, p. 75). Por constituir-se em ação intencional construída explícita e coletivamente, o PPP constitui-se em um possível caminho para a modificação da individualização e compartimentalização existentes no seio escolar, manifestando a disposição necessária ao rompimento de antigas práticas docentes, no reconhecimento de alternativas cooperativas e solidárias de organização do trabalho pedagógico (PINHEIRO, 1998, p. 78-80).

O sujeito da modernidade reflexiva, ao ter a possibilidade e a autonomia para descrever as suas próprias ações no meio social por meio do discurso é capaz, também, de avaliar essas ações, bem como as dos outros, criando a consciência discursiva (SOUZA, 2004, p. 219). Nessa perspectiva, as práticas do sujeito da modernidade reflexiva apontam para três características essenciais: i) a rejeição à ideia da ação humana como fenômeno decorrente de forças incontrolláveis ou incompreensíveis aos sujeitos sociais; ii) a crença na análise e

transformação de práticas com base na (re)construção permanente de conhecimentos; c) o reconhecimento de que a transformação social se dá no papel fundamental desempenhado pelas atitudes cotidianas dos sujeitos (SOUZA, 2004, p. 219).

A reflexividade social contribui, portanto, para que os sujeitos lidem melhor com os riscos e as contradições da modernidade e trabalhem na definição dos seus próprios caminhos, pois “o que define um ser humano é saber tanto o que está fazendo como por que se está fazendo algo” (GIDDENS, 1991, p. 32). Visto por esse prisma, o processo de reflexividade significa a reconciliação da liberdade dos indivíduos com sua interdependência às várias esferas do social, dinâmica que produz sujeitos autônomos, porém solidários (SOUZA, 2004, p. 220).

Ao tornar possível a capacidade de reavaliação das práticas existentes, por meio da ação dos sujeitos, questionando o *status quo*, o PPP faz-se referencial crítico da realidade existente, desencadeando a reflexão coletiva, e redimensionando o espaço escolar, em uma atitude de diálogo (57-58). A adoção dessa prática educativa, resultante das reflexões individuais e coletivas, faz da escola “um espaço de ensinar e aprender” (VEIGA, 2004, p. 58).

Os sujeitos que aprendem e ensinam passam a ser pesquisadores da realidade, de forma que os processos investigativos constituem-se em geradores da própria produção do conhecimento. A pesquisa, a identificação e a valorização das diferenças, as relações com o coletivo e com a grande rede das construções sociais fundamentam o sujeito reflexivo (RESENDE, 2004, p. 240). Esse imprescindível esforço coletivo implica a seleção de valores a serem consolidados, a busca de pressupostos teóricos e metodológicos postulados por todos, a identificação das aspirações maiores das famílias, em relação ao papel da escola na educação da população e na contribuição específica que irá oferecer para o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º da Lei nº 9.394/96). (VEIGA, 1998, p. 10).

Portanto, para que um PPP tenha qualidade, devem ser consideradas as seguintes características em sua constituição: i) ser um processo de decisões coletivas e participativas; ii) ter a sua forma de organização do trabalho pedagógico instaurada de modo que os conflitos e as contradições possam ser percebidos; iii) ter a sua fundamentação nos princípios de autonomia escolar, solidariedade dos agentes educativos, e estímulo às ações comuns coletivas; iv) explicitar o compromisso de superação de problemas específicos da realidade escolar; v) comprometer-se com a formação cidadã (VEIGA, 1998, p. 11).

Além disso, é de suma importância que o PPP, em sua execução: i) surja da realidade imediata, revelando os problemas e situações nas quais estes emergem; ii) seja realizável, levando em conta as necessidades ao seu desenvolvimento e avaliação; iii) articule as ações de todos os envolvidos à realidade escolar; iv) seja constantemente reavaliado, integrando meios e fins em uma relação possível e permanente (VEIGA, 1998, p. 11).

A superação da visão conservadora e do centralismo burocrático existentes na identidade escolar pressupõe o intercâmbio de diversas instâncias que se manifestam para além da comunidade acadêmica, sendo necessária a manifestação das intencionalidades pedagógica, cultural e profissional, na construção de um PPP emancipador. Esse modelo de gestão democrática deve partir do princípio de que a escola é constituída de uma multiplicidade de relações que se estendem desde a sua “estrutura formal” até “os sujeitos que a produzem” (VEIGA, 2004, p. 55).

Projetar significa lançar à frente, impulsionar para o futuro, apontando “um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente” (VEIGA, 1998, p. 13), ou seja, ter em mente um projeto de escola significa planejar uma “*ação consciente e organizada*” (VEIGA, 2004, p. 57, grifos do autor), com vistas ao futuro. Ao constituir-se em um processo coletivo de tomada de decisões referentes ao espaço pedagógico, o PPP revela os conflitos e as contradições existentes no âmbito escolar, em uma tentativa de eliminação da competitividade e do corporativismo autoritário existente nas relações verticalizadas de poder e da racionalização burocrática (VEIGA, 1998, p. 13).

Por isso, para o cumprimento de suas atribuições na forma da lei, a escola deve ser “*estatal*” no funcionamento, “*democrática*” na gestão, e “*pública*” na destinação (VEIGA, 2004, p. 55, grifos dos autores), com qualidade técnica e política que respeite o educando em todos os seus aspectos: real, concreto, ético e histórico social. Isso exige clareza no desafio de construir algo que é muito mais do que um simples documento, mas a expressão de um esforço político conjunto resultante de um processo de “*ação-reflexão-ação*” (VEIGA, 2004, p. 55) que determina *o que e por que* fazer (Idem).

Essa união entre a teoria e a prática, interdependente, complexa e recíproca, e de dicotomia irrealizável, determina o caráter dinâmico e unicista do PPP. Este, desenvolvido no interior da escola, se faz presente pela participação ativa dos educadores em sua capacidade de refletir a prática de maneira crítica, tendo por um lado a prática subsidiada pela teoria e por outro, a teoria representada pela prática, possibilitando “a construção de um projeto de escola consistente e possível” (VEIGA, 2004, p. 56-57). Levando em conta tais considerações:



O projeto político-pedagógico concebido como práxis não vê a prática em um sentido puramente utilitário, esvaziado de ingredientes teóricos. A prática é vista como ponto de partida para a produção de novos conhecimentos. Por outro lado, a teoria isoladamente não gera transformações, não produz realidades inovadoras, porque ela se concretiza por meio da prática que a consubstancia. Teoria e prática são elementos distintos porém inseparáveis na construção do projeto. Nesse contexto, reforça-se a concepção de práxis, de prática refletida, de atividades teórico-práticas que têm, de um lado, a ação que subsidia o pensamento para a construção de novas idéias e formas diferenciadas de intervenções na realidade educacional, e, de outro, a teoria representada por um conjunto de idéias, sistematizado a partir da prática pedagógica (VEIGA, 2004, p. 57).

Definir o conhecimento escolar não é uma ação neutra, isenta de interesses e descolada da realidade; dele emanam conflitos e contradições que permeiam a história e a cultura da realidade social de onde provém, a favor ou contra os grupos aos quais se vincula. O currículo, assim como a escola, também é uma invenção da Modernidade, e envolve conhecimentos cuja função resulta na regulação e no controle do indivíduo (SILVA, 1994, p. 185). Isso implica, necessariamente, investigar com profundidade o contexto histórico em que as mudanças ocorrem, para que seja possível identificar o caráter progressivo ou conservador que definem essas transformações (GOODSON, 2008, p. 21).<sup>102</sup>

[...] Como na sua essencialidade um projeto político-pedagógico opera com relações de conhecimento e de poder, são as discussões em torno de uma mudança paradigmática que centralizam as preocupações dos educadores no processo de reestruturação curricular demandado pela exigência do próprio projeto em construção e pelas atuais políticas educacionais (SANTIAGO, 2004, p. 142).

O ensino, obedecendo aos imperativos da historicidade, frequentemente é sujeito a ondas de reestruturação. Os movimentos democráticos que promoveram a expansão da escolarização, no final do século XIX, o fizeram em associação à Modernidade; essa abertura do ensino à população foi apenas o primeiro estágio de um processo. No estágio seguinte, reacionário, as escolas se modificaram, submetidas a uma “reestratificação” (GOODSON, 2008, p. 27) decorrente de um currículo centrado nas disciplinas (Idem).<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> Essa ideia justifica-se no fato de o ensino e a educação serem diretamente influenciados pela economia global e pelas novas necessidades no campo do trabalho (GOODSON, 2008, p. 26), como o explicitado no item 4.2.

<sup>103</sup> Cuidadosamente arquitetado ao longo de centenas de anos, o ensino público, qual quebra-cabeças, tem a sua estrutura alicerçada em diversas ramificações sujeitas a forças internas e externas, sendo o currículo baseado nas

Essa nova organização curricular resultou na internalização e no esfacelamento das lutas acerca dos objetivos sociais e políticos do ensino público, já que toda e qualquer inquirição sobre a natureza e as finalidades da educação teriam que se extinguir no interior das próprias disciplinas e em cada escola individualmente, inviabilizando as discussões e as mudanças necessárias às transformações do sistema educativo mais amplo (GOODSON, 2008, p. 31).

Encapsulados no microcosmos de cada disciplina, debates mais amplos sobre os objetivos sociais do ensino são levados a cabo, mas esses debates são realizados de uma maneira insulada e segmentada (na verdade, sedimentada) na série diferentes níveis internos e externos e nas arenas públicas e privadas do discurso. A harmonia entre níveis é uma busca elusiva: a estabilidade e a conversação, portanto, continuam a ser o resultado mais provável da estruturação do ensino, da qual as disciplinas são um ingrediente tão crucial (GOODSON, 2008, p. 28).

Assim, a construção curricular em uma sociedade classista e desigual é uma forma de produzir currículos com o objetivo de mascarar as relações de poder subjacentes à estrutura do processo social ou, pelo menos, impedir que haja a interferência ou o questionamento eficiente nestas relações (GOODSON, 2008, p. 28-29).<sup>104</sup>

O entesouramento simbólico de disciplinas como base para o currículo do ensino médio talvez não seja o princípio mais bem-sucedido da história da elaboração de currículos. No entanto, como vimos, ele não é um expediente neutro, burocrático ou racional/educacional; é um expediente perfeito para a conservação e a estabilidade que tem a possibilidade de efetivamente frustrar quaisquer iniciativas mais holísticas de reforma. Inovações abrangentes, tais como as sugeridas por Dewey, não têm muita possibilidade de serem implementadas em longo prazo (GOODSON, 2008, p. 31).<sup>105</sup>

---

disciplinas apenas uma parte desta intrincada construção, funcionando, de certa maneira, como um modelo do conhecimento dividido e fragmentado em vigor nas sociedades classistas, que mantém uma distribuição desigual de recursos destinados às oportunidades de educação. Nesse modelo, as escolhas sobre as demandas implicam na retirada benefícios de um para outro, ocorrendo os problemas sempre que houver a recusa dos perdedores em ceder (GOODSON, 2008, p. 28-29).

<sup>104</sup> Sociedades classistas mantém uma distribuição desigual de recursos destinados às oportunidades de educação. Desse modo, as escolhas sobre as demandas implicam na retirada benefícios de um para outro, ocorrendo os problemas sempre que houver a recusa dos perdedores em ceder (GOODSON, 2008, p. 28-29).

<sup>105</sup> Lipman, na obra *A filosofia vai à escola*, vai ao encontro da proposta de Dewey apresentando uma alternativa para o currículo disciplinarizado, ao sugerir o ensino da filosofia e o engajamento dos alunos na investigação filosófica como suportes para o trabalho dentro das disciplinas acadêmicas tradicionais (LIPMAN, 1990, p. 165). De acordo com o autor, o desenvolvimento das habilidades cognitivas proporcionado pela filosofia permite à criança encontrar “caminhos por meio dos quais ela pode passar às outras disciplinas” (LIPMAN, 1990, p. 165), tornando o currículo mais integrado. No Brasil, no entanto, a inserção da filosofia no

Isso se reflete de maneira decisiva na desvalorização das ações políticas no interior da escola responsáveis pela cidadania, ideia presente na legislação, mas que, na prática, encontra-se encapsulada na retórica e com grandes obstáculos para a sua expansão devido às desigualdades sociais e à subordinação do ensino às imposições de mercado (MARTINS, 1998, p. 49). No entanto, se a educação é o instrumento que permite ao indivíduo a saída da condição de marginalidade, e a entrada no espaço social como cidadão, é necessário que a escola se transforme em um espaço de prática de vida, buscando um novo enfrentamento da realidade social a partir do enfrentamento da própria realidade escolar. Essa superação do *status quo* e a apropriação de uma nova escola é possível, a partir de uma comunidade escolar atuante, capaz de construir o seu próprio PPP, tornando a escola o *locus* central da educação com “garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo” (MARTINS, 1998, p. 50).

Ao pensarmos o um currículo para crianças que contemple a filosofia, é preciso levar em conta a historicidade da escola, a sua infraestrutura, e os seus sujeitos, gerindo todos esses elementos para que possam se harmonizar, no estabelecimento de um programa de aprendizagens que realmente dê conta desta proposta. Lück orienta que para que haja um processo de gestão que se pretenda eficiente, inclusivo e emancipador, é necessário que sejam investidos esforços na mobilização e na articulação de pessoas organizadas coletivamente, de maneira que possam promover objetivos comuns, envolvendo os elementos necessários a tal intento, sem deixar ausentes do processo os seus impasses, as suas dificuldades e os seus tensionamentos (2014, p. 35).

O conceito de gestão tem como pressuposto o entendimento de que são as pessoas que promovem transformações e realizações e que sua atuação, para ser efetiva, necessita superar as tendências do imediatismo e resultados superficiais, à fragmentação e ao reducionismo, à mecanização e formalismos burocratizantes, ao comodismo e omissão, dentre outros aspectos, o que alcança mediante a consciência dos desafios do processo em questão, em todas as suas dimensões e expressões (LÜCK, 2014, p. 35).

Esses aspectos conflitantes do espaço escolar são denunciados por Paro, que afirma ser no currículo que a dimensão “conteudista” (2011, p. 125) se revela, sendo necessária a sua

---

currículo do ensino básico assume um caráter mais desafiador, já que a LDBEN 9394/96 (Art. 35-A, Inciso IV, § 2º) prevê a sua obrigatoriedade somente no ensino médio (BRASIL, 1996, s.p.).

reformulação, no sentido de contemplar a formação integral do educando. Sem desmerecer as disciplinas tradicionais (matemática, história, ciências, etc.), o autor sugere que questões relacionadas à arte, bem como às pertencentes ao ramo da filosofia, como a ética e a política, não podem ser tratadas apenas como temas transversais e a integrar apenas “versões escritas de currículos, mas transformar-se em temas *centrais* na prática diária das escolas” (PARO, 2011, p. 125). Essa ideia vem ao encontro das afirmações de Lipman acerca da capacidade que a Filosofia tem de facilitar a compreensão das demais disciplinas, quando declara que:

Essas matérias que envolvem o uso do corpo, a criatividade, o manuseio de objetos concretos, opiniões individuais, posturas diante de valores, enfim, matérias que levam os educandos a se comportarem mais explicitamente como sujeitos, são importantes não apenas por seu valor intrínseco de componentes da cultura que precisam ser apropriados, mas também porque elas tendem a tornar mais interessantes as demais matérias, especialmente quando estas se inter-relacionam, tornando o aprendizado mais prazeroso e levando os estudantes a assumirem o estudo de todos os conteúdos como algo que enriquece suas vidas e faz parte constitutiva de seu cotidiano (PARO, 2011, p. 126).

O autor ainda argumenta que a escola, quando se limita a conhecimentos e informações, ao se propor a oferecer tão pouco ao educando, nem isso consegue transmitir, já que esses conteúdos, descontextualizados perdem o seu sentido e o seu valor. Por isso, garante, não convém dissociar conteúdo e forma de ensino, já que para o educando, reconhecer-se como sujeito é essencial. Por mais complexo e abstrato que seja o conteúdo cultural, ele só será apropriado pelo sujeito se no processo estiver envolvida a relação entre a teoria e prática (PARO, 2011, p. 126). Novamente o autor converge para a Lipman:

Essa questão da associação em entre forma de ensinar e conteúdo que se ensina torna ainda mais proeminente quando não se trata apenas de conhecimentos a serem adquiridos, mas de valores e posturas a serem assumidos. Não se pode, por exemplo, ensinar democracia com base em formas autoritárias de ensinar. É nessas situações que mais claramente se percebe que, em educação, *a forma é conteúdo* (PARO, 2011, p. 126).

As relações de aprendizagem não se resumem, portanto, às relações entre professor e aluno. Elas se dão em um nível muito mais profundo, exigindo participantes de todas as instâncias da comunidade escolar, unindo-se em um esforço comum para que toda a escola se

torne motivadora e educadora, um lugar desejável de se estar (PARO, 2011, p. 126-127). Nesse sentido, a escola deve ter o direito de ter as suas particularidades consideradas, de modo que o currículo não seja inflexível e que possa também ser modificado pelo seu próprio professorado (PARO, 2011, p. 135).

Nesse sentido, a FPC na escola pública tem um grande potencial de confirmação se em sua proposta a educação puder ser traduzida como forma de ação política, em que a experiência se revele como a ação deliberada dos indivíduos na produção de significados coletivos, demonstrando que inteligência não é atributo individual, mas o resultado de uma construção social em permanente evolução por meio das interações sociais mediadas pela linguagem (AZEVEDO; TIMM, 2010, p. 175).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do presente trabalho consistiu na investigação acerca da possibilidade de o programa *Filosofia para Crianças*, de Matthew Lipman, constituir-se em uma política educativa para a infância. Para tanto, tentamos produzir uma resposta satisfatória para a seguinte pergunta: como uma proposta de filosofia para a infância, enquanto proposta metodológica de trabalho, poderia se constituir em políticas educacionais? Na tentativa de cumprir o estabelecido no objetivo geral, nos propusemos a compreender em que medida a metodologia de Matthew Lipman é pertinente para a inserção da filosofia com crianças no Ensino Fundamental da Educação Básica. Pela pertinência e complexidade reveladas ao longo de nossas investigações, não pretendemos que as respostas se esgotem na síntese deste trabalho. Ao contrário, estamos cientes de que a temática precisa ser revista e aprofundada, haja vista a extensão de seus desdobramentos, em plena expansão, no tocante à infância, bem como ao programa Filosofia para Crianças, e às políticas públicas.

A compreensão da criança enquanto sujeito histórico, caracterizado pela complexidade de uma série de condicionantes biopsicossociais, nos permite analisar a vida infantil a partir de diferentes perspectivas, percebendo a criança enquanto sujeito que pensa, sente, age e modifica o seu entorno, sendo também transformado pela sociedade em que vive. A passagem da infância da condição de desprezo e de abandono para a condição de sujeito nuclear na modernidade fez com que inúmeros investimentos nos âmbitos familiar e social acontecessem, influenciando, inclusive as políticas públicas. Essa visão da infância, que não se esgota em si mesma, é permeada por conflitos, sendo passível de mudanças e de ressignificações.

Atualmente, tem-se a consciência de que as diversas áreas do conhecimento dedicadas ao estudo da infância, ao terem uma percepção mais aprofundada da criança, possibilitam, conseqüentemente, uma maior apreensão da dimensão humana, daí a importância de se compreender e incentivar o desenvolvimento do indivíduo em seus múltiplos aspectos, desde tenra idade. Lipman, ao se dedicar ao trabalho com crianças, via na filosofia muito mais do que uma disciplina isolada, mas o instrumento capaz de potencializar a capacidade de as crianças de lidarem com questões complexas, assim como elas mesmas, mobilizando o *pensar de ordem superior*, resultado da interação entre o pensar crítico e o pensar criativo. Tal conceito é parte integrante dos fundamentos de sua metodologia e se encontra intimamente

ligado à complexidade e ao exercício do diálogo, definindo, assim, o perfil democrático do cidadão reflexivo. O diálogo, enquanto matriz do pensamento superior, é que permite o raciocínio em uma comunidade investigativa, devendo, portanto, ser ético e criterioso.

Profundamente influenciado por Dewey e Vygotsky, Lipman dedicou grandes esforços em analisar o pensamento, tanto em suas relações lógicas, quanto em suas funções psicológicas, descrevendo *porque e como* essas relações se dão na criança. Percebendo a educação como impulsionadora do desenvolvimento humano, para Lipman as relações sociais vivenciadas na escola são essenciais à aprendizagem, dependendo o seu êxito da qualidade de que se revestem. Os conceitos de *Comunidade de Investigação*, de Peirce, de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, de Vygotsky, e de *Experiência*, de Dewey, evidenciam a importância da interação social por meio do diálogo nos processos de aprendizagem infantis, onde, a partir de situações mediadas, as crianças mobilizam recursos em estado de potência para a solução de problemas.

A interação da filosofia com outros campos do conhecimento, como a psicologia, a biologia, a sociologia, a linguística, faz da metodologia de Lipman um rico diálogo pedagógico e multidisciplinar. A partir do pioneirismo de sua proposta, outras metodologias em torno do trabalho de filosofia com crianças surgiram, possibilitando, também, o surgimento de um novo ramo na filosofia tradicional: a filosofia da infância, responsável pela investigação e pelo entendimento da filosofia com crianças e suas implicações, no âmbito acadêmico, uma resposta à grande repercussão que o trabalho de Lipman provocou ao redor do mundo.

No Brasil, o trabalho de Lipman mostrou-se bastante promissor, desde o início, em meados da década de 1980, trazido com grande entusiasmo por Catherine Young Silva. Introduzido a partir de uma conferência no Estado de São Paulo, o programa contou com uma série de colaboradores que se reuniram para a criação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Imediatamente, diversas palestras e conferências foram realizadas em todo o Brasil, pelo próprio Lipman e por sua colaboradora Ann Margareth Sharp, nas mais renomadas universidades públicas e particulares do país.

Progressivamente, diversos países da América do Norte, da América do Sul, da Europa e da Oceania se juntaram ampliando ostensivamente a rede de interessados em Filosofia para Crianças, o que culminou, em 1988, com a realização do II Congresso Internacional de FPC e o I Seminário Nacional de FPC, no estado do Paraná. A magnitude de tais eventos evidenciava o grande ânimo com que a proposta fora recebida no Brasil e no

mundo. O programa, concebido originalmente como uma tentativa de resposta à crise educativa na escola pública norte americana, no Brasil, de início, seguiu o mesmo caminho, obtendo o sucesso a partir da parceria entre o CBFC e a Secretaria Regional de Ensino do Estado de São Paulo.

Os resultados positivos obtidos desse trabalho conjunto permitiram que, no total, quarenta escolas públicas fossem assistidas ao longo de sete anos. Após treze anos de trabalho, em 1988, o diálogo filosófico com crianças abrangia aproximadamente 550 escolas, cinco mil professores com a formação mínima e 180 mil alunos engajados no programa EPP. Isso demonstra o quão promissora é a proposta de FPC. Dados indicam que até o ano de 2004, aproximadamente 20 mil professores haviam realizado a formação e estima-se que neste mesmo período cerca de 50% das escolas que aderiram à proposta ainda se mantinham realizando o programa. Infelizmente, o trabalho pioneiro realizado pelo Estado de São Paulo em FPC não se constituiu em uma política de Estado e as atividades foram encerradas por falta de recursos, problema recorrente no ensino público brasileiro. No entanto, a demanda por FPC nas escolas particulares continuou em um ritmo crescente.

No meio acadêmico, o programa despertou grande interesse, dando início a programas de mestrado, de estudos interdisciplinares e de prática em escolas-laboratório, além de grupos especialização e de extensão universitária. No campo das pesquisas, área relativamente restrita no Brasil, encontramos um número aproximado de 160 teses e dissertações realizadas entre os anos de 1997 e 2015 que tratam do tema sob os mais diferentes enfoques, além de diversas publicações em forma de livros e revistas. Esses dados comprovam a atualidade e a pertinência do programa.

Embora o grande interesse na filosofia infantil e no reconhecimento de suas potencialidades, de um modo geral, as experiências bem sucedidas de cunho público que ocorreram até hoje dependeram, exclusivamente, de iniciativas governamentais fragmentadas e descontínuas, não se refletindo na legislação.

Por serem as áreas da educação e das políticas públicas muito complexas, ambas dependem de uma multiplicidade de fatores que, por vezes, as tornam incompreensíveis se analisadas isoladamente. Nessa combinação, temos que levar em conta, ainda, um terceiro elemento de grande importância que é a história (e junto com ela os fenômenos econômicos, sociológicos, culturais, científicos, tecnológicos, etc.), o contexto e os seus sujeitos. Isso se reflete na trama social e, por consequência, nos sistemas educativos. Assim, por vezes, pensar os problemas da educação parece algo impossível, em um primeiro momento.



Atualmente, a conjuntura política do Brasil no campo das políticas públicas e, especificamente da educação, é temerária, já que a educação não tem sido tratada como investimento público de retorno social, mas como gasto impróprio aos cofres estatais. Conquistas que levaram décadas para serem implantadas, como recursos financeiros e metas de desenvolvimento sofreram um forte abalo com a Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que institui o Novo Regime Fiscal e veta, pelo período de vinte anos, incrementos financeiros em “serviços públicos de saúde e em manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 2016).

Esse dismantelamento dos serviços essenciais à população põe em risco as ações do próprio PNE (BRASIL, 2014a), incidindo diretamente na proibição da criação de cargos, empregos ou funções que impliquem aumento de renda, alteração de estrutura de carreira, admissão ou contratação de pessoal, realização de concursos públicos, criação de despesas obrigatórias, criação ou expansão de programas e linhas de financiamento, entre outros, e dá mostras de nosso projeto de Nação. Essa condição de precarização fatalmente se estenderá às gerações futuras, caso não nos mobilizemos em prol de uma educação de qualidade e em defesa das crianças que, enquanto cidadãs, têm prejudicados os seus direitos fundamentais.

Por outro lado, as exigências de universalização progressiva do ensino (BRASIL, 2014a) farão com que uma população cada vez maior de alunos tenha acesso a uma escola com um capital financeiro cada vez menor disponibilizado para a manutenção das necessidades educacionais, ao mesmo tempo em que a falta de incentivo à docência gerada pelos baixos salários, pela violência escolar, pela sobrecarga de trabalho, pela ausência de concursos públicos e de vantagens na carreira de professor, tornem essa uma das profissões menos atrativas atualmente.

Nesse contexto, argumentar acerca da importância da filosofia na escola pública de educação infantil e do ensino fundamental significa avançar corajosamente nas propostas de educação para a infância,<sup>106</sup> já que, no Brasil, a filosofia não é componente curricular destes dois níveis de ensino, e a sua inserção no ensino médio é motivo de polêmicas, havendo ainda indefinições quanto a esta etapa do ensino básico.

Os dados alarmantes anteriormente apresentados, resultantes das políticas globalizantes às quais o sistema educacional se encontra submetido, ao modo economicista e instrumentalizador como a escola é pensada pelos pais e pela sociedade, e à total ausência de

---

<sup>106</sup> Na BNCC para a Educação Infantil e Ensino fundamental (BRASIL, 2017), o termo “filosofias de vida” aparece relacionado exclusivamente à disciplina do Ensino Religioso.

políticas afirmativas sobre o tema, demonstram as relações desproporcionais evidenciadas na gestão dos serviços públicos educacionais no país, orientando-nos à conclusão de que é improvável que a FPC se constitua em uma política educativa de *caráter oficial* para a infância.

Esse cerceamento institucional e a relutância em incluir uma disciplina crítica nos sistemas de ensino nos permitem ter uma ideia dos objetivos políticos implícitos à educação popular, já que a filosofia trata diretamente: i) dos problemas universais da vida e da existência humana; ii) contribui para a compreensão do fazer humano; iii) não retira nenhuma ideia da livre discussão; iv) favorece a abertura ao entendimento, à responsabilidade cidadã, à compreensão, ao respeito e à tolerância entre os indivíduos e entre os grupos; v) forma indivíduos com a liberdade e a reflexividade capazes de resistir às seduções das propagandas, do proselitismo desmedido, do preconceito e da intolerância, contribuindo para as ações de paz e de responsabilidade ante aos desafios éticos contemporâneos; vi) colabora para a formação cidadã e a capacidade crítica, bases de todo sistema democrático (UNESCO, 1995, p. 13-14).

No entanto, se não existem políticas públicas em favor da FPC, tampouco existem ações proibitivas em relação à mesma, o que permite que esta possa se constituir em uma *proposta de caráter não oficial* no interior da escola, definida a partir das escolhas da comunidade escolar. Tal proposta, construída na contramão do caráter restritivo das políticas públicas, pode se converter em um trabalho inovador, que permita à comunidade escolar uma série de ganhos, como: i) o incremento da qualidade pedagógica a partir de estudos interdisciplinares e de temas transversais; ii) a formação de professores a partir de parcerias com grupos de pesquisa e de extensão, além de grupos experimentais; iii) a produção de materiais didáticos contextualizados; iv) a construção do conhecimento a partir da teoria e da prática; a democratização da escola, entre outros.

Para tanto, é importante que nos mobilizemos em: i) garantir a atividade filosófica em toda a parte e a todos os indivíduos; ii) preservar ou ampliar o ensino filosófico onde já exista e estendê-lo onde não exista, denominando-o explicitamente; iii) assegurar um ensino de filosofia competente, com professores preparados e sem a subordinação econômica, técnica, religiosa, política ou ideológica; iv) tornar o ensino de filosofia autônomo, associado, e não justaposto; v) difundir a filosofia a um largo público, tanto na linguagem quanto ao acesso aos seus materiais; vi) conceber a prática filosófica como atividade livre, tendo as verdades como

provisórias, respeitando as convicções e a liberdade de cada um, sem aceitar doutrinas opressoras e promovendo a dignidade humana (UNESCO, 1995, p. 13-14).

Por isso, tendo em vista os estudos realizados nesta pesquisa, acreditamos que o programa Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, bem como as propostas de filosofia para crianças de demais autores, desde que organizadas de modo sério e responsável, podem contribuir significativamente com a melhoria na educação, desenvolvendo nos alunos habilidades e competências no uso do raciocínio lógico, do espírito crítico, da compreensão linguística, da dialogicidade, do trabalho em equipe, do respeito a si e ao outro, da solidariedade, do espírito democrático, etc., construindo no espaço escolar hábitos e atitudes que qualifiquem o trabalho pedagógico e repercutam positivamente na vida acadêmica e na vida em sociedade, rompendo com um sistema de desigualdades fomentado pela fragmentação do conhecimento e pelo individualismo tão presentes nos dias atuais.

Essa mudança no paradigma na educação pode ter o seu início na construção de um projeto que priorize o compromisso político pedagógico na construção coletiva de novas diretrizes para a escola. Essa saída do lugar comum exige empenho, engajamento, criticidade, e abertura ao novo. Isso não significa que a comunidade escolar deva se responsabilizar por todas as fragilidades do sistema, mas sugere que é possível fazer o uso do conhecimento existente no espaço escolar, assumindo uma capacidade que foi sendo retirada das escolas e dos professores ao longo do tempo: a autonomia.

A construção e a efetivação de um PPP bem articulado com os meios e os fins de uma educação crítica e emancipadora é plenamente possível, desde todos os envolvidos na comunidade escolar desejem e se sintam parte desse projeto, sabendo de antemão que ao construir um novo modelo de escola estarão trabalhando para construir um novo modelo de sociedade. Somente cidadãos críticos poderão lutar por uma mudança positiva de nosso projeto de Nação, tornando a sociedade mais democrática, humana, justa, crítica e arrazoada.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABEL, Giles. No horizonte da filosofia em crianças: a democracia como atitude. In: LELEUX, Claudine (org.). *Filosofia para Crianças: O modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre: Artmed, 2008a. p. 205-223.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Infância e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ARISTÓTELES. *Política*. Biblioteca Clássica da UnB. Traduzido do Grego. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.
- AZEVEDO, José Clovis de; TIMM, Edgar Zanini. Refletindo sobre saberes que possibilitam reinventar a escola. In: NOVAES, José Luís Corrêa; AZEVEDO, Marco Antonio Oliveira de. *A filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n. 2, p. 99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>> Data de acesso: 10 dez. 2015.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BAUMAN, Zygmund. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BENINCÁ, Elli. A relação teoria e prática no cotidiano dos professores. In: BENINCÁ, Elli. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BIAGI, Orivaldo Leme. O imaginário da Guerra Fria. In: *Revista de História Regional - RHR*. Ponta Grossa/PR, n. 6 (1), p. 61-111, verão 2001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2119>>. Data de acesso: 27 ago. 2017.
- BIRD, Colin. *Introdução à Filosofia Política*. São Paulo: Madras, 2011.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Vol. 1. 11. ed. Brasília: Editora UNB, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Data de acesso: 2 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. 2018. Disponível: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)>. Data de acesso: 18 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Data de acesso: 2 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Data de acesso: 2 jan 2018.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação 04/98. 1998d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>>. Data de acesso: 2 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm)>. Data de acesso: 21 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)> Data de acesso: 21 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Data de acesso: 18 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm)>. Data de acesso: 18 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982*. 1982a. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7044.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm)>. Data de acesso: 18 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Data de acesso: 12 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Data de acesso: 20 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. 2014a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Data de acesso: 27 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. *Parecer 7.044/82*. 1982b. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7044.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm)>. Data de acesso: 18 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 38/2006*. Sobre a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf)>. Data de acesso: 20 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. 2014b. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metras.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metras.pdf)>. Data de acesso: 27 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação*. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol. 1: Introdução. Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol. 2: Formação Pessoal e Social. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol. 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

\_\_\_\_\_. *Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*. 1998e. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998e. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)> Data de acesso: 28 mar. 2018.

CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. *Dicionário Técnico de Psicologia*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPES – *Banco de Teses e Dissertações*. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>> Data de acesso: 3 mai. 2017, 8 set 2017.

CHARLES, C. M. *Piaget ao alcance dos professores*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

DANIEL, Marie-France. Pressupostos filosóficos e pedagógicos de Matthew Lipman e suas aplicações. In: LELEUX, Claudine (org.). *Filosofia para Crianças: O modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre: Artmed, 2008a. p. 32-52.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Primeira Infância e Educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. In: *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 313-336, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/561/391>. Data de acesso: 6 nov. 2017.

DECLARAÇÃO dos direitos da mulher e da cidadã - 1791. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-dos-direitos-damulher-e-da-cidada-1791.html>> Data de acesso: 6 dez 2017.

DECLARAÇÃO dos direitos do homem e do cidadão - 1789. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Data de acesso: 6 dez 2017.

DEFOURNY, Vincent; CUNHA, Célio. O desafio do diálogo intercultural e a construção da cidadania: 1.1 Diversidade e cidadania. In: *Psicologia do Conhecimento: o diálogo entre as ciências e a cidadania*. FÁVERO, Maria Helena; CUNHA, Célio (Orgs.). Brasília: Liber Livro Editora, 2009. p. 21-25.

DEWEY, John. A Democracia é Radical (1937). In: *Democracia Cooperativa: escritos políticos escolhidos de John Dewey (1927-1939)*. p. 109-112. Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento das Cidades. Porto Alegre, Augusto de Franco e Thamy Pogrebinschi Editores, 2008a. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/augustodefranco/democracia-cooperativa-escritos-polticos-escolhidos-de-john-dewey>>. Data de acesso: 30 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. *Como Pensamos*. 3 ed. Coleção Atualidades Pedagógicas – 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

\_\_\_\_\_. Democracia criativa: a tarefa diante de nós (1939). In: *Democracia Cooperativa: escritos políticos escolhidos de John Dewey (1927-1939)*. p. 114-120. Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento das Cidades. Porto Alegre, Augusto de Franco e Thamy Pogrebinschi Editores, 2008b. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/augustodefranco/democracia-cooperativa-escritos-polticos-escolhidos-de-john-dewey>>. Data de acesso: 30 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. *Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação*. Coleção Atualidades Pedagógicas – Vol. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

\_\_\_\_\_. *Experiência e Educação*. 3 ed. Coleção Atualidades Pedagógicas – Vol. 131. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. Textos Selecionados. In: *John Dewey*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 69-128.

EITERER, Carmem Lúcia. Da companhia de Jesus aos nossos dias: um comentário sobre a história do ensino de filosofia na escola média no Brasil. In: PIOVESAN, Américo et al (Org). *Filosofia e ensino em debate*. Coleção Filosofia e ensino, 2. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 483-481.

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

FÁVERO, Altair Alberto. Filosofia na sala de aula: pela força da lei ou pela opção político-pedagógica da sociedade. In: PIOVESAN, Américo et al (Org). *Filosofia e ensino em debate*. Coleção Filosofia e ensino, 2. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 425-437.

\_\_\_\_\_; CASAGRANDA, Edison Alencar. *A presença da filosofia na escola: o Projeto Filosofia com Crianças na região de Passo Fundo e no Rio Grande do Sul*. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download/5470/4577>>. Data de acesso: 30 mar. 2018.

\_\_\_\_ et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. In: *Cadernos Cedex*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 5. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FILHO, João Carlos Palma. *A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas*. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>> Data de acesso: 6 abr. 2018.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem – Informática Educativa. Centro de Educação. UECE – Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila\\_-\\_METODOLOGIA\\_DA\\_PESQUISA\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA(1).pdf)> Data de acesso: 21 set. 2017.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*. (1959?). Disponível em: <<http://portalconservador.com/livros/Milton-Friedman-Capitalismo-e-Liberdade.pdf>>. Data de acesso: 13 jan. 2018.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. In: *Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem*. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf)> Data de acesso: 14 set 2016.

GARDNER, Howard. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Ed. Atlas S.A., 2002.

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRADIM, Anabela. *Comunicação e Ética: o sistema semiótico de Charles S. Peirce*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2006. Disponível em: <[http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20110824-gradim\\_anabela\\_comunicacao\\_etica.pdf](http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20110824-gradim_anabela_comunicacao_etica.pdf)> Data de acesso: 2 set. 2017.



GRANDES PENSADORES. Nova Escola Edição Especial nº 19. São Paulo: Editora Abril S.A., 2008.

GROSJEAN-DOUTRELEPONT, Marie-Pierre. Instaurar espaços de cidadania. In: LELEUX, Claudine (org.). *Filosofia para Crianças: O modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 225-248.

HAYEK, Friedrich. *O caminho da servidão*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: O breve século XX: 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *A Era das Revoluções: 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Estados e Políticas (Públicas) Sociais*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 30-41. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>> Data de acesso: 1 nov. 2017.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. Disponível em: < [http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario\\_de\\_filosofia\\_japiassu.pdf](http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf)> Data de acesso: 18 jun 2017.

KENNEDY, David. As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (Orgs.). *Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro*. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 1999.

KLEIN, Ana Maria; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. *A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania*. Revista Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade. PUC-SP. 2008. n. 1. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/issue/view/719>> Data de acesso: 14 mai 2017.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para Crianças (O que você precisa saber sobre...)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman. In: KOHAN, Walter Omar; WENSCH, Ana Míriam (Orgs.). *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Vol. I. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 84-134.

\_\_\_\_\_. *Infância: Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_; KENNEDY, David (Orgs.). *Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro*. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 1999.

KURY, Mário da Gama. Apresentação. In: ARISTÓTELES. *Política*. Biblioteca Clássica da UnB. Traduzido do Grego. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

LELEUX, Claudine. Educar para a cidadania através da filosofia para crianças. In: LELEUX, Claudine (org.). *Filosofia para Crianças: O modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre: Artmed, 2008a. p. 191-203.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. *Políticas Educativas: A aplicação na prática*. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. Reforçar o raciocínio e o julgamento pela filosofia. In: LELEUX, Claudine e colaboradores. *Filosofia para Crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre: Artmed, 2008b. p. 17-29.

\_\_\_\_\_. Pressupostos Educacionais de Filosofia para Crianças. In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (Org.). *Filosofia para crianças: em debate*. Petrópolis, Vozes: 1999a. p. 19-20.

\_\_\_\_\_. Sobre a diferença entre “Filosofia para Crianças”, “Filosofia com Crianças” e “A Filosofia da Infância”. In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (Org.). *Filosofia para crianças: em debate*. Petrópolis, Vozes: 1999b. p. 362-364.

\_\_\_\_\_. Como nasceu Filosofia para Crianças? In: KOHAN, Walter Omar; WENSCH, Ana Míriam (Orgs.). *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Vol. I. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 21-27.

\_\_\_\_\_. *A filosofia vai à escola*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. *Natasha: diálogos vygotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_; OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margaret. *A filosofia na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, Marcos Antônio. O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 155-175.

LÜCK, Heloísa. *Gestão do processo de aprendizagem pelo professor*. Petrópolis: Vozes, 2014.

MANDEL, Sylvia J. Hamburger; SANTANA, Isabel Cristina. Comunidade de Investigação e Pré-escola. In: *A Comunidade de Investigação e a Educação para o Pensar*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996.

MARQUES, Ramiro. *Dicionário Breve de Pedagogia*. 2. ed. [200??]. Disponível em: <[http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf)>. Data de acesso: 30 mar 2017.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998. p. 49-73.

MATTHEWS, Gareth B. A criatividade no pensamento filosófico das crianças. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (Orgs.). *Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro*. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A Filosofia e a Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A Filosofia da Infância*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MINTO, Lalo Watanabe. MEC-USAID. In: *HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" Faculdade de Educação – UNICAMP*. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm#\\_ftn1](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm#_ftn1)> Data de acesso: 15 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Teoria do Capital Humano. In: *HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" Faculdade de Educação – UNICAMP*. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_teoriao%20do\\_capital\\_humano.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teoriao%20do_capital_humano.htm)> Data de acesso: 2 jan. 2018.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOROSINI, Marília Costa. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário. vol. 2. Brasília: INEP/MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.2>> Data de acesso: 15 mai. 2017.

MOURA, Caroline de; FERREIRA, Eron; NASCIMENTO, Mateus. Direito Internacional em Foco: A Crise dos Reféns no Irã. In: *Internacionalize-se: Blog de Relações Internacionais do Unicuritiba*. 15 abr. 2016. Disponível em: <<https://internacionalizese.blogspot.com.br/2016/04/direito-internacional-em-foco-crise-dos.html>> Data de acesso: 13 jan. 2018.

MÜHL, Eldon Henrique. Educação, práxis e ressignificação: reflexões introdutórias. In: BENINCÁ, Elli. MÜHL, Eldon Henrique (Org.). *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

\_\_\_\_\_. Práxis Pedagógica: ação dialógico-comunicativa e emancipação. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valdocir Antônio (Org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2011.

National Endowment for the Humanities (NEH). Disponível em: <<https://www.neh.gov>>. Data de acesso: 5 mar. 2017.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. *Filosofia para a formação da Criança*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). *O trabalho do professor na educação infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2007.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1069>>. Data de acesso: 2 jan. 2018.

PARO, Vitor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PEIRCE, Charles Sanders. 1839-1914. *Escritos Coligidos*. Coleção Os Pensadores. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. *Semiótica*. Coleção Estudos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREIRA, Caciana Linhares. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 277-286, abr./jun. 2012.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärber. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

PINAZZA, Mônica Appezato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65-94.

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998. p. 75-94.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). *As dimensões do Projeto Político Pedagógico: novos desafios para a escola*. 3. Ed. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 2004. p. 239-256.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>>. Data de acesso: 2 jan. 2018.

RODRIGUES, Zita Ana Lago Rodrigues. O ensino da filosofia no contexto das políticas educacionais contemporâneas: as determinações legais e a questão do ensino da Filosofia no Brasil. In: PIOVESAN, Américo et al (Org). *Filosofia e ensino em debate*. Coleção Filosofia e ensino, 2. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 483-500.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto Político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 141-174.

SANTOS, Nilson. *Filosofia para crianças: Investigação e democracia na escola*. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

SHARP, Ann Margareth. Algumas pressuposições da noção “comunidade de investigação”. In: LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margareth. *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação: uma jornada filosófica. In: *A Comunidade de Investigação e a Educação para o Pensar*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996a.

\_\_\_\_\_. Comunidade de Investigação: Educação para a Democracia. In: *A Comunidade de Investigação e a Educação para o Pensar*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996b.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. (Coleção Ciências Sociais da Educação). Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVEIRA, Renê Trentin. *A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. In: *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Data de acesso: 10 nov. 2017.

SOUZA, José Vieira de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). *As dimensões do Projeto Político Pedagógico: novos desafios para a escola*. 3. Ed. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 2004. p. 215-237.

STRECK, Danilo R. *Rousseau e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Coleção Pensadores e Educação.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: *Educação & Sociedade*. Ano XXI, n. 73, p. 209-244. dez. 2000. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/260826267/03-TARDIF-M-RAYMOND-D-Saberes-tempo-e-aprendizagem-do-trabalho-nomagisterio-pdf>> Data de acesso: 6 nov. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: *John Dewey*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 33-66.

TOZZI, Michel. Lipman, Lévine, Tozzi: diferenças e complementaridades. In: LELEUX, Claudine (org.). *Filosofia para Crianças: O modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre: Artmed, 2008a. p. 103-125.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia da Pesquisa*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Data de acesso: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. *La Philosophie Pour Les Enfants*. Reunión d'Experts. 26-27 mars 1998. Division de la Philosophie et l'Éthique. Paris. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116115mo.pdf>>. Data de acesso: 5 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. *Philosophie et Démocratie dans le Monde: une enquête de l'UNESCO*. Paris: Librairie Générale Française: 1995, p. 13-14. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/pensandobem/files/2009/10/Declaração-de-Paris-para-a-Filosofia-UNESCO.pdf>> Data de acesso: 2 jan 2018.

UNICEF. *Declaração sobre os Direitos das Crianças*. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)>. Data de acesso: 2 jan. 2018.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. In: *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, n. 78, p. 77-87, abr. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf>>. Data de acesso: 13 jan. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32.

\_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). *As dimensões do Projeto Político Pedagógico: novos desafios para a escola*. 3. Ed. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 2004. p. 45-66.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117. (Coleção Educação Crítica).

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/bpp>>. Data de acesso: 12 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBooksBrasil. Disponível em: <<http://www.jahr.org>> Data de acesso: 17 jun. 2016.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey (1859-1952). In: *John Dewey*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 11-32.

WUENSCH, Ana Míriam. Notas para uma história do movimento Filosofia para Crianças no Brasil. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam (Orgs.). *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Vol. I. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 43-83.

## **ANEXO**

Modelo de discussão filosófica em uma comunidade de investigação, proposto por Lipman (GROSJEAN-DOUTRELEPONT, 2008, p. 234-242):

### **1 Leitura compartilhada**

As crianças recebem um texto filosófico, o qual será lido em voz alta e alternadamente;

### **2 Elaboração da ordem do dia**

#### 1. Perguntar:

- O professor pede às crianças que formulem perguntas referentes ao texto, as quais têm interesse em discutir posteriormente;
- O professor identifica a participação individual dos alunos, registrando cada pergunta no quadro seguida do nome de quem a elaborou.

#### 2. Problematizar:

- Os alunos envolvem-se com todas as perguntas e tentam descobrir as relações que as sustentam mutuamente;
- O professor auxilia os alunos a construírem o mapa de suas áreas de interesse;
- O professor identifica o que os alunos consideram relevante no texto;
- O professor reconhece as necessidades cognitivas dos alunos.

#### 3. Estabelecer as prioridades da discussão.

### **3 Discussão filosófica**

1 Privilegiar os temas ancorados na experiência.

2 Relacionar pontos de vista diferentes e/ou divergentes.

3 Tentar compreender.

4 Reforçar habilidades cognitivas:

- investigação do fundamento;
- generalização;
- exemplificação;
- contra exemplificações.



- 5 Utilizar as ferramentas cognitivas descobertas:
  - apresentar uma ou mais razões;
  - enunciar critérios;
  - conceitualizar;
  - formular uma lei;
  - enunciar um princípio.
- 6 Juntar-se na elaboração cooperativa de um raciocínio.
- 7 Interiorizar as ferramentas cognitivas.
- 8 Aumentar sua sensibilidade às diferenças conceituais.
- 9 Seguir um raciocínio até onde ele conduz.

## CIP – Catalogação na Publicação

- 
- S237f Santos, Glória Regina dos  
Filosofia para crianças : possibilidades de uma política  
educativa para a infância / Glória Regina dos Santos. – 2018.  
144 f. : il. ; 30 cm.
- Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de  
Passo Fundo, 2018.
1. Educação - Filosofia. 2. Educação e Estado. 3. Filosofia  
para crianças. 4. Política pública. 5. Educação básica. I. Fávero,  
Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 37.01

---

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569