



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CÂMPUS GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA

NORBERTO FERREIRA PINTO

CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE  
MATTHEW LIPMAN

GOIÁS, GO

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS HUMANAS

### TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome completo do autor: Norberto Ferreira Pinto

Título do trabalho: Contribuições Filosóficas do Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman

#### 2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [ x ] SIM [ ] NÃO?

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(a) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

#### Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Delgado De Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 10/11/2021, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **NORBERTO FERREIRA PINTO, Discente**, em 10/11/2021, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2480959** e o código CRC **EEABEAB7**.

NORBERTO FERREIRA PINTO

CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE  
MATTHEW LIPMAN

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Filosofia - Câmpus Goiás da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Delgado de Carvalho.

GOIÁS, GO

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Pinto, Norberto Ferreira

Contribuições Filosóficas do Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman / Norberto Ferreira Pinto. - 2021.

81 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas, Filosofia, Cidade de Goiás, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Delgado de Carvalho.

1. Matthew Lipman. 2. Filosofia para Crianças. 3. Pensar reflexivo. 4. Comunidade de Investigação. 5. Habilidades de pensamento. I. Carvalho, Ricardo Delgado de, orient. II. Título.

CDU 1

**UFG**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS HUMANAS**ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Aos nove dias de novembro do ano de 2021, iniciou-se a sessão pública de Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "Contribuições Filosóficas do Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman", de autoria de Norberto Ferreira Pinto, do curso de Filosofia - Licenciatura, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas - UAECH do Câmpus Goiás, da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo Prof. Dr. Ricardo Delgado de Carvalho (UAECH) com a participação do membro da Banca Examinadora: Prof. Me. Guilherme de Freitas Leal (UAECH). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10,0 (dez), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelo Membro da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por Ricardo Delgado De Carvalho, Professor do Magistério Superior, em 09/11/2021, às 15:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Guilherme De Freitas Leal, Professor do Magistério Superior-Substituto, em 09/11/2021, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orcao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orcao_acesso_externo=0), informando o código verificador 2453011 e o código CRC 971D0726.

## RESUMO

Quando falamos em filosofia, imediatamente vem à mente pessoas que têm um intelecto sofisticado, mas quem são essas pessoas? Sempre pensamos em pessoas que têm o hábito de ler, refletir, investigar e ir a campo, ou seja, imaginamos um indivíduo que tem certa maturidade para lidar com situações controversas e as tomadas de decisões. A filosofia é um campo do conhecimento que auxilia quem estuda, na forma como apoia, verifica e busca a veracidade de conceitos e argumentos de forma clara, objetiva, lógica e racional. Portanto, volto à pergunta de início deste texto, com um questionamento: por que as crianças não são consideradas capazes de filosofar? É evidente que houve, e talvez ainda haja, certa atitude preconceituosa ao longo da história da filosofia, que despreza o intelecto das crianças em relação à filosofia. Por isso, analisaremos e percorreremos o pensamento filosófico de Matthew Lipman por meio do programa Filosofia para Crianças. Destacando suas contribuições, sobretudo filosóficas, buscando suporte teórico para o desenvolvimento e fortalecimento do pensamento reflexivo de ordem superior no cultivo e aperfeiçoamento de habilidades de pensamento. Assim, legalizando a eficiência do programa de iniciar as crianças na filosofia. Ao longo do estudo, analisamos outros teóricos e pensadores que desbravam o tema da filosofia para crianças na tentativa de garantir que a filosofia quando iniciada com/para criança contribui para a formação individual e coletiva e, em particular para o pensamento reflexivo de ordem superior de forma autônoma. Deixando claro que não se trata de uma doutrinação, mas de um caminho de estudo que abarca o desconhecido e o conhecido, como algo que pode ser aprimorado, pois está sujeito a reexaminação e aprendizado. Investigaremos o programa pedagógico e filosófico de Lipman em seu aspecto geral, apresentando os componentes de sua estrutura. Portanto, o caminhar deste estudo investigativo são as contribuições filosóficas do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, na formação do sujeito da criança, na medida em que trabalha com conceitos relacionados à moralidade, ética, cidadania, direito, percepção, investigação, julgamento, política, raciocínio, democracia, educação e outros. Sendo assim, temas que envolvem a estrutura educacional sociopolítica de um indivíduo [da criança].

**Palavras-chaves:** Matthew Lipman. Filosofia para Crianças. Pensar reflexivo. Comunidade de Investigação. Habilidades de pensamento.

## ABSTRACT

When we talk about philosophy, immediately comes to mind, people who has a sophisticated intellect, but who are these people? We always think of people who are in the habit of reading, reflecting, investigating and going into the field, that is, we imagine an individual who has a certain maturity to know how to deal with controversial situations and the withdrawal of decisions. Philosophy is a field of knowledge that helps those who study, in the way it supports, verifies and seeks the veracity of concepts and arguments in a clear, objective, logical and rational way. Therefore, I return to the begging of this text, with a question: why children are not seen and considered capable of philosophizing? It is evident that there was, and perhaps still has, a certain prejudiced attitude throughout the history of philosophy, which despises children's intellect to do philosophy. For this reason, we will analyze and run through Matthew Lipman's philosophical thinking through the Philosophy for Children program. Highlighting his contributions, especially philosophical, seeking theoretical support for the development and strengthening of higher-order reflective thinking in the cultivating and perfecting cognitive skills. Thereby, legalizing the efficiency of the program to start as children in philosophy. Throughout the study, we analyzed other theorists and thinkers who explored the theme of philosophy for children in the attempt to ensure that a philosophy when elaborated with / for a child contributes to individual and collective formation, in particular to reflective thinking of a higher order autonomously. They also make it clear that this is not a doutrination, but a study path that comprises the unknown and the known, as something that can be improved, as they are subject to re-examination and learning. We will investigate Lipman's pedagogical and philosophical program in its general appearance, presenting the components of its structure. Therefore, the path of this investigative study is that the contributions of the Philosophy for Children program by Matthew Lipman, facilitating the formation of the child's subject as it works with concepts related to morality, ethics, citizenship, law, politics, perception , investigation, judgment, reasoning, democracy, education and others. Therefore, themes that involve an individual's [of the child] sociopolitical educational structure.

Keywords: Matthew Lipman. Philosophy for Children. Reflective thinking. Research Community. Thinking abilities.

Dedico esta monografia em memória a minha mãe Dona Maria José, a quem serei eternamente grato pelo exemplo de humildade, persistência e guerreira, aos meus familiares e amigos por estarem e apoiarem-me a todo momento a não desistir e ao meu orientador Prof. Dr. Ricardo Delgado por me acompanhar e auxiliar durante a construção deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Sempre imaginei essa parte do trabalho como uma das mais relevantes do processo, sinceramente não sabia o porquê, tinha algo que me envolvia profundamente durante a escuta e leitura de outros agradecimentos, hoje percebo e compreendo essa sensação. É algo tão íntimo que possuí toda expressividade do mix de sentimentos que o autor carregou ao longo da produção do trabalho.

O fato é que essa expressividade, leva consigo, inúmeros acontecimentos que envolveram várias pessoas até o presente momento. Já que, na vida, nunca estaremos sozinhos [ainda que se faça necessária algumas vezes]. São pessoas que precisam ser ressaltadas e homenageadas pelas contribuições direta e indireta para a conclusão deste trabalho.

Vamos começar por ninguém menos, pela pessoa que sempre esteve comigo e talvez seja a mais difícil de falar sobre, pois me emociono facilmente. Ela é minha irmã de alma e amiga do coração, com ela pude conhecer o real sentido da palavra AMIZADE, não se trata de uma simples pessoa, trata-se de uma grande parte do indivíduo que sou hoje, você é minha maior confidente, é aquela que sabe todos meus segredos, minhas fraquezas, meus robes favoritos, me conhece de olhos fechados, temos uma conexão tão intensa, que faz florir meus instintos mais selvagens para lutar com unhas e dentes para protegê-la, sim é você minha querida, Dhyovana. A cada palavra escrita me emociono, somos dois sagitarianos que buscam a felicidade, por meio do viver intenso, a qual nos permitindo vivenciar toda e qualquer aventura encontrada em nossa caminhada, somos otimistas e vejo que essa seja umas das melhores qualidades que possuímos, isso porque nossa intensamente vai para além dos nossos limites. Sua amizade é o meu refúgio, nela encontro conforto para chorar, estar triste, sorrir, divertir... ahhh como é bom tê-la e amá-la. Você sabe o quanto é especial para mim, o quanto nossas conversas e momentos são importantes. Obrigado por nunca desistir da nossa amizade, por acreditar que sou um ser humano especial, ou melhor, por mostrar que sou especial. Espero retribuir todo esse afeto algum dia. Te amo, my best friend in the world!!!

Em segundo, dedico a essa amiga que amo tanto, Caroline Pinheiro. A essa que juntamente comigo e a Dhyovana forma o “TRIO DO PERILLÃO”. Caroliz, nome carinhoso a qual lhe chamamos, vejo fosse o oposto de mim, um oposto no sentido bom, ao mesmo tempo que sou desorganizado, apegado em determinado ponto, você é organizada, controlada, justa, sensata e desapegada quando deve ser. Ah, Caroliz já são um pouco de uma década compartilhando farra, diversão, tristezas, sonhos, metas e conversas sobre a vida e amores kkk e aqui estamos, vencendo e buscando melhorar cada vez mais. Sou muito agradecido por ter

você em minha vida, por fazer parte da minha família. Pois, nesses últimos tempos, aprendi que o termo “família”, somos nós que fazemos ele. Tenho por ti um carinho de irmão, um carinho e a necessidade de vê-la bem, de observar e apoiar nas suas decisões, de olhar suas conquistas dos seus objetivos, dos seus sonhos e acima de tudo, de ver você feliz. Te amo muito e obrigado por ter me ajudado com seus conselhos, sua companhia nesse meu caminhar da minha vida acadêmica e da vida pessoal.

Em terceiro, a essa pessoa que sempre acreditou em mim, que enxergou em mim um potencial que muitas vezes, nem eu mesmo enxergava. Sim, é você meu amigo Saulo Nunes. Ao falar de você, devo mencioná-lo também o Thales Lourenço [amigo especial]. Vocês são duas figuras inspiradoras para mim. Sou grato muito por terem vocês na minha vida e por permanecer nela. Obrigado pelas broncas, pelos conselhos, elogios, por me impulsionarem a seguir firmes e nunca desistir. Saulo, agradeço por ter me acolhido na sua família, sabemos que toda família passa por momentos turbos e tensos, e assim é a nossa relação às vezes, porém o afeto e respeito que temos, sempre falará mais alto. Obrigado por ter preparado aquele pequeno garoto de uns anos atrás, no homem que é hoje, no excelente profissional e pessoa que venho buscando tornar e obrigado por mostrar que a ‘bicha’, a gay, pode ser e chegar onde quiser, te amo muito. Obrigado por ter apresentado e auxiliado a seguir o caminho da docência, tenho de você em mim, inúmeras referências do excelente profissional que és.

Sinto no mais alto patamar da pureza das minhas sensações, do meu coração e racionalidade que você é um ser luz, um ser humano abençoado que o universo, que Deus, que os orixás e toda crença que acredito colocaram em minha vida, por isso sou profundamente agradecido pela sua vida e amizade. Juliane Dias Rosa, falar sobre você e o que representa para mim, não é uma tarefa fácil, é algo que nem as palavras conseguiram descrever o significado da sua presença na minha vida. Você foi uma amiga que me deu suporte e todo conforto no pior momento da minha vida, foi minha colega de trabalho a quem sempre acreditou no meu potencial, tive a oportunidade de compartilhar momentos com você que se eternizaram para sempre na minha memória dentre eles a nossa viagem para Gramado-RS e um dos momentos mais memoráveis ao seu lado foi quando cantamos e dançamos no horário de intervalo do serviço. Por fim deixo uma frase de agradecimento que sempre dizemos um para outro, “amo-te deveras”.

Por intermédio dessa pessoa quero agradecer e estender todo afeto e carinho que recebi dos meus antigos colegas de trabalho do Lyceu de Goyaz. Meu querido ex-diretor ex-chefe, meu amigo e companheiro de luta, que não mede esforços por uma educação básica de qualidade, Willian Silvestre. Chegando até aqui, é sinal que vocês contribuíram e deram-me

apoio quando precisei. Willian, você oportunizou e depositou certa confiança que me fez acreditar e entender melhor o meu papel na docência, você mostrou-me que com trabalho em equipe, com harmonia podemos sim transformar a vida de nossos alunos, que podemos auxiliá-los na construção de suas vidas pessoais. Por ti, a todos e a todas os demais, um muito obrigado.

Vou escrevendo e tem hora que parece que falta alguém...

São tantos amigos que desejo agradecer que não caberia aqui, mas tentarem mencionar alguns a quais e espero estar representando a todos outros.

William Costa, Fabiana Andersson, Lucelene Paixão, Walmir Leite, Rogério Santos, Marcia Santtana, Luiz Fernando (Zulu), Tiago Paixão, Lucymara Berquó, Amanda Rodrigues, Thais Peres, Lasliane Fogaça, amigos do Crossfit – obrigado por tudo e todo apoio, sou e serei eternamente grato a cada de vocês e espero que todos os demais se sintam contemplados em nomes destes.

Ao meu querido amigo, Marcos Vinicios Ferreira, agradecer por todo apoio e broncas me cobrando para escrever e finalizar esse trabalho. Por ter me incentivado a não desistir, por me mostrar que era capaz, por torcer com minhas conquistas e fica feliz por elas. Gratidão, Gordin!

Andre Fayad, Marcus Guilherme, Rafael Borges, Tamara Amizuê, Carla Helena, e demais amigos do handebol – agradeço pela torcida e por terem acompanhado esse processo, sem vocês isso não estaria acontecendo. Obrigado por serem indivíduos tão iluminados, por me fazerem sentir especial, saiba que compartilhar momentos com vocês dentro de quadra enquanto atleta amador e amante de handebol e fora do ambiente esportivo é sempre um momento único e magnífico. Quero agradecer também aos membros e a equipe do Vale Handebol Clube, por estarem sempre me apoiando, torcendo pela minha vitória e o meu sucesso na vida pessoal e profissional. Quero dizer que com vocês, sou um ser humano melhor, em outras palavras, busco me tornar um indivíduo mais justo, ético e moral. Só digo uma coisa: “O vale vai descer”, ou melhor, já desceu.

Imaginei a universidade como um ambiente onde tudo que fosse acessível e possível, mas, felizmente e infelizmente nem tudo são flores, é necessário que haja certos espinhos, pois através destes obstáculos tornamo-nos mais fortes à medida que os superamos. Por isso, irei agradecer aos meus eternos professores e mentores do curso de Filosofia da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Goiás. Para abrir esses agradecimentos começarei pela minha eterna incentivadora e maestra Priscilla da Veiga Borges. Quero imensamente agradecer por toda sua contribuição direta e indireta durante minha estadia do curso. Por muito tempo tive você como referência no ramo da docência de Filosofia, aos meus olhos você possui uma das melhores

oratórias, metodologia e didática do curso de Licenciatura em Filosofia da UFG – Câmpus Goiás. Observá-la enquanto docente, me instiga querer melhorar cada vez mais, para quem sabe algum dia possuir uma metodologia que se aproxime de vossa senhoria. Quero agradecer por toda palavra de elogio, carinho e incentivo que já referiu a mim, saiba que lembro de todas. Gratidão, Pri.

Continuando com meus queridos docentes, venho agradecer a esse querido amigo e docente Djalma Oliveira de Sousa, saiba que é graças a sua sugestão que hoje escrevo sobre Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, lembro muito bem que foi na disciplina de Estágio III que a minha relação com essa temática começou, por isso sou profundamente grato a você. Também quero agradecer por ser uma referência na docência do ensino de Filosofia nas escolas públicas, sempre ouvi e tive o privilégio de vivenciar o quão excelente você é como professor dentro da sala de aula, pois a forma como você leva o conhecimento da filosofia, dos filósofos, suas teorias para seus alunos são de imensa maestria e profissionalismo. Saiba que você contribui grandiosamente para o profissional que almejo ser.

Sempre soube que a figura do professor, goste ou não, tem grande influência no processo de formação dos alunos, de modo que, com o estímulo e orientação adequada podem ajudá-los a conquistarem e tornarem cidadãos bem-sucedidos e felizes. Por isso, seria uma falta de coerência não o mencionar e agradecer pela sua existência em minha vida e como influenciou positivamente na minha formação, saber que ainda existe profissionais que vão além da profissão é algo raro no ramo da docência, por isso sou extremamente grato por ter sido seu aluno, caro professor Guilherme de Freitas Leal. Tecer elogios talvez seja a coisa mais fácil desses agradecimentos, se pudesse escreveria páginas e páginas sobre vossa senhoria, porém o sentimento que mais aflora em relação a sua pessoa é o sentimento de gratidão. Gratidão por ser esse profissional que vai além da sala de aula, além dos conteúdos, um professor que realmente desperta em seus alunos a paixão pela docência, paixão por ensinar, por compartilhar conhecimento e auxiliar seus estudantes na construção do seu próprio pensar. Você é um dos achados raros do curso de Filosofia da UFG – Câmpus Goiás, sorte a minha e quem foi seu aluno, pois assim tivemos a oportunidade de ver o que magnânimo você é dentro da sala de aula. Agradeço por sempre ter acreditado no meu potencial desde do primeiro dia que nos conhecemos, agradeço por me inspirar e por ser um exemplo de profissionalismo, por sempre motivar seus alunos a buscarem sua originalidade, por encorajar-nos a ser reflexivos, criativos e lutar por um ambiente justo, bom e democrático. Mais do que acreditar, obrigado por proporcionar um espaço de crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Em seu nome

agradeço a todos os professores e professoras substitutas que passaram no campus UFG - Câmpus Goiás enquanto estive.

Agora vai meus sinceros agradecimentos para aquele que confiou e acolheu-me como orientando, meu querido orientador Prof. Dr. Ricardo Delgado de Carvalho. A ti, agradeço por ter sido um verdadeiro orientador. Muito mais que orientar, você me fez notar o quão grande posso ser, auxiliou-me nos momentos de dúvidas e necessidade, foi empático nos meus momentos de crises, de tristezas, de desmotivação, foi compreensivo e sempre me dizia que eu era capaz, que possuía grandes qualidades de um bom docente, contigo percebi que ser um bom docente, é preciso ir mais além de um grande currículo profissional, de somente dominar o conteúdo ou temas, é necessário ter responsabilidade com o ato de ensinar e com quem seja o público, um bom professor precisa ter o compromisso com a sua didática, sua linguagem, seu método, seu conteúdo, pois não adianta ser bom apenas para você mesmo, visto que o objetivo do ato de ensinar é 'disseminar e trocar conhecimentos com o seu próximo'. Agradeço-lhe por todo companheirismo, pela força, por me ensinar e mostrar que sempre terei algo para aprender, que sou capaz. Espero um dia chegar perto do seu nível de excelência e profissionalismo.

Quero agradecer ao GEP - Grupo de Estudos e Pesquisa – Filosofia para Crianças e Adolescentes, da Filosofia de Educação – UFG, na coordenadoria do Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva (FE-UFG), em especial ao membro Diego Bertoldo Pereira, por ter sido um camarada em ter me apresentado o grupo e por ter fornecido materiais didáticos para estudo sobre a temática desta monografia. Gratidão!

Para finalizar essa parte da minha vida acadêmica, não posso deixar de agradecer a aqueles com quem estive e construir laços dentro da universidade, meus queridos amigos de graduação a quem sou grato por todo apoio nas horas que precisei, por ter dividido momentos, conhecimentos e reflexões dentro e fora do ambiente universitário, sendo-os: Izabela Moura, Carlos Henrique Lopes, Wendel de Jesus, Larissa de Almeida, Ingrid Talissa, Sthenio Raphael, Sara Botão, Matheus Pereira, Eliana Ferraz, Marcos Paulo Paes, Hyanael Andrade, Jéssica Garbim, Matheus Henrique de Oliveira e aos demais que contribuíram indiretamente e diretamente para a realização desse sonho.

Bom chegou a parte de agradecer a família. Agradecer por terem acompanhado minha trajetória, meus sacrifícios, minha luta de tornar tudo isso possível. Enfim, vamos lá.

Divina Ferreira, minha irmã – a você agradeço por ter sido muitas vezes o pilar da nossa família, por ser mais que uma irmã, por ser uma amiga, uma companheira, um apoio e auxilia quando precisamos. Saiba que te amo muito, mesmo não dizendo isso diariamente.

Marília Ferreira, minha irmã – saiba que tenho orgulho e fico feliz em saber que pude contribuir para a realização de alguns sonhos seus. Torço pelo seu sucesso e felicidade hoje e sempre. Obrigado por sempre me observar como uma inspiração, isso me motiva diariamente a melhorar e correr atrás das minhas metas.

José Augusto, Felipe Gabriel, Lucimar Ferreira, meus irmãos – agradeço pelo apoio e por acreditarem no meu potencial de que conseguiria essa sonhada vitória.

Walefi, João Batista e Kelly, meus sobrinhos e prima – gratidão por observarem mesmo que de longe toda minha jornada e por acreditar juntamente comigo que esse dia chegaria.

Dona Ana Ferreira, minha avó – mesmo tendo algumas divergências na maioria das vezes, sei que torce para meu sucesso e felicidade. Obrigado por tudo. Te amo muito.

Bom, este trabalho dedicarei e irei agradecer a duas pessoas que foram muito importantes na minha vida.

Dona Maria José e Cleonice Ferreira – minha amada mãe e irmã – A vocês dedico toda gratidão do mundo por terem me criado, por cada sacrifício que fizeram por mim para estar onde estou, vocês foram exemplos de força, de caráter, de determinação, foram mulher guerreiras que criaram seus irmãos, filhos, filhas sozinhas, nunca jogaram ou terão os braços a torcer, levarei comigo seus ensinamentos, seus sorrisos, suas gargalhadas durante toda a minha vida. Infelizmente por circunstâncias da vida, vocês partiram cedo demais, não estava preparado, aliás ninguém está e espero que de onde estiverem olhem por mim e nossa família. Se não fosse vocês, suas chatices, seus conselhos e seus amores, meu rumo teria sido diferente. Muito obrigada mãe pelo dom da vida, irmã por mostrar nunca estive sozinho, enquanto estivemos juntos em corpo, alma e espírito e mais do que isso, pelos exemplos de ser humano e de amor que vocês representam.

“[...] pois fazer filosofia não é questão de idade mas refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que a gente considera importante”. (Matthew LIPMAN, 1990, p. 31).

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	17
<b>CAPÍTULO I - O PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN</b>	
1. Quem foi Matthew Lipman?.....	21
1.2 Como surgiu e o que é o programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman .....	26
1.3 Pressupostos filosóficos do programa Filosofia para Crianças .....	31
1.4 Conteúdos do programa Filosofia Para Crianças .....	42
1.4.1 Material didático .....	45
1.5 Metodologia .....	47
1.5.1 Comunidade de Investigação .....	48
1.5.2 Diálogo fundante/original .....	51
1.5.3 Manual dos Professores – Necessidade da formação de docentes para o ensino de Filosofia para Crianças.....	53
<b>CAPÍTULO II – HABILIDADES DE PENSAMENTO</b>	
2. Habilidades de pensamento .....	65
2.1 Habilidades de investigação .....	71
2.2 Habilidades de raciocínio .....	73
2.3 Habilidades de formação de conceitos .....	75
2.4 Habilidades de tradução .....	76
3. <b>Considerações finais</b> .....	77
4. <b>Referências</b> .....	81

## INTRODUÇÃO

Este trabalho deriva-se através de muitas conversas, diálogos, debates e análises acadêmicas feitas por várias pessoas dentre elas: discentes, docentes, coordenadores e amigos, pela qual ao longo da jornada acadêmica, por meio das disciplinas de Estágio Obrigatório, Laboratório de Ensino, podemos observar um certo desinteresse e dificuldades dos estudantes em relação ao ensino de filosofia. Já que eles imaginam que estudar filosofia não é tão significativa para suas vidas. Será mesmo a filosofia uma disciplina descartável e insignificante?

Por meio, de algumas experiências vivências e trabalhos em instituições de ensino, podemos observar que o processo de ensino-aprendizagem em relação à Educação Infantil e Educação Fundamental, encontram muitas dificuldades quando se refere a compreensão do significado dos conteúdos ensinados em sala de aula, dificuldades na interação do aluno com seu ambiente escolar, na relação professor-aluno e, em especial dificuldade na construção do conhecimento de forma coletiva e democrática, uma vez que, o aluno não participa ativamente de maneira espontânea nesse processo de construção, tornando complicado o processo de desenvolvimento interpessoal e educacional.

Já pensou que talvez tais dificuldades encontradas nos alunos estão na maneira em como o sistema de educação propõe o processo de ensino-aprendizagem? Observar isso, é perceber que há uma necessidade de uma reformular os critérios, em que este sistema educacional ‘falho’ se pauta. Eis aqui, o início de nossa escrita e pesquisa. Compreender as falhas de uma metodologia ou de um sistema educacional não é uma tarefa tão complicada, porém desenvolver uma proposta [tentativa] em solucionar tais déficits educacionais, esse sim é um passo grande, árduo e complexo. Na tentativa de solucionar tais déficits educacionais de sua época, surge na década 1960 uma proposta pedagógica do filósofo norte-americano, Matthew Lipman, em que desenvolve um programa pedagógico envolvido nos critérios da lógica e da filosofia. Esse programa de Matthew Lipman, acabou se tornando uma espécie de currículo educacional, trazendo uma proposta, totalmente distinta do sistema educacional de sua época [o ensino tradicional conservador], com metodologias e procedimentos mais flexíveis e acessíveis. Lipman, compreendeu e deduziu que as dificuldades educativas e cognitivas que acompanham um indivíduo em sua vida, só poderia começar devido a uma má educação formativa nas séries iniciais, como falta de competência em prol de uma educação ‘libertadora’ e ‘participativa’ do ensino-aprendizagem que contribui negativamente para que ocorra tais fracassos. A criança que é educada por esse método tradicional da educação, estará sempre limitada e restringida de

participar ativamente na construção do seu pensar, pois a mesma se torna apenas um receptor ao conhecimento que lhe é transferido [aspecto descrito anteriormente].

Compreender o ato de ensinar, é entender que se trata de algo mais profundo e reflexivo, pois transmitir determinado conhecimento para uma criança, não significa dizer que ela compreendeu o significado educativo, se não houver abertura para que a criança desenvolva seu próprio pensamento em cima daquilo que está sendo demonstrado ou dito a ela. Deste modo, como dizer que a educação está contribuindo para a formação de um cidadão consciente, crítico, autônomo, sendo que por muito tempo, o sistema de educação negligenciou por meio do ensino tradicional, a própria criança no desenvolvimento do pensamento sobre as coisas de maneira independente. Segundo Paulo Freire: Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2002, p 27).

Você já ouviu ou já usou o argumento de que ‘as crianças não possuem capacidades cognitivas para compreender assuntos complexos’? É aqui que encontramos um dos erros observados por Lipman no sistema de educação tradicional. Uma vez que, para o sistema, as crianças ainda não possuíam habilidades de pensamento necessariamente desenvolvidas para lidar com as situações complexas, de contradições e fazer conexões, a fim de chegar em boas razões [soluções]. Por uma outra perspectiva, vemos que por muito tempo os conteúdos e o método utilizado na ‘formação educativa’ das crianças, resumia-se ao ato de aprender. Referindo a esse ato naquele aspecto em que a criança é o sujeito passivo de conhecimento e o professor é o sujeito transmissor, assim o foco de aprendizagem aqui presente no ato de aprender incide no aspecto de transferir, receber, memorizar, lembrar e fixar todos esses conhecimentos que serão repassados de geração em geração. Na medida em que a reforma educacional começa a acontecer e ser necessária, outros aspectos educacionais passam a ter lugar, nesse caso, “o ato de aprender não mais deveria ser o próprio [principal] alvo da educação, mas sim o ato de pensar” (LIPMAN, 1990, p. 163), influência esta recebida pelo filósofo John Dewey com seu pragmatismo e pedagogia educacional.

Matthew Lipman, buscou assim desenvolver um programa pautado no desenvolver do ato de pensar, podemos assim dizer um programa de habilidades de pensamento que visava desenvolver do pensar das crianças, pautado nos critérios da lógica, mais especificamente nos critérios da filosofia, como um campo de saber que “visa obter uma visão nítida da estrutura conceitual do que está nos causando problemas” (HACKER, P.M.S. 2000, p. 13). Logo, sua

tentativa era de levar a prática do ensino de filosofia para as crianças, ou melhor, possibilitar o acesso e estabelecer o contato da filosofia com as crianças, assim juntamente com outros colaboradores, constituíram a formação do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Um programa que utiliza da filosofia e os critérios básicos da lógica o pleno desenvolvimento das habilidades de pensamento, que resultaria num aprimoramento de um pensamento simples, para um pensamento coerente, crítico, criativo, reflexivo e investigativo, em outras palavras, o pensar bem. Para tanto, Lipman desenvolve obras que o auxiliaram na construção do programa Filosofia para Crianças, como sua principal obra “O pensar na Educação” (1995) e outras complementares como “A filosofia vai à escola” (1990) e “A filosofia na sala de aula” (1994).

O que devemos salientar é que o programa Filosofia para Crianças de Matthew, repercutiu significativamente na proposta de um novo currículo educacional, pois a forma como a filosofia é utilizada para o aprimoramento das habilidades de pensamento das crianças é um tanto diferente e significativa. O programa se propagou em inúmeros países do mundo, o qual possibilitou uma visibilidade enorme a Lipman, obtendo reconhecimento a nível nacional e internacional em toda parte do mundo.

O presente trabalho será dividido em dois capítulos distintos, em que se pretende demonstrar quais fundamentações pedagógicas e filosóficas estão presente no programa Filosofia para Crianças e como as habilidades de pensamento, sobretudo no aspecto filosófico, contribui positivamente para a construção do pensar autônomo e reflexivo das crianças. O primeiro capítulo irá detalhar sobre os aspectos gerais que estruturam o programa Filosofia para Crianças, trazendo uma abordagem sobre a vida de Matthew Lipman com ênfase em mostrar ao leitor como se deu seu contato com a filosofia e o pensamento de levar as crianças ao contato da filosofia. Demonstrar quais as influências recebidas por outros pensadores e teóricos sobre temática, o porquê de Lipman ver a filosofia como campo do conhecimento da educação para o desenvolvimento do pensar bem. Essa primeira parte da monografia traz informações sobre a importância de pontos chaves, como: o papel do diálogo na construção do pensamento reflexivo de ordem superior, a comunidade de investigação como ambiente favorável para o cultivo e aprimoramento das habilidades de pensamento, os recursos didáticos do programa, as denominadas novelas/romances filosóficos, a importância de capacitação e formação de professor com o ensino de filosofia para crianças entre outros. Por fim o segundo capítulo, procura evidenciar e analisar as contribuições filosóficas do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman nas habilidades de pensamento.

Na medida que, as habilidades de pensamento quando exercidas, cultivadas e aprimoradas de forma significativa nas fases iniciais da educação [ensino fundamental] auxiliam de forma significativa para o desenvolvimento do pensamento reflexivo de ordem superior da criança. Possibilitando às crianças, um olhar e pensar crítico, autocorretivo, reflexivo e filosófico, o que permitirá às crianças plena consciência para saber lidar com situações complexas da vida, lidar com relações sociais, ou seja, ter total compreensão de sua própria filosofia de vida. Assim, a essência, o coração e a resposta da temática desta monografia encontra-se no segundo capítulo, ou melhor, nas contribuições filosóficas das habilidades de pensamento do programa Filosofia para Crianças.

As habilidades de pensamento, sobretudo envolvida no caráter filosófico é o que torna o programa Filosofia para Crianças tão instigante, já que a busca pelo deslumbramento das coisas, começa na investigação e na indagação sobre as causas, as consequências, a origem, o porquê de aquilo ser como é, isso é que caracteriza sua contribuição. Compreender que esse processo de investigação e indagação sobre as coisas, é um aspecto natural do ser humano, em outras palavras, é algo natural que está intrínseco no período da infância. A contribuição das habilidades de pensamento ocorre, filosoficamente, quando as crianças começam a questionar e perguntar por quê. Fazendo isso, as crianças simplesmente querem e desejam descobrir uma “explicação causal e determinar uma finalidade” (LIPMAN, 1994, p. 87). Isso possibilita às crianças, a superação do senso comum, e assim fazendo com que elas compreendam que este anseio para o aprimoramento de suas habilidades de pensamento, é o que possibilitará para que compreendam conexões e distinções sobre suas ideias, as coisas e as relações de meio social e de sua realidade.

Permitir o desenvolvimento das habilidades de pensamento das crianças é proporcionar um pensamento que seja mais criativo, crítico, reflexivo, questionador, investigativo, coerente é oferecer às crianças plena consciência para compreensão de sua própria filosofia de vida, tornando-a um indivíduo socialmente ético. Filosoficamente, é tornar a criança, capaz de compreender e identificar seu próprio pensar, avaliando a validade da fundamentação da própria argumentação e a de outros, percebendo se há ou houve um ‘raciocínio descuidado’, capaz de distinguir “um pensamento eficaz [de significado] de um pensamento confuso” (LIPMAN, 1994, p. 41). Em suma, as contribuições filosoficamente das habilidades de pensamento é permitir às crianças pensarem de maneira lógica, significativa e reflexiva sobre suas experiências e suas relações existentes.

## CAPÍTULO I

### O PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN

#### 1. Quem foi Matthew Lipman<sup>1</sup>?

No dia 24 de agosto de 1923, na cidade de Vineland, em Nova Jersey, no país norte-americano, nascia um dos maiores contribuidores contemporâneos sobre a filosofia da educação, dando ênfase para a tentativa de inserir no contexto social e educacional das crianças o ensino da filosofia.

Em uma entrevista dada para o filósofo espanhol Félix García Moriyón<sup>2</sup>, o filósofo estadunidense Matthew Lipman respondeu perguntas de cunho da vida pessoal, da infância, da acadêmica e como se deu seu primeiro contato com o ensino de filosofia.

O artigo publicado pela ‘Revista Internacional de Filosofia Aplicada – HASER’ do título de ‘Matthew Lipman: Una Biografía Intelectual’, foi uma reedição do artigo *Matthew Lipman: An Intellectual Biography*<sup>3</sup> concedida pela Ediciones de la Torre e o próprio filósofo entrevistador Félix García Moriyón. O conteúdo abordado e dialogado nesta entrevista entre García Moriyón e Lipman, refere-se à vida do educador e filósofo Matthew Lipman antes e durante sua vida acadêmica e como se deu o primeiro contato com o ensino da filosofia.

Lipman terminou o colégio muito novo, aos 15 anos de idade, porém neste período o país norte-americano acabara de entrar na Segunda Guerra Mundial, sendo proveniente de uma família humilde, ficando alguns anos sem estudar, devido à falta de dinheiro e recursos para ingressar em uma faculdade.

Era a primavera de 1939. Poucos meses depois, Hitler invadiu a Polônia e a Segunda Guerra Mundial começou. Nos Estados Unidos, a economia entrou em colapso e, mesmo depois de seis anos, deu poucos sinais de recuperação. Eu tinha 15 anos, sem dinheiro e sem as habilitações que me permitiam fazer faculdade. Passei um ano em

---

<sup>1</sup> Os dados biográficos a seguir foram colhidos em: García Moriyón, Félix (2002), reedição Revista Internacional de Filosofia Aplicada – HASER (2011).

<sup>2</sup> Félix García Moriyón é PhD em filosofia e professor honorário do Dpt. Da Didática Específica pela Universidade Autónoma de Madrid (UAM), atuou como professor de filosofia por 35 anos no ensino médio. Ele é autor de 19 livros e coautor ou editou 22 livros sobre filosofia e tópicos de educação, com ênfase especial na filosofia prática. Membro fundador da Associação Espanhola de Professores de Filosofia (1980). Em 1986, ele ganhou uma bolsa Fullbright e continuou a ser um pesquisador visitante na Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) em Montclair State University. Começou a divulgar o programa FpC, desde 1985; em seguida, foi membro fundador do Centro Espanhol de Filosofia para Crianças; presidente em 1991-1994 e 2003-2004. Membro fundador da Sophia, Fundação Europeia para a Divulgação da Filosofia para Crianças. Editor da *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* de 2006 a 2014. (POMEDA, 2004, p. 9).

<sup>3</sup> A primeira vez que esta entrevista foi publicada foi na obra GARCÍA MORIYÓN, F. (ed.): ‘Matthew Lipman: Filosofía y Educación’, Ediciones de la Torre, Madrid, 2002. Págs. 17-46. Com o consentimento da Ediciones de la Torre e o filósofo Felix García a ‘HASER – Revista Internacional de Filosofia Aplicada fez uma reedição do artigo. (MORIYÓN, 2011).

uma fazenda e no ano seguinte voltei para outro instituto. (MORIYÓN, 2011, p. 178, tradução nossa).

Pensando em como resolver seus problemas naquela época, Lipman antes de ingressar na carreira da docência de filosofia, aos 17 anos decidiu cursar engenharia, mas para isso precisou se dedicar em cursos de matemática, para melhorar sua habilidade de raciocínio, já que a faculdade de engenharia dissera que suas notas eram baixas, por isso adentrou em cursos matemáticos, tendo êxito neles.

Quatro anos se passaram. Eu me ofereci para o corpo de aviação, mas eles me recusaram por ter visão deficiente. Esperei ser convocado, o que aconteceu em 1943. Embora tenha sido designado para a infantaria, eles me deixaram frequentar a faculdade como um calouro, a fim de me preparar para uma carreira em engenharia. (MORIYÓN, 2011, p.178, tradução nossa).

Durante o período que serviu a infantaria dos EUA, Lipman foi condecorado duas vezes. O exército permitiu que Matthew Lipman cursasse e terminasse seus estudos para prepará-lo na profissão de engenheiro, lembrando que seu início de curso foi na The City College of New York (CCNY), porém o término aconteceu em Stanford University, na Califórnia, como Lipman asseverou a Moriyón: “A faculdade em que terminei não foi a CCNY, para onde fui enviado em primeiro lugar, mas Stanford, na Califórnia” (MORIYÓN, 2011, p. 178).

O primeiro contato de Lipman com a filosofia se deu por parte de um dos seus professores, com a qual este apresentou teorias dos filósofos clássicos e modernos e o presenteou com obras do filósofo John Dewey (professor na Universidade de Columbia), com a qual diante das leituras das obras de Dewey<sup>4</sup>, Lipman encontrou-se fascinado e espantado com as ideias filosóficas. Diante dessa situação de espanto, Lipman ficou empolgado em matricular-se e estudar filosofia na universidade.

O tempo em Palo Alto estava perfeito, então quando os professores eram particularmente tediosos, acabou na quadra de tênis. Mas nem todos eles eram tediosos. Um deles, professor de inglês, se interessou por mim e me falou sobre filosofia, mencionando os nomes de Aristóteles e Hume e oferecendo, como presente de despedida, dois livros que contavam alguns dos anos de John Dewey na Universidade de Columbia. Eu estava totalmente viciado na ideia de me matricular na Columbia e estudar filosofia. (MORIYÓN, 2011, p. 178-179, tradução nossa).

---

<sup>4</sup> John Dewey nasceu em Burlington, Vermont, Estados Unidos, em 1859. Estudou bacharelado em artes na Universidade de Vermont e em Johns Hopkins, de Baltimore, doutorou-se em filosofia em 1884 sobre a temática da psicologia kantiana. Durante alguns anos lecionou na Universidade de Michigan. Sendo reconhecido como fundador do pragmatismo americano. Influenciou e ainda influencia o debate sobre a educação para a democracia. Recebeu influências de Hegel. Em 1894 foi nomeado diretor dos departamentos de filosofia, psicologia e pedagogia, na Universidade de Chicago, permanecendo por dez anos. Logo, em 1904, deixou a Universidade de Chicago e se vinculou a Universidade de Columbia, permanecendo por 25 anos. Dewey aprofundou os princípios teórico-metodológicos da filosofia e da pedagogia experimental. Afirmou ‘que a educação variará de acordo com a qualidade da vida que predominar no grupo’, ou seja, a educação corresponde à demanda social de cada época. Partindo deste pressuposto, Dewey defendia que a base filosófica da educação, anteriormente centrada no desenvolvimento intelectual do indivíduo, passaria também a valorizar a educação que preparasse a criança para o desenvolvimento e interesses sociais. Em 1952, faleceu na cidade de Nova York, aos 92 anos de idade. (GALTER, M. I., e FAVORETO, A, 2020, p. 3-5).

Lipman precisou escolher entre servir a infantaria do exército ou tornar-se médico em Stanford, mas decidiu ir à frente e servir a infantaria (pois percebeu que nunca chegaria a tornar-se médico) e foi enviado ao campo de treinamento nas cordilheiras da costa na Califórnia, na qual um grupo de combatentes estava em treinamento para um possível ataque. Segundo Moriyón (2011, p. 179, tradução nossa) assegura Lipman: “em um fim de semana eu estava livre, peguei um ônibus para Los Angeles, visitei uma livraria e lá descobri uma antologia de Dewey”. O livro que Lipman ficou fascinado, foi por *Intelligence in the Modern World*, de Dewey, traduzido por ‘Inteligência no Mundo Moderno’. Durante seu treinamento, leu e esteve refletindo sobre aquele livro e o levava para todo lugar, tentando compreender aquela complexidade.

Eu li *Intelligence in the Modern World* várias vezes quando estava no exército. Não entendia o que estava lendo porque aquele foi o primeiro livro de filosofia que li, mas aqui e ali achei nele citações dos principais livros de Dewey, e ele afirma que uma ideal deveria resultar em pensamento, e que o pensamento deveria ser reflexão com base na experiência (KOHAN, 1998, p. 172).

Lipman entrou no cenário da Segunda Guerra no final de 1945, e após o fim dela continuou seus estudos com os livros que estavam em sua posse. O exército americano criou uma universidade americana em Shrivenham na Inglaterra e ali, Lipman passou seu verão e outono. Neste local, Lipman teve o primeiro contato com filósofos reais fora dos livros. Segundo Moriyón (2011, p. 179, tradução nossa): “Sendo dois professores: Charles William Hendel, de Yale [especialidade em Hume] e Radoslav A. Tsanoff, de Ride [especialista em ética]”.

Passado o período em que ficou na Europa (mais de um ano), retornou aos EUA, querendo ingressar em uma faculdade e continuar os estudos. Porém, Lipman havia terminado o ensino médio há muito tempo atrás e pensou que poderia estar em desvantagem. Ele se matriculou no programa destinado aos que retornaram do serviço militar, um programa voltado para alunos mais velhos, intitulado ‘Universidade para alunos sem diploma’, logo percebeu que se enquadrava no programa, conforme assegura Silveira: “Ao retornar aos Estados Unidos, fez uso do programa G.I.Bill<sup>5</sup>, instituído pelo governo norte-americano para auxiliar os veteranos de guerra na continuidade dos estudos”. (SILVEIRA, 1998, p.10).

Com isso, Lipman ingressou no curso de Filosofia em 1946 e concluiu sua graduação em 1948 pela Universidade de Stanford. Logo após se graduar decidiu ficar em Columbia para

---

<sup>5</sup> Trata-se de lei reintegração social para os veteranos de guerra, intitulada como *G.I. Bill of Rights*. Tornando possível e real o ingresso de milhões de soldados que voltaram após o fim da Segunda Guerra Mundial a universidade (curso superior).

fazer o doutorado. Em 1950 ganhou a bolsa *Fullbright* e, segundo Silveira (1998): “Após doutorar-se em Columbia, regressou à França para realizar estudos complementares de pós-graduação, permanecendo na Sorbonne por dois anos” (SILVEIRA, 1998, p.11). O que possibilitou Lipman a ter mais acesso à filosofia francesa. No mesmo ano, Lipman conseguiu ver e falar com aquele filósofo que o impulsionou para o campo do pensamento filosófico e a estudar filosofia, ninguém menos que John Dewey (nesta época Dewey tinha 90 anos). Pouco tempo depois, em 1954, adquiriu o título de doutor em Filosofia pela Universidade de Columbia em Nova York, com uma tese na área da arte. Recebeu influência no campo da arte por parte do historiador e filósofo Meyer Schapiro e outros aspectos da filosofia por Thomas Nagel, em ciências, John Herman Randall Júnior no campo da História da Filosofia e outros filósofos da época.

Estava abordando a arte como uma forma de inteligência e pensamento. A criação artística é uma atividade altamente cognitiva. Shapiro foi meu professor em Columbia. A natureza da arte mudou muito desde que eu era um estudante. Naquela época, a arte era em geral abstrata. Estava interessado na maneira como a arte abstrata parecia concentrada na metodologia da arte e não no valor da representação, no conteúdo. Aquilo me parecia muito semelhante ao que ocorria em filosofia, com a filosofia da linguagem, que abandonava os conteúdos para dar ênfase aos procedimentos e métodos. Sempre estive interessado em analogias entre arte e filosofia. (LIPMAN *apud* CARVALHO, 1994c, p. 6-5).

Lipman acreditava que o estudo da arte, referia-se a uma expressão da inteligência, do pensamento, ou seja, uma expressão cognitiva. Os estudos de sua complementação ficaram pautados sobre estética, filosofia norte-americana por parte de Dewey, filosofia da linguagem, pragmatismo e outras temáticas. Quando retornou aos Estados Unidos, entrou para o corpo docente da Universidade de Columbia tornando-se professor, ministrando aula de Introdução à Lógica em 1956, após os estudos de Sorbonne. Durante os anos que lecionou para seus estudantes acadêmicos de Columbia, se perguntou se o ensino da lógica estava tendo alguma relevância para estes. Por colocar em questionamento e perguntando se realmente seus alunos estavam melhorando a capacidade de raciocinar diante das aulas de lógica, Dinis (2011) apresenta:

Em seu retorno aos Estados Unidos assumiu a cadeira de professor de Filosofia na Universidade de Colúmbia. No final da década de 60, após um tempo considerável lecionando Introdução à Lógica e Teoria do Conhecimento nesta instituição, Lipman inquietou-se com a forma pouco habilidosa e desinteressada dos alunos ao se relacionarem com tais disciplinas. (DINIS, 2011, p.63).

Desse modo, por volta do ano de 1968, percebe-se que Lipman encontrava-se insatisfeito e havia notado que seus alunos universitários não utilizavam da capacidade de raciocinar da melhor forma e demonstrava uma enorme carência de interpretação, compreensão

e leituras dos conteúdos da filosofia, o que evidenciou um subdesenvolvimento das habilidades de pensamento.

Dinis (2011), buscando as causas desses subdesenvolvimentos, assevera:

Lipman constatou, ao leccionar, o primitivo estágio racional da maioria dos seus alunos e verificou que a causa do problema não se encontrava no ensino superior, mas tinha as suas raízes num estrato muito mais profundo, isto é, as suas incidências provinham dos estágios educativos primordiais. (DINIS, 2011, p. 16).

Nesta época, a Universidade de Columbia, encontrava-se despreparada e passava por incômodos na qual não conseguiam avaliar este déficit dos alunos. Lipman buscou compreender de onde surgiram tais dificuldades por partes dos universitários, chegando à conclusão que talvez a causa estivesse na fase primária e secundária da educação básica. Provavelmente estudantes e professores que não receberam uma boa formação educacional de base [educação primária] em relação a fundamentação de ideias e argumentos, teriam esse mesmo déficit de subdesenvolvimento das habilidades de pensamento.

Lipman observou que o ensino da lógica e da filosofia poderia proporcionar um desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de pensamento/cognitivas para melhorar a capacidade de raciocínio ao ler, compreender e interpretar dos estudantes e crianças. Essa ‘possível’ tentativa foi provável porque Lipman teve a experiência de ver um professor de crianças tentando ensiná-la a ler.

O filósofo argentino Walter Omar Kohan<sup>6</sup> é um dos grandes contribuidores da filosofia de Matthew Lipman pelo Brasil e outros países.

Nesta época, também, tive a oportunidade de observar os esforços de um professor de crianças com deficiências neurológicas para ensiná-las a ler. Os mais novos pareciam capazes de ler as palavras, mas eram incapazes de extrair o sentido do parágrafo. Sugeri que lhes fossem dados exercícios para tirar inferências lógicas, e o professor me informou que tal prática foi útil. Confirmou meu palpite de que as crianças podiam aproveitar a instrução no raciocínio, contanto que recebessem isso antes em seu desenvolvimento. (KOHAN, 1998, p. 22).

---

<sup>6</sup> Walter Omar Kohan é argentino. Fez sua graduação em Filosofia na Universidade de Buenos Aires e doutorou-se na Universidade Ibero-americana com a dissertação ‘A filosofia na educação das crianças’ Atualmente é professor de Filosofia da Educação da UERJ e atual coordenador do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI); escreveu *Infância. Entre Educação e Filosofia*, cujo tema principal é a infância. De acordo com a apresentação desta obra, o sentido maior da mesma é transformar as relações dos educadores que trabalham com crianças por intermédio da Filosofia e da Educação. Já há algum tempo Kohan está envolvido nessa proposta, visto ser ele também, o autor dos primeiros, e por que não dizer da maioria, dos livros que fazem referência ao programa de FpC de Matthew Lipman no Brasil. Tem participado em Congressos e cursos de formação em *filosofia para crianças* em Argentina, Brasil, Chile, Estados Unidos, México e Uruguai. Atualmente dirige um projeto de pesquisa com alunos de graduação, mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ e coordena projetos interinstitucionais com universidades do Brasil e da França. Participa em conselhos editoriais de diversas publicações acadêmicas internacionais e é co-editor de *childhood & philosophy*. (KOHAN, Walter Omar, 1998, p. 180).

Diante disso, Lipman compreendeu que era possível desenvolver e aprimorar as habilidades de pensamento das crianças por meio do ensino de filosofia, só que era necessário pensar em um método que desenvolvesse tais competências destas habilidades. A partir desse fato, surge a ideia e o programa Filosofia para Crianças, *Philosophy for Children*.

## **1.2 Como surgiu e o que é o programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.**

O programa filosófico de Matthew Lipman tem como tentativa levar a prática do ensino de filosofia para as crianças, ou melhor, possibilitar o acesso e estabelecer o contato da filosofia na educação primária, de modo que o ensino filosófico procure exprimir, ampliar, cultivar e desenvolver a formação autônoma das habilidades de pensamento das crianças. O desenvolvimento dessas habilidades intelectuais resultaria no processo do bem pensar, sendo constituído com características por ser crítico, investigativo, examinador, estruturado, racional e coerente.

Do ponto de vista educacional, o desenvolvimento das habilidades de pensar é de importância crucial e fundamental. A criança que adquiriu proficiência nas habilidades de pensar não é simplesmente uma criança que cresceu, mas uma cuja verdadeira capacidade de crescer foi ampliada. (LIPMAN, 1994, p. 36).

Essas habilidades intelectuais do pensar bem seriam introduzidas no processo de formação educacional básica das crianças, pela qual deveriam exercitar constantemente para um melhor aprimoramento delas, tornando as crianças protagonistas na construção do próprio pensamento independente e coeso.

As crianças devem aprender a pensar por si mesmas. [...] a Filosofia para Crianças é um programa que procura essencialmente, estimular as crianças e jovens a pensar bem, a ter um pensamento bem estruturado, isto é, aprender procedimentos que os ajudem a pensar, cada vez mais, de maneira crítica, reflexiva, criativa e autônoma. Este aperfeiçoamento cognitivo deve, na óptica de Lipman, começar desde a mais tenra idade, passando pelas várias etapas do ensino e prosseguir até ao fim da vida. (DINIS, 2011, p. 15).

A tentativa de Lipman é reparar o déficit que existia na formação educacional de seus alunos por meio do ensino da lógica e da filosofia. Visto que havia uma carência intelectual por parte dos alunos no processo de raciocinar, interpretar, argumentar e justificar em assuntos que exigia certa complexidade do pensamento.

No final dos anos sessenta, Lipman era professor de Lógica e Teoria do Conhecimento na Universidade de Columbia, Nova York, EUA, e ao perceber as falhas nos raciocínios de seus alunos achou necessário que eles tivessem um contato com a lógica e a filosofia bem antes da universidade. (KOHAN, 1998, p. 85).

O sistema educacional que estava em movimento naquela época, era um sistema que não tinha tanta eficácia para corrigir os déficits cognitivos existentes e não se preocupava com

o processo do desenvolvimento contínuo do pensamento e autônomo dos estudantes, o foco deste sistema educacional na época, era voltado ao ensino na qual o aluno fosse caracterizado como objeto receptor de conteúdo, transmitido pelo professor, onde o aluno estava sujeito apenas à apreensão de um conhecimento pronto e irredutível. Tratando meramente da memorização dos conteúdos transmitidos para o processo de avaliação.

O ensino de filosofia não era algo tão presente no sistema educacional nas escolas educativas dos Estados Unidos, o que complicou o acesso e fazia com os estudantes tivessem o seu primeiro contato somente quando ingressarem na universidade, como Kohan, assevera:

Vale ressaltar que nos Estados Unidos a filosofia tem, historicamente, uma fraca presença nas instituições educativas - ainda atualmente não faz parte dos currículos escolares em nenhum dos seus níveis -; só ao entrarem para a universidade os estudantes podem optar por ter algum contato com a filosofia. (KOHAN, 1998, p. 85).

A necessidade de uma reforma educacional se fazia fundamental, de modo que a reforma não procurasse justificar seus fracassos em abordagens remediadoras como desculpa para sua falha, pelo contrário, deveria utilizar das abordagens como justificativa dos fatores efetivos para o desenvolvimento educacional.

O que está claro é que a educação tem que se reformular de modo tal que as condições socioeconômicas nunca possam servir de desculpas para deficiências unicamente educacionais. Ela tem que se reformular de tal maneira que a diversidade de condições culturais seja vista como uma oportunidade para que o sistema prove a sua boa qualidade, e não como uma desculpa para seu colapso. Ela tem que se remodelar para que nem mesmo uma insignificante fração dos que são afetados por ela jamais possa dizer: “Ela não me ajudou a descobrir o leque de opções que eu tinha”. Não devemos esperar muito, nem pouco, da reforma educacional. Não devemos esperar que seja seguida por drásticas mudanças sociais, mas devemos, ao menos, desejar que funcione. (LIPMAN, 1994, p. 21-22).

O problema encontrado por Lipman era que esbarrava em uma tradição filosófica que acreditava que crianças e jovens não poderiam receber o ensino de filosofia e nem eram capazes de realizar esse procedimento escrupuloso, minucioso, lógico e sistemático que a prática filosófica exige. É notório que naquela época do período clássico a filosofia era exclusivamente exercitada apenas por homens, pois a figura das crianças e mulheres<sup>7</sup> não eram vistas e eram

---

<sup>7</sup> Realmente a figura da mulher no campo da filosofia era quase inexistente, contudo, haviam algumas figuras femininas no período clássico que eram exceção como as figuras de *Themistoclea*, *Aspásia*, *Diotima*. Conforme, Pacheco (2015), tiveram figura feminina que mesmo estando nas “sombras fizeram a diferença dentro da filosofia. Sendo elas: “*Themistoclea* (600 a. C.) foi uma filósofa matemática e sacerdotisa do templo de Delfos. Considerada mestre do filósofo Pitágoras. *Aspásia de Mileto* (407-410 a. C.) foi uma sofista e amante de Péricles, tendo um filho com ele. Ela era hábil na arte da argumentação, tornando-se uma excelente educadora. *Diotima de Mantinea* (427-347 a. C.) é conhecida pelos diálogos platônicos sobre o amor, mais especificamente no O Banquete. Como só encontramos a presença desta filósofa nos escritos de Platão, há dúvidas sobre sua existência, mas como teve uma marcante participação na obra deste filósofo, podemos nos 26 Mulher & Filosofia direcionar a favor de sua existência. Ela ensinou a teoria do amor para Sócrates, assim, atribuindo-se a ela a teoria socrático-platônica do amor” (PACHECO, 2015, p. 25-26).

julgadas como indivíduos que não tinham capacidade de utilizar de forma adequada o processo de raciocinar, refletir e compreender logicamente o significado das coisas.

Para muitos filósofos a racionalidade só é encontrada nos adultos. As crianças (como as mulheres) podem ser charmosas, bonitas, agradáveis, mas raramente são consideradas capazes de ser racionais ou lógicas. (LIPMAN, 1990, p. 20).

Vemos que os homens enquanto adultos e somente aqueles que ingressaram na vida acadêmica teriam o primeiro contato com a filosofia, sendo assim, é possível pensar e deduzir que talvez a maioria dos filósofos realmente buscavam delimitar e apropriar-se da filosofia como algo próprio da sua atividade, de modo que, aquilo que determinava sua atividade e sua concepção fosse postulado como a única verdade absoluta, não conseguiram restringir a atividade filosófica na estreteza de suas atividades e ideologias definidas.

Os filósofos sempre tentaram se apropriar da filosofia, delimitando-a a partir de sua própria atividade. Platão determinou para ela uma relação memorável com a realidade não sensível, Descartes marcou seu território nas idéias claras e distintas, Kant exigiu a crítica da própria razão teórica e prática, Husserl pretendeu que a filosofia fosse ciência de rigor. (KOHAN, 1998, p.9).

O movimento filosófico é dialético, mutável, questionável, adaptado e criativo, não se fecha algo irreduzível, que procurar constantemente o valor de verdade sobre as coisas e uma vez que compreendemos a verdade como esse incessante movimento que perpassa o tempo e espaço infundavelmente. A filosofia, por assim dizer, possui algo que rejeita a ideia de ser restringida e empossada a uma atividade ideológica específica, como Kohan, assevera:

Embora cada um deles e outros filósofos tenham contribuído para o desenvolvimento da própria filosofia, nenhum deles conseguiu conter a atividade filosófica no limite de suas próprias definições. Parece haver algo na filosofia que rejeita qualquer tentativa de apropriar-se dela. Afirmando-se pelo pensamento, a filosofia abre as portas ao invés de fechá-las. (KOHAN, 1998, p.9).

A filosofia assim poderá referenciar em oportunizar possibilidades (abre portas) para o desenvolvimento do pensar filosófico de qualquer indivíduo dotado de intelecto. Lipman sabia disso. Portanto acreditava que as crianças sendo seres intelectuais como qualquer outro, deveriam ter acesso à filosofia. Kohan (1998) assegura: “Matthew Lipman se incomodou com o modo que os filósofos tinham sistematicamente fechado suas portas para as crianças” (KOHAN, 1998, p. 9). Logo, seria necessário além de fundamentar a ideia de filosofia para crianças, desenvolver os meios para tornar real a ideia, e assim o fez: Lipman criou uma instituição, o programa, desenvolveu materiais didáticos e a metodologia para a concretude.

Matthew Lipman, desejando facilitar e levar o ensino da lógica e filosofia para as crianças, atentou-se que as disciplinas por possuir características intensas, secas, complexas, deveria haver um método que facilitasse a apreensão das crianças, de maneira que não causasse tanto descontentamento.

Em uma conversa que Lipman teve com alguém sobre essas dúvidas de como realizar esse contato mais maleável da filosofia e as crianças, foi sugerido que desenvolvesse a ideia de uma história. Lipman ficou entusiasmado com a ideia, pois sabia que as crianças sempre prestavam atenção para ouvir e pensar nas histórias. Não se referia às histórias infantis que corriqueiramente eram apresentadas para as crianças, tratava de escrever uma ‘história com crianças’, onde desenvolvem o pensar por conta própria, abstendo da necessidade do professor para instruí-las.

Deveria ser algo que os pequenos descobrissem por si mesmo, com pouca ajuda dos adultos. As crianças da história deveriam formar, de alguma maneira, uma pequena comunidade de pesquisa, na qual cada participasse, pelo menos de alguma medida, na busca cooperativa e na descoberta de modos mais efetivos de pensar. Minha idéia era que o grupinho de crianças, na história, servisse de modelo com o qual os alunos reais pudessem se identificar. (LIPMAN *apud* KOHAN, 1998, p.22).

O significado de ‘história com crianças’ trata-se de trabalhar os personagens com a ideia e a figura [imagem ou aspecto] de crianças, na intenção da familiarização da criança-leitor e ao mesmo tempo em que busca manter a identidade conceitual da filosofia, por isso utilizava-se apenas as falas das ideologias dos filósofos, sem mencionar seus nomes próprios, estabelecendo conexão com os filósofos.

São as crianças das histórias que dizem aquilo que Aristóteles, Santo Tomás, Spinoza, Marx, Dewey ou Freire tem colocado, é como se os filósofos tivessem uma longa conversação, mesmo que tenham morrido há muito tempo atrás. Embora estes filósofos tenham morrido há tanto tempo, num certo sentido eles ainda estão vivos na medida em que se expressam nas vozes das crianças [leitores]. (KOHAN, 1998, p.18-19).

Estimulado e entusiasmado com a ideia da história com criança, Lipman desenvolveu primeiro material em 1969, pelo qual foi titulado como novela ou romance filosófico denominado *Harry Stottlemeier Discovery*, que foi traduzido para o português como ‘A descoberta de Ari dos Telles’, como Kohan assevera:

Lipman criou seu primeiro material para concretizar a sua idéia: escreveu um romance para adolescentes, que intitulou *Harry Stottlemeier's Discovery*, procurando com esse título relembrar o *Aristotle* que tanto o inspirou. (KOHAN, 1998, p. 85).

Lipman percebeu a necessidade de desenvolver para além do romance ‘A Descoberta Ari dos Telles’, outras novelas filosóficas<sup>8</sup> que abarcasse o caráter da narrativa, trazendo assuntos e conceitos da filosofia como à lógica, ética, moral, estética, linguagem, conhecimento científico, metafísica e epistemologia. Sendo elas: *Hospital de Bonecos*<sup>9</sup>; *O Carteiro Simpático*; *Alice é meu nome*; *Rebecca*; *Elfi*, *Issao e Guga*; *Pimpa*; *Nous*; *A Descoberta de Ari dos Telles*; *Luísa*; *Satie e Marcos*. Cada novela filosófica corresponde a uma faixa etária e certo nível de

<sup>8</sup> Nos próximos tópicos discutiremos sobre a abordagem, os conteúdos e os objetivos das novelas filosóficas.

<sup>9</sup> SHARP, A.M. *The Doll Hospital*, Nova Jersey: IAPC, 1996. ‘The Doll Hospital’ nome original da obra.

escolaridade. Lipman afirma: “O conteúdo filosófico da novela é posto em prática mediante planos de discussão e atividades que promovam a formação de uma comunidade de investigação na sala de aula” (LIPMAN, 1994, p. 80).

Após o desenvolvimento do seu primeiro romance *Harry Stottlemeier's Discovery*, Lipman sentiu a necessidade de desenvolver um mecanismo suplementar. Conforme Kohan (1998) afirma: “Lipman, criou um mecanismo adicional que permitisse uma melhor prática filosófica nas salas de aula” (KOHAN, 1998, p. 86). Findado a escrita do seu primeiro romance, Lipman desejava fazer um experimento acerca da introdução do ensino da lógica e filosofia com crianças, a oportunidade veio a surgir em 1970 com a qual, após ter lido e estudado Piaget<sup>10</sup> e ter recebido influência na compreensão dos estágios mentais das crianças, no que diz respeito à formação do raciocínio. Decide começar seu experimento com crianças de onze ou doze anos (seguindo o que o Piaget fala sobre o pensamento formal). Os resultados obtidos foram favoráveis, o que fez concluir que sua ideia de levar o ensino da filosofia para as crianças e desenvolver suas habilidades de raciocinar para um bem pensar.

Kohan (1998, p. 26), buscando evidenciar as contribuições do primeiro experimento, assevera:

De acordo com a opinião de Piaget, segundo a qual o estágio formal de raciocínio começa por volta dos onze anos, preferiu experimentar com da quinta série. Lipman, planejou uma verdadeira experiência “de campo”, com um grupo com população homogênea selecionada ao acaso. Cada grupo tinha cerca de quinze crianças, que tinham duas aulas por semana durante nove semanas, tendo sido cada um deles submetido a um pré-teste e pós-teste. No fim do período experimental, a pontuação do grupo de controle em raciocínio lógico permaneceu imutável, a do grupo experimental tinha dado um salto de vinte e sete meses! Foi muito animador. (KOHAN, 1998, p. 26).

O experimento obteve êxito tão grande que Lipman recebeu em 1972, um convite para fazer parte do corpo docente da *Montclair State College*, em New Jersey, mas ainda era professor na Universidade de Columbia. Lipman percebeu que a Universidade de Columbia, não poderia proporcionar possibilidades maiores para o desenvolvimento do seu projeto, por isso decidiu sair e ir para *Montclair State College*, pois essa universidade, além de dar um cargo de docente, possibilitou que Lipman desenvolvesse um instituto de Filosofia para Crianças.

Eu estava morando em Montclair e odiava ter que viajar para Nova York todos os dias. Como eu já era um professor titular, ficar na Columbia também não me proporcionou novas oportunidades de promoção. No entanto, o trabalho era suportável e eu não tinha intenção de me mudar. Porém, nas manifestações de 1968, os alunos me pediram

<sup>10</sup> Jean William F. Piaget (1896-1980) nasceu na Suíça. Foi doutor em Ciências Naturais e desde muito cedo se interessou pela forma como o ser humano chega ao raciocínio lógico-abstrato, o qual o diferencia dos outros animais. Era biólogo, psicólogo e epistemólogo. Apesar de ser uma questão tipicamente filosófica, esse pensador quis abordá-la cientificamente. Para tanto, construiu uma proposta teórica com base na biologia que possibilitasse as questões filosóficas se apoiarem na pesquisa empírica. Nasceu com Piaget, a Psicologia do Desenvolvimento. (GISELE, 2005, p. 46)

para dar um seminário e falei sobre a conveniência de ter um representante dos alunos no Conselho de Administração. Isso obviamente incomodou muito o reitor. No ano seguinte, quando solicitei uma bolsa do National Endowment for the Humanities, ele se recusou a assinar o requerimento e eu escrevi uma carta ao reitor da universidade acusando-o de ter violado minha liberdade de pesquisa. O presidente enviou uma carta dura repreendendo o reitor. Nesse ínterim, conversei com o presidente do Montclair State College, que por acaso eu conhecia. O Colégio me ofereceu um cargo efetivo de professor e um instituto de Filosofia Infantil. Eu aceitei. (LIPMAN *apud* MORIYÓN, 2011, p. 194-195, tradução nossa).

Foi em *Montclair State College* que Lipman encontraria seus maiores colaboradores para a construção do instituto, sendo estes: Ann Margareth Sharp<sup>11</sup>, Frederick S. Oscanyan e Joe Issacson. Foi em 1974, que Matthew Lipman e juntamente com sua principal colaboradora Ann Sharp e os demais contribuidores, criaram o IAPC<sup>12</sup> (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) em *Montclair State College* (com alguns anos depois viria a ser *Montclair State University* – em português – Universidade de Montclair).

### 1.3 Pressupostos filosóficos do programa

A proposta curricular do programa Filosofia para Crianças recebeu várias influências de pensadores e colaboradores, de modo que Lipman as utilizasse para pautar e explicar seus fundamentos. Assim, o programa absorveu pressupostos filosóficos que abordam e perpassam aspectos pedagógicos, epistemológicos, linguísticos, éticos, cognitivos, dialógicos, educativos e outros.

Dias (2009), demonstra que o programa FpC recebeu influência do pragmatismo<sup>13</sup> tradicional apresentado nos EUA por pensadores diversos, como assevera:

Os pressupostos educacionais que sustentam a proposta de Lipman derivam da tradição pragmatista clássica, representada nos Estados Unidos por pensadores como Charles S. Peirce, G.H. Meas, J. Royce, J. Buchler e John Dewey, além de receberem forte influência de pensadores de outras tradições, como por exemplo, L. Vygostsky e C. Rogers. Lipman também buscou inspiração na pedagogia platônica, na teoria do conhecimento de Aristóteles, bem como no método socrático para elaborar sua proposta educacional. (DIAS, 2009, p. 32).

<sup>11</sup> Ann Margaret Sharp (1942-2010) é norte-americana. Criou junto com Matthew Lipman o IAPC. É co-autora, junto com Lipman, de seis manuais para o professor do *currículo* filosofia para crianças e autora de Hospital de Bonecos, programa de filosofia para pré-escola. Tornou-se a principal colaboradora do programa FpC. Dirige o programa de doutorado em filosofia para crianças que terá início em janeiro de 1999 na *Montclair State University*. Realizou numerosos cursos e conferências em mais de trinta países sobre a proposta e é autora de numerosos livros e artigos. (KOHAN, 1998, p. 181).

<sup>12</sup> Institute for Advancement of Philosophy for Children. Em português, Instituto para o desenvolvimento de filosofia para crianças. No decorrer do trabalho falaremos detalhadamente sobre o instituto.

<sup>13</sup> O pragmatismo caracteriza-se pela identificação de verdade com o útil, no sentido daquilo que melhor ajuda a viver e a conviver. No terreno da ética, dizer que algo é bom equivale a dizer que conduz eficazmente à obtenção de um fim, que leva ao êxito. (ROTHEN, GOMES, PECHULA, 2000, p. 14).

Como visto anteriormente, Lipman critica o sistema educacional vigente naquele período da década de 60, posto por ele como ‘paradigma padrão da prática normal’ (transmissor-professor e recipiente de conhecimento-aluno) e por isso decide criar o programa filosófico FpC, como projeto pedagógico de ensino de filosofia com o intuito de sanar as dificuldades que fora encontrada por ele em seus alunos em relação às habilidades. A tentativa de Lipman é fazer com que seu programa FpC estabeleça um currículo com modelo reflexivo educacional que venha suprir com a ensino/escola tradicional daquela época, visto que o objetivo desse modelo reflexivo é a iniciação filosófica, o desenvolvimento e cultivo das habilidades de pensamento das crianças, como Rothen, Gomes e Pechula (2000, p. 2), asseveram:

O seu Programa de Filosofia para Crianças circunscrito num modelo reflexivo da prática educativa, denominado de paradigma reflexivo da prática crítica, vem propor a superação do paradigma padrão da prática normal. A explicitação das bases deste Programa é o assunto que será discutido a seguir. O Programa tem dois objetivos gerais bem definidos: a iniciação filosófica, e o cultivo das habilidades de pensamento das crianças. (ROTHEN, GOMES, PECHULA, 2000, p. 2).

Retornando para o período clássico da filosofia, observa-se que Lipman recebeu influência da maiêutica socrática para dar fundamentação ao programa como modelo reflexivo e demonstrar que há contribuição de cunho filosófico sem perder a essência da filosofia. O programa Filosofia para Crianças foi criticado por outros filósofos com a justificativa de ‘não era ensinado à pura filosofia para as crianças’ e que as crianças não teriam capacidades cognitivas necessárias para compreender e interpretar os conteúdos filosóficos, conforme Dinis (2011) sustenta:

Essa barreira deve-se em parte ao desinteresse dos filósofos pela infância e suas implicações. Os filósofos não se têm preocupado com a infância a não ser que recentemente. Como no passado existem esporádicas referências em Heráclito, Aristóteles ou Montaigne entre outros. Durante milênios a infância esteve negligenciada da grande maioria dos filósofos e é seguramente devido a esse facto que ainda hoje a FpC possui muitos anticorpos dentro da orgânica filosófica. (DINIS, 2011, p. 20).

Aqui me indago a refletir fazendo voltar para uma pergunta que todo e qualquer indivíduo já teve – ‘o que é filosofia?’ e ‘para que serve a filosofia?’. Se buscarmos responder tais perguntas seria complicado chegar a uma certeza absoluta, mas ao longo dos anos foi observado que a filosofia a tem a função de garantir a autonomia do pensamento, cultivando e desenvolvendo as habilidades de pensamento para o bem pensar [pensar filosófico] de forma sistemática, investigativa, rigorosa, lógica e reflexiva por meio do diálogo. Esse exercício dialético garante com que o indivíduo liberte ou desvele o seu pensamento das amarras que estão estagnadas na ignorância humana para um pensar reflexivo [filosófico]. De modo que o

indivíduo deixe o interior de ‘sua caverna’ e possa conhecer a ‘realidade’ que existe fora dela por meio do filosofar. Necessariamente, trata-se do caminhar em direção à luz [pensar filosófico] e deixando para trás toda fantasia, ilusão e aparência [ignorância/caverna]. O ser humano é o único ser que conhecemos capaz de discernir, refletir, argumentar e intervir no seu contexto social por meio do exercício da sua racionalidade, nessa perspectiva o ato de filosofar coloca o ser humano em constante indagação, tornando-o capaz de analisar e ressignificar seus princípios, juízos, crenças, conceitos acerca do próprio pensamento.

Observando esta última passagem poderíamos deduzir que qualquer ser humano tem intrinsecamente a característica essencial [razão/racionalidade] de exercer o pensar filosófico? Desse modo posso afirmar que a criança pode e tem a capacidade de filosofar? Estas são indagações que estão em xeque agora. Sobre isso, Kohan (1998, p. 9) acerca da visão de Lipman, assegura que:

Matthew Lipman sabe disso. Incomodava-lhe o modo como os filósofos tinham sistematicamente fechado suas portas para as crianças. Considerou este impedimento insensível e injusto. Lançou a idéia de que as crianças podem e merecem ter acesso à filosofia. Não apenas lançou a idéia, mas criou uma instituição e desenvolveu materiais e metodologia para que esta idéia fosse uma realidade. (KOHAN, 1998, p. 9)

Aqui, Lipman provém do pressuposto de que as crianças também podem fazer filosofia na forma pura, pois em Kohan (1998, p. 84) o próprio Lipman assegurou: “Fazer filosofia não é questão de idade, mas de refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que a gente considera importante”. A filosofia é um campo do saber, posta no âmbito educacional, como uma disciplina que deva ser incentivadora ao desenvolvimento do pensamento, é um abre portas que proporcionará ao aluno possibilidades de conhecer, investigar e refletir sobre as coisas por si mesmas de maneira sistemática, rigorosa e investigativa, coisas essas que possuam relevância para si [individualmente] e seu meio em que convive [coletivamente] deixando o senso comum para o senso crítico.

Lipman (1998)<sup>14</sup>, assegura: “Eu não tinha dúvidas que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam” (LIPMAN, 1998, p.22). E se o papel da filosofia é o ‘abre as portas’ para o pensamento reflexivo, por que motivo não pensar que as crianças poderiam aprender sobre filosofia e mais ainda aprender a filosofar? É por meio deste pensamento sobre o papel da filosofia que Lipman utiliza-se da influência socrática [como mencionado antes] para nortear o seu programa para o ponto de vista do diálogo e da dialética.

---

<sup>14</sup> Matthew Lipman. *Como nasceu a Filosofia para Crianças*. In: KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para Crianças – A tentativa Pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998.

A máxima socrática – *Só sei que nada sei* – é caracterizada pela busca incessante pelo conhecimento coerente e seguro que perpassa por meio da investigação e interrogação. Chauí (2013, p. 44), demonstra que Sócrates afirmava que: “A consciência da própria ignorância é o começo da filosofia”. Sócrates acreditava que o conhecimento seguro não era apreendido por meio das teorias, mas sim através do diálogo investigativo por meio das interrogações e indagações. Sua máxima atribuída pela expressão: “Só sei que nada sei”, trata-se de um olhar, um pensar reflexivo que saísse do senso comum para um conhecer-se a si mesmo, suscitando a duvidar e pôr em investigação as próprias ideias, valores, práticas e comportamento sobre si mesmo [vida pessoal] e coletivamente [pólis, comunidade ou sociedade].

Caetano (2010, p. 77-78), suscita as contribuições de Sócrates para o programa de Lipman, assegurando:

Sócrates entendia que o saber não é algo de posse, mas um caminho de investigação, nele o mestre não é mestre porque promete conhecimentos, mas porque ensina a perguntar. A máxima socrática “Só sei que nada sei” caracteriza a constante procura e busca do homem pelo saber. O auto-reconhecimento de que há muito o que descobrir torna-se condição *sine qua non* do próprio saber, ou seja, para Sócrates, sem este reconhecimento o homem não se torna sábio. (CAETANO, 2010, p. 77-78).

A citação acima demonstra que o Sócrates, pautava o diálogo sob a rigorosidade da lógica (diálogos racionais) que não possuía acomodamento do saber, que reconheça a própria ignorância de achar que sabe tudo, pois essa atitude de dialogar embasada na lógica, não se refere a simples conversação e troca de ideias, mas na busca do conhecimento inspirado no espírito aberto, crítico e de rigor lógico, como o próprio Lipman assevera em (1990, p. 22):

A lógica certamente é um acompanhamento indispensável para o cultivo do raciocínio, já que os critérios lógicos são os únicos que temos para distinguir um raciocínio melhor de um pior. [...] o objetivo não é desnortear os estudantes levando-os ao relativismo, mas encorajá-los a empregar as ferramentas e métodos de investigação para que possam, competentemente, evidências, detectar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios até que percebam as possibilidades de objetividade com relação a valores e fatos. (LIPMAN, 1990, p. 22).

Dias (2009, p. 28-29), busca fazer uma complementação acerca das contribuições da abordagem lógica para a educação do pensamento no programa Filosofia para Crianças, asseverando:

Em Filosofia para Crianças, lógica tem três significados: lógica formal, lógica das boas razões e agir racionalmente. A lógica formal apresenta as regras a partir das quais podemos estruturar nossos pensamentos, de forma que o resultado fique claro, coerente e consistente. A lógica das boas razões mostra a elas como o pensamento organizado pode ser aplicado em situações reais e cotidianas. [...] nesse sentido, a lógica assim compreendida, está imbuída de um senso prático e pragmático. (DIAS, 2009, p. 28-29).

Desse modo, fica evidente compreendermos que a utilização do ensino da lógica no programa, trata-se de fazer com que as crianças consigam por si mesmas, organizar e estruturar os seus pensamentos, pois ao observar os critérios da lógica, as crianças se sintam estimuladas para utilizar nos pensamentos organizados, o que as tornaram indivíduos mais criteriosas, tolerantes, criativas, críticas, conscientes de suas ações, ponderando suas atitudes para a vida em socialização.

Como dito anteriormente, Lipman recebeu de alguns filósofos da sua época e anterior o auxílio de concepção filosófica para construção do projeto educacional do programa. Porém, um destes filósofos refletiu em maior proporção para o filósofo norte-americano.

A influência e contribuição filosófica de John Dewey<sup>15</sup> refletiu de maneira impactante para construção e idealização de levar à prática de fazer filosofia às crianças em Lipman. O próprio filósofo estadunidense refere-se e enfatiza a contribuição de Dewey para suas fundamentações:

A contribuição de John Dewey é preciso reconhecer, minimiza a de todos os outros, sobretudo devido às suas colocações em Filosofia da Educação. Sem dúvida foi Dewey quem previu, nos tempos modernos, que a Filosofia tinha que ser definida como o cultivo do pensamento, ao invés de transmissão de conhecimento, que não poderia haver diferença entre o método pelo qual os professores eram ensinados e o método pelo qual seria esperado que eles ensinassem; que a lógica de uma disciplina não devia ser confundida com a sequência das descobertas que constituíram sua compreensão; que a reflexão do estudante é melhor estimulada pela experiência viva que por um texto desidratado, formalmente organizado; que nada melhor que a discussão disciplinada para aguçar e aperfeiçoar o raciocínio e que as habilidades de raciocínio são essenciais para ler e escrever com sucesso; e que a alternativa para não doutrinar os estudantes está em ajudá-los a refletir efetivamente sobre os valores que constantemente são impostos a eles. (LIPMAN, 1990, p. 20).

A influência de Dewey para Lipman atribui-se na concepção educacional, pautada no desenvolvimento do pensamento reflexivo, fazendo inferência ao aprimoramento e cultivo das habilidades de pensamento, perpassando as habilidades básicas essenciais até complexas, como: ler, escrever, interpretar, inferir, argumentar, raciocinar, refletir, justificar. O pensar reflexivo atribuído por Dewey, não se trata da forma de pensar corriqueiramente, na medida do senso comum, ao contrário, refere-se a um pensar elaborado que busca e possibilita uma transformação social por si mesmo, por meio de um método que contém fases, que permite criticar, deduzir, investigar e verificar intelectualmente e experimentalmente, unindo teoria e prática, correlacionando, natureza, o eu próprio [pensar autônomo] e a sociedade.

No processo do pensamento reflexivo, Dewey distingue cinco fases, cuja sequência, por sinal, não é rígida: 1) situação difícil ou perplexa; 2) definição da natureza do problema; 3) sugestão de ideias como hipóteses de solução; 4) verificação lógica ou

---

<sup>15</sup> As obras de John Dewey que influenciaram Lipman foram: *Democracy and Education (1916)* [Democracia e educação – traduzido por português], *Experience and Education (1938)* [Experiência e educação – traduzido para o português].

raciocinativa (isto é, por ação interior de pensamento ou imaginação) da consistência ou coerência das ideias ou hipóteses com os dados do problema, de modo a eliminar as incompatíveis e selecionar a única coerente; 5) verificação experimental (ou seja, por ação exterior) da única hipótese compatível. Tal é a ordem intelectual que deveriam seguir as aulas escolares, com participação dos alunos e do professor, este último não como ditador, nem como simples aprendiz, mas como orientador intelectual da experiência partilhada por todo o grupo. Com isso, a preleção expositiva não seria completamente suprimida, mas conservada para fornecer aos alunos as informações, aliás, nunca dogmáticas, que eles por si mesmos não podem conseguir, mas que são necessárias à sugestão das ideias ou hipóteses de solução. Estas últimas deveriam ser logicamente discutidas, bem como de fato experimentadas em comum, mormente para educar os alunos para o diálogo e o convívio em sociedade genuinamente democrática (DEWEY, 1979, p. XX).

Assim, o desenvolvimento e cultivo destas habilidades de pensamento sendo pautado com objetivo educacional nas crianças, colocando em ênfase o ‘caráter filosófico’ como alicerce para a criança desenvolver o bem pensar, o pensar por si mesmo, o pensar crítico e criativo que a criança poderá realizar inferência e interpretar as experiências do seu cotidiano que consideram como mais significativas.

No entanto, a influência específica e particular da Filosofia da Educação, de John Dewey sobre os fundamentos de Filosofia para Crianças, pode ser percebida tanto nos conceitos fundamentais do Programa, como nos aspectos mais específicos da metodologia por ele defendida. (DIAS, 2009, p. 32)

John Dewey vem de uma corrente pragmática da educação e traz aspectos pedagógicos fundamentais em relação à democracia, ensino, educação e experiência. Dewey percebia que a escola é um espaço transformador que deve proporcionar ao aluno possibilidades que os conduzem para a compreensão da sua realidade, uma reflexão investigativa sobre seus princípios, uma organização dos pensamentos, ou seja, a escola tem a função de se torna um ambiente *simplificado*, debatendo com aspectos relevantes que estimulem e despertem os alunos a pensarem por si mesmas, sobre si e sua realidade.

As escolas, todavia, continuam sendo o exemplo típico do meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que as frequentam. [...] A primeira função do órgão social que denominamos escola é proporcionar um ambiente simplificado, selecionando os aspectos mais fundamentais. Em segundo lugar, é tarefa do meio escolar eliminar o mais possível os aspectos desvantajosos do ambiente comum, que exercem influência sobre os hábitos mentais. Cria um ambiente purificado para a ação. Em terceiro lugar, compete ao meio escolar contrabalançar os vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contato vital com um ambiente mais amplo. (DEWEY, 1979, p. 20-22).

Dewey traz reflexões sobre a abordagem de que a sala de aula ou o ambiente escolar consequentemente devam ser um espaço democrático para os alunos, trazendo para o aspecto das crianças, acreditava que um espaço democrático havendo uma participação para além do ensino convencional [transmissão do conhecimento], mas uma participação a qual as crianças e por meio do seu próprio pensar, o bem pensar, com o professor enquanto mediador [havendo

pouca interferência, quase nula no processo de desenvolvimento do pensamento das crianças], estas conseguiriam compreender, pensar e intervir como ser social, e a sociedade, enquanto um meio que envolve outras pessoas, pensamentos que a compõem.

Toda essa fundamentação de Dewey, que alcançou o filósofo Lipman, recebeu de seu professor Charles Sanders Peirce [contribuidor da corrente pragmatista]. Peirce acreditava que o desenvolvimento do conhecimento, originava-se das implicações práticas, ou seja, a suspeita, o ato de duvidar, era o princípio da investigação científica, em que a busca das soluções, das respostas constituía-se em comunidade. Esse método investigativo científico era um processo constante, ocasionando na busca incessante pelo conhecimento por meio da experiência prática, que sempre possibilitará a surgir novas teses, antítese, sínteses, nesse contínuo ciclo.

Dias (2009), evidenciado essa passagem anterior sobre Peirce e a dúvida enquanto mecanismo essencial para o início da investigação científica, assevera:

A investigação para Peirce tem seu início com uma dúvida ou com um problema em relação às crenças estabelecidas. [...] por isso, é necessário o seu enfrentamento direto, mediante questionamento e investigação. A crença anterior será, então, substituída por outra, posteriormente colocada em dúvida pela comunidade. No entanto, ao ser submetida à dúvida, cria-se uma contra-argumentação e uma nova prova empírica que a questiona. Ao invés de existir uma verdade absoluta que deve ser apreendida, existe um conjunto de concepções que são aceitas pela comunidade. (DIAS, 2009, p. 51).

Dewey aproveitou desse método investigativo de Peirce e o aplicou em diversas áreas da aprendizagem. Mas, vale observar que o campo investigativo científico [campo da ciência] foi a área em que Dewey se pautou na tentativa de reconstrução da educação, conforme Lipman assegura:

Dewey, jamais abandonou seu compromisso com a ciência como o “método da inteligência”, sua postura de igualar a investigação científica com a investigação em geral, ou sua convicção de que a reconstrução da educação baseada na investigação era o caminho desejável a ser seguido. (LIPMAN, 1995, p. 157).

Sendo a ciência um campo de desenvolvimento da educação por meio do método investigativo, como a filosofia é encarada por Dewey, nesse aspecto? Para o filósofo, a filosofia é método cognitivo não científico, uma ‘crítica da crítica’, é um método de julgamento que tem relação com a educação, capaz de compreender e especular sobre os valores, os procedimentos e experiências vividas, ou seja, é uma área que trata da visão da vida, ajudando-a direcioná-la.

É vantagem identificar a filosofia como o ato de pensar enquanto distinta do conhecimento. Pois o conhecimento fundamentado é ciência. [...] quanto ao ato de pensar, aplica-se a coisas em perspectiva. *É ocasionado por uma incerteza* e visa dissipar uma perturbação. Filosofia é pensar o que aquilo que é conhecido requer de nossa parte. [...] é uma idéia do que é possível, e não um registro de fatos consumados. Por essa razão é hipotética. [...] seu valor não está em proporcionar soluções e sim em analisar as dificuldades e sugerir métodos para nos avirmos com elas. Pode-se quase definir a filosofia como o pensamento que se tornou consciente de si mesmo – que generalizou seu lugar, função e valor na experiência. (DEWEY, 1979, p. 359).

Um grande problema encontrado na corrente de fundamentação de Dewey, é que ainda que o bem pensar, o pensar excelente seja o objetivo principal dentro da sala de aula, este [pensar excelente] deveria ser desenvolvido em que normas? Nos princípios da investigação científica ou da investigação filosófica, ainda que a ciência e a filosofia se relacionem, “ambos são atividades independentes que não podem ser reduzidas uma à outra” (LIPMAN, 1990, p. 159). Por um lado, Dewey nunca discutiu sobre o assunto, pois ainda que defendesse a relação da filosofia com a educação, a qual chegou a afirmar que seria “a teoria geral da educação” (DEWEY, 1979, p. 362).

Dias (2009), aborda uma explicação sucinta sobre essa prevalência do aspecto científico nas fundamentações de Dewey, em que sustenta:

Com efeito, mesmo que Dewey considere a Filosofia a disciplina que, por excelência, cultiva o pensar e problematiza a experiência e, por isso, defenda a sua relação com a educação, ele a concebe como nada mais que “uma teoria geral da educação” (1979), não lhe reservando qualquer lugar especial na prática educativa – lugar este ocupado pelas ciências. (DIAS, 2009, p. 34).

Lipman compartilhou e foi influenciado por Dewey, em diversos aspectos, como a democracia, a sala de aula como ambiente provedor do pensar excelente, porém para Lipman, a Filosofia era e deveria ser o centro, a disciplina ou método educativo a ser introduzido nos currículos escolares, a começar pelas séries iniciais da educação (1º a 5 ano). Pois, “A filosofia estimula o pensamento *nas, sobre e entre* as disciplinas. Contribuindo fortemente para o cultivo do pensar complexo de ordem superior<sup>16</sup> [pensar excelente]” (LIPMAN, 1995, p. 380-381). Acreditamos que este é um dos principais pressupostos filosóficos de Lipman, ou seja, desenvolveu forte convicção com Dewey da importância da formação do pensamento sendo aprendido no desenvolvimento da comunidade de investigação.

Outros pressupostos relevantes ao programa de Lipman são o teor da abordagem epistemológica e ética. A proposta epistemológica de Lipman está pautada em uma busca incessante de descrever essa nova ‘forma’ de conhecer. Por esse motivo, Lipman traz aspectos da investigação filosófica, como método a ser utilizado em sala de aula para o desenvolvimento positivo, por meio do *Pensamento de Ordem Superior* e a *Comunidade de Investigação*. Segundo Lipman, o Pensamento de Ordem Superior tem que ser rico, coerente e curioso. “Rico em recursos no sentido que tem ideia de onde procurar os recursos de que necessita” (LIPMAN, 1995, p.38). Coerente, na medida em que “busca maneiras de reduzir a complexidade [diversidade confusa das coisas] em ordens, grupos, tipos e classes” (LIPMAN, 1995, p. 143).

---

<sup>16</sup> O pensar complexo de ordem superior é outro aspecto que será abordado do decorrer do trabalho. Em que se refere o objetivo principal do programa Filosofia para Crianças.

Curioso, na medida em que “busca a inteligibilidade, pelo caráter geral e uniforme dos eventos que indicam sua previsibilidade, sua legitimidade, em outras palavras, a inteligibilidade sugere a busca pelo significado” (LIPMAN, 1995, p. 144). O caráter do pensar crítico está sempre atribuído ao pensar criativo, assim o pensamento de ordem superior se constitui de ambos, tanto crítico quanto o criativo, assim o filósofo assevera:

Podemos acrescentar que o pensamento de ordem superior não equivale somente ao pensamento crítico, mas a fusão dos pensamentos crítico e criativo. Isto é particularmente evidente quando os aspectos críticos e criativos sustentam e reforçam um ao outro, como no caso onde o pensador crítico inventa novas premissas ou novos critérios, ou quando o pensador criativo dá uma nova orientação a um costume ou tradição artística. (LIPMAN, 1995, p. 38).

Como já subentendido anteriormente, a Comunidade de Investigação é outro aspecto que está inteiramente ligada ao Pensamento de Ordem Superior, pois o filósofo caracteriza-a [comunidade de investigação] como um ambiente investigativo, que utiliza dos princípios da lógica, por meio do diálogo reflexivo e investigativo, que possibilita aos alunos “dividirem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões” (LIPMAN, 1995, p. 31). Trata-se de espaço investigativo em que o diálogo é o aspecto central, pautado nos princípios da argumentação lógica para pensar e debater “questões ou temas significativos que se apresentam como problemas para o próprio grupo” (DIAS, 2009, p. 50). Assim, a Comunidade de Investigação tem o diálogo como fator do procedimento para o desenvolvimento do Pensamento de Ordem Superior, conforme o filósofo assegura:

Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes. Trata-se de um diálogo que busca harmonizar-se com a lógica. (LIPMAN, 1995, p. 31).

Ainda sobre a Comunidade de Investigação:

A comunidade de investigação, especialmente quando utiliza o diálogo, é o contexto social mais apropriado para a geração do pensamento de ordem superior. É por meio do pensamento de ordem superior que as habilidades cognitivas são refinadas e aperfeiçoadas e não vice-versa. (LIPMAN, 1995, p.40).

O pressuposto da abordagem ética é outro aspecto central do programa filosófico de Lipman, em que busca trazer uma reflexão e fazer com que as crianças se familiarizem e conscientizem da natureza dos valores morais, por meio do método da investigação ética.

Lipman caracteriza a ética com um diálogo acerca dos valores morais, sendo um aspecto importante para a construção da educação, ainda que haja uma problematização por meio de outros pensadores e educadores entre esses aspectos: moralidade e educação. Enfatizando sobre a questão da doutrinação. Por um lado, o programa Filosofia para Criança, sempre busca pelo

desenvolvimento do pensamento reflexivo [pensamento de ordem superior], em que por meio deste há cultivo e o refinamento das habilidades de pensamento, que servirão por meio da “aplicação da lógica, ajuda para a solução dos problemas humanos, inclusive éticos” (LIPMAN, 1994, p. 97).

Devemos ter claro que todo e qualquer aspecto ético está entrelaçado no aspecto moral, ainda que ambos tenham suas diferenças. A moral pode ser entendida como “costumes, ou seja, hábitos instituídos por uma sociedade em condições históricas determinadas” (CHAUÍ, 2013, p. 257). Refere-se aos valores culturais de um povo ou sociedade, é algo para o qual somos educados neles e para eles, sendo algo intrínseco ao ser humano, como natural, “existentes em si e por si mesmos” (CHAUÍ, 2013, p. 257). Desse modo, valores morais são aspecto referente ‘à conduta, o modo de agir’ de uma pessoa, em relação não apenas ao seu agir sobre a vida individual, mas também à coletividade [por viver em sociedade]. Trata-se de uma relação intersubjetiva com outros seres morais. É ter consciência para justificar, assumindo a responsabilidade e efeitos de todas as suas ações. Onde entra o contexto da ética no aspecto da moral? A ética pode ser entendida e conceituada como um campo investigativo da ‘conduta ou modo de agir’ moral de uma pessoa e sociedade. É uma investigação que busca compreender de forma mais aprofundada sobre quais são os princípios e regras que orientam tais condutas.

Lorieri<sup>17</sup> traz uma conceituação acerca da característica da ética, asseverando:

Ética, neste sentido, diz respeito à investigação sobre as condutas humanas, sobre as regras utilizadas para orientar tais condutas e sobre os princípios e critérios que são utilizados como referências para as regras de conduta. No campo da Ética são colocados em discussão os critérios, os princípios, as normas, os valores de onde se parte para definir regras de conduta e, por conseqüência, condutas que devem ser consideradas boas e as que não o devem ser. Além disso, investiga-se sobre o próprio fato da moralidade, isto é, o fato de existir moral ou “morais”. Quando falamos de Ética estamos falando de algo mais amplo, mais geral, mais profundo, que deve ser levado em conta na definição das regras de conduta num determinado tempo e lugar e na definição do que fazer. (LORIERI, 2011, p. 5).

Lipman, também observa a ética como esse aspecto que compreende e investiga de forma escrupulosa sobre a conduta moral do ser humano. A ética é uma corrente da Filosofia, uma investigação clara e imparcial da conduta humana sobre os valores de ser bom, mau, certo, errado, justo ou injusto como o próprio filósofo, assegura:

A ética, um dos principais ramos da Filosofia, é considerada a teoria da conduta moral. Isto é, a conduta humana está sujeita a um tipo de apreciação, a que chamamos moral, que resulta em determinados tipos de conduta as quais denominamos de melhores, piores, erradas, boas, ruins, etc. A ética representa a tentativa filosófica de examinar

<sup>17</sup> Marcos Lorieri, nasceu em Campanha, MG, em 1940. Licenciado em Filosofia pela USP, 1969. Mestre e doutor em Filosofia da Educação pela PUC/SP. Membro do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Acima de tudo, Professor de Filosofia, no Ensino Médio; de Filosofia da Educação e de Prática de Ensino de Filosofia, na PUC/SP, desde 1974. Trabalha com Filosofia para Crianças desde 1985. Tem alguns capítulos de livros e artigos publicados sobre o ensino de Filosofia, sobre Filosofia para crianças e sobre educação para o pensar. (LORIERI, 2002, p. 232).

as bases racionais de tais estimativas e de delinear teorias que, entre outras coisas, sugerissem modos em que princípios éticos pudessem vir a auxiliar as condições morais da vida humana. (LIPMAN, 1990, p. 69).

Esta investigação ética presente no programa Filosofia para Crianças, é abordada e trazida em uma das novelas filosóficas desenvolvidas por Lipman e Sharp, intitulada por *Luísa*, a qual a abordagem segundo o filósofo, “[...] gira em torno de temas éticos e sociais como justiça, mentira, verdade, natureza das regras e padrões” (LIPMAN, 1994, p. 81). Esta é a segunda novela filosófica do currículo<sup>18</sup> do programa, a qual “se preocupa com a inter-relação da lógica e da moral” (LIPMAN, 1994, p. 81). O diálogo e as reflexões sobre os temas contidos na novela filosófica *Luísa* são desenvolvidos por meio da Comunidade de Investigação. No debate entre as crianças trazidos pelos episódios da novela, trata-se de fazer com elas consigam chegar a “um consenso razoável a respeito das normas e valores considerados bons e melhores para convivência do grupo e também referência da sua conduta individual” (ROTHEN, GOMES, PECHULA, 2000, p. 12).

É notório que os pressupostos éticos do programa Filosofia para Crianças de Lipman, então pautado na investigação lógica e filosófica da ética, que pretende auxiliar as crianças por meio de “uma investigação objetiva e imparcial de problemas e situações morais” (ROTHEN, GOMES, PECHULA, 2000, p. 15). A proposta de Lipman é construir um ‘ideal do ensino de filosofia’ para as crianças a qual estarão pautadas na fundamentação da investigação filosófica ou ‘pragmatismo filosófico’ como abordagem central, de alguns conceitos como: pensamento de ordem superior, filosofia, comunidade de investigação, diálogo, habilidades de pensamento, educação democrática e a investigação ética.

Assim, poderia caracterizar que os pressupostos filosóficos estão voltados nas abordagens da filosofia, da lógica, do diálogo, da educação democrática e da investigação. Na medida em que, “faz-se filosofia quando se praticam regras que se definem pelos parâmetros da ‘lógica’ e ‘metacognitivos’ de um ‘diálogo’ ou uma ‘investigação’” (SANCHEZ, 2005, p. 31). No aspecto da investigação, Lipman traz uma reflexão acentuada de que toda ‘investigação’ se trata de “uma prática autocrítica, autocorretiva, além de ser totalmente exploratória e questionadora” (LIPMAN, 1995, p. 331). O filósofo norte-americano, diz que toda investigação está fundamentada na comunidade, de modo que o processo de comunidade partindo da investigação presente na filosofia, seja o caminho para consolidação e produção do

---

<sup>18</sup> O termo “currículo” utilizando nesse trabalho, trata-se de abranger a proposta pedagógica de Lipman no programa Filosofia para Crianças, em que referente a proposta dos conteúdos a serem estudados, a metodologia, os materiais didáticos, as atividades, os objetivos a serem almejados, as competências e habilidades desenvolvidas, enfim, é uma espécie de ementa educacional do programa.

conhecimento. Conforme Lipman, “a comunidade é o lugar do diálogo filosófico que é o caminho autêntico para se fazer filosofia” (SANCHEZ, 2005, p. 32). Sendo que, para que haja o ‘diálogo filosófico’ é necessário que as salas de aula se transformem em “comunidade de investigação”, pois é neste espaço que ocorrerá o cultivo de atitudes democráticas e ideias democráticas, que serviram como aspecto para o “desenvolvimento ao modelo ideal de sociedade, ou modelo ideal de indivíduo, através da educação filosófica das crianças” (SANCHEZ, 2005, p. 32-33). No aspecto da lógica, os pressupostos predominantes nesse campo de saber para Lipman, é que “o propósito da lógica é fazer com que as crianças avaliem os próprios pensamentos e os pensamentos alheios em relação às ações e acontecimentos” (LIPMAN, 1994, p. 190). Na medida em que, auxilia as crianças a perceberem a gama de aplicações de um ‘pensar estruturado e deliberativo’.

#### **1.4 Conteúdos do programa**

Os conteúdos abordados e trabalhados no currículo educacional do programa Filosofia para Crianças são diversos, pelo fato de atingir e trazer várias temáticas da filosofia clássica, moderna e contemporânea, bem como a ética, a estética, a epistemologia, a lógica, a política e outros assuntos de cunho social a quais são relevantes para as crianças.

Lipman se preocupou em como levaria e conseguiria fazer com que as crianças conhecessem os filósofos e as ideias filosóficas que foram dialogadas e discutidas ao longo de todos “2.500 anos da história da filosofia ocidental” (KOHAN, 1998, p. 18). A preocupação se pauta na perspectiva de que a criança por não possuir certo grau de elevação intelectual, não conseguiria compreender o assunto e a linguagem utilizada nas teorias filosóficas dos pensadores. Com o intuito de facilitar a linguagem e levar as ideias filosóficas dos grandes pensadores para as crianças, como observado no início do trabalho, Lipman optou por utilizar uma história para apresentar essas ideias filosóficas, logo essas histórias viriam a tornar-se os chamados ‘romances filosóficos’ ou ‘novelas filosóficas’. Lipman, propõe que “a introdução da filosofia começamos na pré-escola até o 2º grau, de maneira organizada e efetuada” (LIPMAN, 1994, p. 79).

Os romances filosóficos referentes a 1ª e 2ª séries [pré-escola] era o “Elfie” e “Issao e Guga”. Elfie, faz ênfase as habilidades básicas de pensamento, como “estabelecer relações, encontrar semelhanças e fazer distinções” (KOHAN, 1998, p. 90). Issao e Guga, faz ênfase a habilidade de percepção e a relação com a natureza, em “olhar/ver, tocar, ouvir, saborear, cheirar, perceber, detectar pressupostos, levar questão, brincar de ser outro, achar alternativas”

(KOHAN, 1998, p. 91). O romance filosófico [currículo] referente a 3ª e 4ª é a “Pimpa”. Tem como ênfase a filosofia da linguagem, abordando “a estruturas semânticas e sintáticas tais como: ambiguidade, conceitos que estabelecem relações e noções filosóficas abstratas (causalidade, tempo, espaço, número, pessoa, classe e grupo)” (LIPMAN, 1994, p. 80). Na 5ª e 6ª séries o romance filosófico é “A descoberta de Ari dos Telles”. A ênfase presente neste currículo está “na aquisição da lógica formal e informal” (LIPMAN, 1994, p. 80). Em que trata da investigação filosófica geral, tais como: “conversão, padronização, ambiguidade, imprecisão, indução, lógica de relações, silogismo, lógica informal, verdade e validade, silogismo hipotético, contradição” (KOHAN, 1998, p. 93) e outras. Na 7ª e 8ª séries encontramos “Luísa” como o romance filosófico. Tem como ênfase a abordagem da investigação ética, quais Luísa, seria “uma continuação de A descoberta de Ari dos Telles e se concentra em temas éticos e sociais como justiça, mentira, verdade, natureza das regras e padrões” (LIPMAN, 1994, p. 81). O currículo de Luísa se preocupa em auxiliar as crianças em alguns pontos, como: “ter visão, de conjunto, antecipar consequências, levar hipóteses, dar e pedir boas razões, considerar o contexto, desenvolver empatia, detectar pressupostos, considerar a verdade e a falsidade” (KOHAN, 1998, p. 94). Por fim, no 2 grau os romances filosóficos envolvem uma abordagem filosófica mais avançada, trazendo e dialogando em distintos aspectos, como: “ética, epistemologia, metafísica, estética e lógica” (LIPMAN, 1994, p. 81).

Silveira (1998), traz uma análise crítica sobre essa perspectiva exposta de levar as ideias filosóficas de forma mais acessível para as crianças, asseverando:

Os conteúdos (as chamadas “idéias filosóficas”) são, portanto, apresentados às crianças “na linguagem mais simples possível” e de forma assistemática, ficando “espalhadas profusamente” (à maneira de “uma pedra estranha” ou “um brinquedo perdido”) ao longo dos episódios dos romances, à espera de serem capturadas pela curiosidade das crianças. (SILVEIRA, 1998, p. 84).

Dessa maneira, as discussões dentro da Comunidade de Investigação [no ambiente da sala de aula], o diálogo e as reflexões entre as crianças devem conter questões ou assuntos que sejam relevantes, que lhes façam sentidos e tenham conexão com seu cotidiano [sua vida e a realidade]. O ambiente escolar, especificamente a escola, é visto como um espaço que deve promover a educação para os estudantes, assim, necessariamente, aquilo que é aprendido [conteúdos, informações, assuntos] tem que ter significados relevantes para a vida destes alunos.

No caso, das crianças, quando estas percebem que os assuntos e temas abordados dentro sala de aula não tem significado e relevância para sua vida cotidiana, ou não as alcançam para que possam pensar sobre o que sendo dialogado em sala de aula, muitas das vezes encontram-se desmotivada e perdem o interesse pela escola. Assim o próprio Lipman (1994), assevera:

As crianças sentadas em suas carteiras, sufocadas por uma enorme quantidade de informações que parecem embaralhadas, sem sentido e desconectadas de suas vidas, têm a nítida impressão da absoluta falta de sentido das experiências. [...] as crianças que vivenciam isso buscam desesperadamente pistas que lhes dêem algum tipo de orientação. (LIPMAN, 1994, p. 31).

Por esses motivos, o programa Filosofia para Crianças, preocupou-se em abordar temáticas e conceitos que gerassem uma problematização e instigue as crianças a refletirem por si mesmas por assuntos como justiça, estética, ética, investigação da linguagem, natureza, percepção e o desenvolvimento das habilidades de pensamento e outras. Lembrando que toda abordagem temática desses assuntos estão separadas em cada romance ou novela filosófica desenvolvida no currículo do programa.

Kohan (1998), explica como tais temáticas são relevantes por terem significados e fazer parte da realidade diária das crianças, trazendo aspectos filosóficos que são discutidos e trabalhados pelos filósofos ao longo da história da filosofia, assegurando:

Os romances [novelas filosóficas] apresentam, em todos os casos, personagens-modelo da mesma idade das crianças que os lêem. Cada romance apresenta uma espinha dorsal de habilidades cognitivas que aplicam-se a inúmeros problemas filosóficos. Estes problemas, como a verdade, o bem, a beleza, a justiça, a liberdade, que Lipman e Sharp consideram problemas eternos da filosofia, voltam repetidas vezes, sob diferente roupagem, nos romances. (KOHAN, 1998, p. 88).

A preocupação e a astúcia de Lipman com seus colaboradores de separar as temáticas [tema como espinha dorsal] das novelas filosóficas, foi relevante pelo fato de entender as fases da infância [influência de compreensão das fases por Piaget] de um indivíduo. Por meio dessa influência de Piaget, Lipman percebe que as crianças [indivíduo] necessitam e precisam de estímulos e métodos diferentes em determinada etapa, pois o desenvolvimento da compreensão intelectual delas está em constante movimento e construção, assim cada romance tem seu objetivo, suas abordagens, temas predominantes, sua problematização, na maneira em que levam o objetivo principal do programa Filosofia para Crianças é cultivar as habilidades de pensamento, aperfeiçoadas no contexto da prática do pensamento de ordem superior, a qual auxilia e fazer com que as crianças aprendam a pensar por si mesmas sobre o seu contexto, sua vida [social e coletiva] e aspectos que julgam como significativos.

Silveira (1998), faz uma compreensão importante sobre o pensar reflexivo [pensar bem] em que o diferencia entre ter domínios dos conteúdos e participar de reflexões, asseverando:

[...] O que leva os alunos [crianças] a aprender a pensar não é o domínio de determinados conteúdos, mas sim, o seu envolvimento no “diálogo investigativo” proporcionado pela conversão da sala de aula numa Comunidade de Investigação. (SILVEIRA, 1998, p. 89).

Observamos que quaisquer assuntos ou temáticas pode tornar objeto de discussões aos

interesses dos alunos, quando o programa FpC procura contribuir e fazer com as crianças filosofem [pensem reflexivamente] sobre os conteúdos do seu cotidiano, estão demonstrando o seguinte “desde que haja ‘interesse verdadeiro’ por parte dos alunos, pois isso é condição necessária para que se envolvam no trabalho de investigação filosófica” (SILVEIRA, 1998, p. 87).

### 1.4.1 Material didático

O material didático do programa Filosofia para Crianças, constitui-se pelas histórias, intituladas como romances ou novelas filosóficas e os manuais de instrução de apoio para os professores. A ideia de trabalhar com as novelas filosóficas em forma de ‘história’, é pelo fato de Lipman perceber um certo envolvimento natural e integral das crianças com a ‘história’.

As histórias para as crianças são mercadorias preciosas – bens espirituais. Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que lêem: apropriam-se deles como amigos – como companheiros sem imaginários. Dando às crianças histórias de que se apropriar e significados a compartilhar, proporcionamo-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar (LIPMAN, 1997, p. 62).

O programa Filosofia para Crianças, utiliza-se das novelas filosóficas na forma de história, levando os conceitos e temas filosóficos da história da filosofia, como um método de linguagem, que seja acessível para as crianças, vista pelo filósofo “como o ponto de partida para iniciar a criança no mundo da Filosofia” (ELIAS, 2005, p. 14). Um fator que favoreceu para que Lipman desenvolvesse esses romances filosóficos foi por “não ter encontrado materiais recomendáveis para uma educação para o pensar” (SILVEIRA, 1998, p. 100). Por esse motivo, surgiram os ditos romances ou novelas filosóficas que adentram ao currículo do programa Filosofia para Crianças, com intuito de direcionar o trabalho do professor e assim levar até as crianças por meio de uma linguagem simples e acessível os conceitos e temas filosóficos da história da filosofia.

Lipman, preocupou-se e trouxe detalhadamente em cada novela filosófica temáticas centrais como caminho para preparar e alcançar os primeiros anos da escola primária até o ensino fundamental. Por isso, cada novela filosófica é direcionada a certa escolaridade e faixa etária com uma temática central, trazendo abordagem de áreas como Lógica, Ética, Estética, Filosofia Política, Filosofia da Linguagem, Natureza e outras.

Gisele (2005) descreve a estrutura e o objetivo das novelas filosófica, na qual assevera:

Denominados novelas ou romances filosóficos, as histórias escritas por Matthew Lipman são acompanhadas de exercícios e planos de discussão. Com um suporte metodológico voltado para o desenvolvimento do pensar, os textos, que vêm em forma

de narrativa, discorrem sobre as várias áreas da filosofia – lógica, ética, estética, metafísica, epistemologia, filosofia da ciência e linguagem – e se intencionam, conforme anteriormente citado, em cultivar a aquisição das habilidades cognitivas. (GISELE, 2005, p. 14).

Lipman juntamente com seus colaboradores desenvolveram sete novelas filosóficas para o currículo do seu programa, sendo-as<sup>19</sup>:

1. **Elfie** – destinado à educação infantil das séries 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, abordando a temática sobre investigação filosófica em comunidade, consciência sobre a realidade em que as crianças vivem, realidade e fantasia. Esta novela é material para ser trabalhado com crianças de 5 a 7 anos.
2. **Issao e Guga:** destinado à educação infantil das séries 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, abordando a temática sobre filosofia da natureza, teoria do conhecimento, assuntos sobre percepção, tempo-espaço, relação entre a linguagem e o mundo. Esta novela é material para ser trabalhado com crianças de 7 a 8 anos.
3. **Pimpa:** destinado à educação infantil das séries 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, abordando a temática sobre filosofia da linguagem, metafísica, assuntos sobre tempo, espaço, família, o que é justiça, dever, direitos, regras de conduta, ou seja, a linguagem e sua significação. Esta novela é material para ser trabalhado com crianças de 9 a 11 anos.
4. **A Descoberta de Ari dos Telles:** destinado à educação infantil das séries 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, abordando a temática sobre a lógica, filosofia da educação, o desenvolvimento do raciocínio e investigação, assuntos sobre ética, estética, fenomenologia e política. Esta novela é material para ser trabalhado com crianças de 11 a 13 anos.
5. **Luísa:** destinado à educação infantil das séries 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, abordando a temática sobre ética e moral, assuntos da utilização de critérios para a construção de juízos morais, do entendimento e avaliação das ações morais. Esta novela é material para ser trabalhado com crianças de 13 a 15 anos.
6. **Suki:** destinado a educação do ensino médio, abordando sobre a estética, assuntos referentes ao sentido, a harmonia, a unidade, a complexidade e a expressividade dentro da percepção estética. Esta novela é material para ser trabalhado com crianças de 13 a 17 anos.

---

<sup>19</sup> Informações retiradas dos trabalhos de LIPMAN (1994), SILVEIRA (1998), GISELE (2005) e DIAS (2009).

7. **Mark:** destinado a educação do ensino médio, abordando sobre a Filosofia social e política, assuntos referentes aos valores dentro da experiência democrática, valores de cidadania como solidariedade, imparcialidade, democracia, discriminação, educação, direitos das minorias, igualdade, justiça dentro da percepção filosófica política e social. Esta novela é material para ser trabalhado com crianças de 13 a 17 anos.

Como visto, cada novela filosófica apresenta uma temática central e, Kohan denomina essa temática central como uma “espinha dorsal de habilidades de pensamento que aplicam a inúmeros problemas filosóficos” (KOHAN, 1998, p. 88). Dessa maneira, cada novela filosófica do currículo do programa Filosofia para Crianças, consiste no aprimoramento e cultivo das habilidades de pensamento<sup>20</sup>, encorajando e estimulando as crianças a pensarem mais racionalmente, criticamente e criativamente por meio da comunidade de investigação, conforme Lipman (1990), afirma:

Se a leitura do texto é seguida de discussões críticas e interpretativas sobre as idéias escondidas nas entrelinhas dos romances [novelas filosóficas], como tesouros numa caça ao tesouro, os alunos disputarão ansiosamente uns com os outros o momento de expressar seus pontos de vista e, se não puderem expressá-los oralmente, podem ser estimulados a escrevê-los quer na forma de ensaio, diálogos, contos ou poesia. (LIPMAN, 1990, p. 211).

Lipman acreditava que suas novelas filosóficas se sobressaiam aos modelos tradicionais referentes aos livros didáticos e a literatura infantil corriqueiras. O fator dessa vantagem se dá pela linguagem simples, acessível e estimulante presente nas novelas filosóficas, uma vez que os personagens-modelo em todas as novelas, têm a mesma idade das crianças que as leem e na maioria são crianças. O enredo presente em cada novela leva o nome de sua personagem principal, a qual se deparam frequentemente com problemas e situações semelhantes aos experimentados pelas crianças-leitoras [crianças reais] no cotidiano.

## 1.5 Metodologia

O método utilizado por Matthew Lipman na construção do programa Filosofia para Crianças, como visto anteriormente, refere-se ao aspecto do método desenvolvido por John Dewey, a qual ambos filósofos acreditavam que a sala de aula deveria ser um espaço democrático e provedor da educação do pensamento. Dessa maneira, não se trata apenas do

---

<sup>20</sup> O detalhamento das habilidades de pensamento ficará para o segundo capítulo deste trabalho.

professor como fator principal para o desenvolvimento do conhecimento, mas sim uma mútua participação dos alunos com o professor no aprimoramento do pensamento. Lipman criticava o ensino tradicional [transmissão do conhecimento], pois acreditava que tal método não era capaz de desempenhar o real papel da educação. Assim, utiliza das ideias e pensamentos das correntes pragmáticas Peirce, mas especialmente de Dewey [em que se refere utilizar o ‘pensamento’ como um processo natural para solução de problemas reais], visto ambos pensadores também eram contra o método tradicional, e assim Lipman construiria sua própria metodologia.

Está evidente que o programa filosófico de Lipman, visa o desenvolvimento do pensamento reflexivo de ordem superior, utilizando-se da filosofia [como área principal] em conjunto com a lógica, no aprimoramento do pensar das crianças por meio da investigação racional, lógica e filosófica, tornando-as capazes de pensarem de si mesmas, refinando suas habilidades de pensamento [do básico ao avançado].

Lipman, evidencia que somente a filosofia enquanto área do conhecimento é capaz de auxiliar as crianças [alunos] por meio da investigação filosófica rigorosa e criteriosa do desenvolvimento do pensamento, na qual assevera:

O estudante que aprende apenas dos resultados da investigação não se torna um investigador, mas apenas um estudante instruído. Esta alusão aponta para um dos propósitos educacionais da filosofia: todo estudante deve tornar-se (ou continuar a ser) um investigador. Para a realização desta meta não há melhor preparo que o que é dado pela Filosofia. A filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial. [...] a filosofia implica aprender a pensar a pensar autocorretivamente sobre o nosso próprio pensar. (LIPMAN, 1990, p. 58-59).

Por esse motivo a metodologia do programa Filosofia para Crianças, pauta-se em transformar as salas de aula convencionais, em uma “Comunidade de Investigação”. Portanto, Lipman acreditava que “o fortalecimento do pensar da criança deveria ser a principal atividade das escolas [dentro da sala de aula em comunidade] e não somente uma consequência casual” (LIPMAN, 1995, p. 11).

### **1.5.1 Comunidade de investigação**

A comunidade de investigação é o método utilizado no programa Filosofia para Crianças, em que consiste em transformar a sala de aula em um ambiente de investigação, por meio do diálogo como instrumento central dessa base metodológica. Para o filósofo Lipman, a comunidade de investigação era o melhor ambiente para o desenvolvimento do pensamento reflexivo de ordem superior. Agindo assim, as crianças conseguiriam aperfeiçoar o cultivo das habilidades de pensamento [habilidades cognitivas], tendo o “diálogo” como sua essência

motora.

É notório observar no cotidiano das pessoas, o diálogo é um aspecto que sempre está presente na construção e formulação de ideias de um indivíduo, aliás deste a infância nos deparamos com as crianças em contato com a natureza, e por meio do diálogo começam a expressar sua curiosidade em busca do saber [conhecimento] sobre as coisas. Segundo Lorieri (1996), traz um aspecto importante sobre a experiência do diálogo como percepção e formulação para o pensar por si mesmo, por meio de comparações, problematização e autocorreção se realizado da maneira certa, a qual assevera:

É na troca de ideias que as pessoas têm grande chance de estar expondo suas idéias aos outros, de estar escutando as idéias dos outros sobre o mesmo tema ou assunto, de estar comparando suas ideias com as dos outros e as dos outros entre si e de estar, a partir daí, podendo melhorar, completar, ou mesmo modificar o que pensam ou, então, confirmar ainda mais seus pontos de vista. (LORIERI *apud* CBFC, 1996, p. 15).

Torna-se evidente que o papel do diálogo é o caminho e um dos pilares do programa Filosofia para Criança, de modo que esse diálogo não seja meramente uma conversação, mas sim, um diálogo que tenha em si, critérios lógicos, que por meio da racionalidade, são utilizados para o desenvolvimento do bem pensar [pensar reflexivo de ordem superior] o que possibilitará outras oportunidades de provocar “as pessoas envolvidas, a autocorreção dos seus pontos de vista, implicando na utilização das mais diversas habilidades de pensamento” (LORIERI *apud* CBFC, 1996, p. 15).

O termo “comunidade de investigação ou questionamento”, provém de Charles Sanders Peirce, na qual o filósofo matemático atribui o uso do termo apenas restrito aos profissionais de investigação científica, mas logo depois, expandiu o uso de termo para se referir “a qualquer tipo de investigação científica ou não científica” (LIPMAN, 1995, p. 31).

Quando a sala de aula se torna uma comunidade de investigação, ela possibilita e incentiva as crianças a pensarem filosoficamente, exercendo a reflexão filosófica. É importante salientar que dentro desse ambiente investigativo [comunidade] existem certos critérios éticos e lógicos para que a comunidade estabeleça o “compromisso com os procedimentos da investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõem uma abertura para a evidência e para a razão” (LIPMAN, 1994, p. 72). Faz-se necessário compreender que o diálogo é a regra básica e a participação das crianças envolve por princípios éticos e morais, a qual Lorieri (1996), assevera:

Há subprodutos éticos importantes na participação de uma comunidade de investigação em que o diálogo e não a disputa é a regra: aprende-se a respeitar os pontos de vista dos outros; aprende-se que o próprio ponto de vista tem o mesmo valor e peso que os dos outros; aprende-se a respeitar a vez do outro; aprende-se que as regras podem ser discutidas e modificadas; aprende-se que todos somos igualmente

dignos de respeito; aprende-se a respeitar as regras combinadas. (LORIERI *apud* CBFC, 1996, p. 16).

Diante do exposto, pode-se compreender que o conhecimento se constituiu por meio de ações compartilhadas entre sujeitos [indivíduo] de qualquer grupo, sociedade ou comunidade. Na maneira em que o respeito seja um princípio ético do coletivo para a construção do conhecimento, onde todos têm o direito de opinar, colocarem suas sugestões, permitindo aos envolvidos em comunidade a produção de conhecimentos por meio do “diálogo, da cooperação e da troca de informações mútuas, o confronto dos pontos de vistas divergentes, que visam e resultarão no alcance de um objetivo comum” (LORIERI, *apud* CBFC, 1996, p. 17).

Por esse motivo, toda investigação é “uma prática de autocrítica, além de ser totalmente exploratória e questionadora” (LIPMAN, 1995, p. 331), fazendo com que o ambiente seja um espaço que oportunize as crianças a investigar, avaliar e julgar [visando os princípios éticos] determinado tema de interesse mútuo, tornando as capazes de serem autocorretivas em relação ao seu pensamento.

Outro fator fundamental na comunidade de investigação é a figura do professor, figura esta que na comunidade de investigação se diferencia completamente da figura do professor enquanto transmissor de conteúdos visto na educação convencional. O papel do professor é mediar e não dominar. O professor deve conduzir a sala de aula, ou melhor, estimular e encorajar as crianças a exporem suas ideias, tornando-as presentes. Por muito tempo, a figura do professor era vista apenas como aquela que ‘transmite o conhecimento’, não se preocupava e nem permitia que os alunos demonstrassem suas ideias ou compreensão do assunto da investigação, trata-se apenas do professor e conteúdo. Lipman (1994), traz uma caracterização do papel do professor, asseverando:

O professor é quem, ao menos na sala de aula, pode manipular o ambiente de modo a aumentar a possibilidade de que a consciência filosófica das crianças cresça continuamente. [...] nesse sentido, o professor está sempre ao redor dos alunos, encorajando-os a tomarem a iniciativa, construindo sobre aquilo que conseguem formular, ajudando-os a questionar as pressuposições subjacentes de suas conclusões e sugerindo modos de chegar a respostas mais gerais. (LIPMAN, 1994, p. 118-119).

Visto isso, o fator essencial dentro da sala de aula é revertido, no que consiste dizer e observar que antes na educação tradicional, enquanto a figura do professor era vista como o centro, no programa Filosofia para Criança, dentro da comunidade de investigação é a própria criança sendo o centro.

O papel do professor na comunidade de investigação é bastante amplo, para isso Lipman e Sharp, decidem desenvolver manuais das novelas filosóficas para auxiliar e orientar o trabalho que o professor deverá exercer no programa filosófico. Sobre isso, Lipman assegura:

O ensino da Filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar idéias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas. (LIPMAN, 1990, p. 173).

Compreendido os aspectos e caracterização da comunidade de investigação dentro do programa Filosofia para Criança, nota-se que este é um dos pilares para a consolidação do programa filosófico de Lipman, por favorecer a construção do conhecimento em comunidade, as trocas de ideias, opiniões e julgamentos pautados no respeito mútuo entre os envolvidos, de modo que “tal comunidade cultive as habilidades do pensamento, do diálogo, do questionamento, da investigação reflexiva e do bom juízo”<sup>21</sup>, tendo o professor como ‘instrutor de informações’, guiando as crianças para discussões filosóficas que possibilitem-nas a pensar por si mesmas sobre os assuntos que são relativamente significativo para elas.

### 1.5.2 Diálogo fundante/original

O diálogo é base metodológica do programa Filosofia para Criança, não se trata de um diálogo enquanto apenas conversação [algo corriqueiro], pelo contrário, este diálogo presente no programa refere-se ao ‘diálogo filosófico’ ou ‘diálogo investigativo’. Já parou para pensar o que vem primeiro a reflexão ou o diálogo? Muitas vezes confundimos e nos equivocamos sobre essa pergunta. Ambos são dois aspectos que estão em vigência e fazem-se presentes no programa Filosofia para Crianças, na qual Lipman faz uma notável observação que responde à pergunta supracitada, a qual diz que “a pressuposição mais comum é de que a reflexão gera o diálogo, quando na realidade é o diálogo que gera a reflexão” (LIPMAN, 1994, p. 44). É algo simples que se torna evidente se pararmos para pensar nas crianças por exemplo, no modo em que começa a estabelecer o contato com mundo, por meio do desenvolvimento da linguagem. Observado isso, Lipman assevera:

Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar mais atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido. (LIPMAN, 1994, p. 44).

Compreendendo esse pensamento de Lipman, pode-se concluir que o diálogo é um aspecto da área da linguagem primordial para o desenvolvimento da educação, é por meio do dialógico investigativo que o pensar reflexivo de ordem superior [junção do pensar criativo, filosófico e crítico] é aprimorado na comunidade de investigação. As crianças desde novas [pequenas] utilizam-se do diálogo para estabelecer uma conexão com conhecimento pela busca

---

<sup>21</sup> SHARP, Ann Margaret. Comunidade de Investigação e a Educação para o pensar. CBFC, 1996, p. 37

de respostas para suas dúvidas e inquietações acerca de um problema. Em sua obra “O pensar na educação”, Lipman traz um aspecto sobre esse contato das crianças com o diálogo para suas dúvidas, em que assevera:

A criança que cresce na família tem sua curiosidade despertada pela aventura das conversas familiares e aprende a “reconhecer as vozes” e a “distinguir os momentos certos quando se fazem declarações” passando paulatinamente a iniciar-se no “desenvolvimento da capacidade e participação” deste diálogo contínuo. Quando é chegada a hora para a educação formal, ocorre, mais uma vez, [...] “a iniciação no desenvolvimento desta capacidade e na participação da conversa, na qual aprendemos reconhecer as vozes, a distinguir os momentos certos das declarações e [...] adquirimos os hábitos intelectuais e morais apropriados à conversação (LIPMAN, 1995, p. 35).

Ainda sobre o diálogo, o filósofo afirma:

O autêntico diálogo ocorre somente quando cada um dos participantes “realmente tem em mente o outro, ou outros, em sua existência presente e específica e volta-se para estes com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre si e eles”. (LIPMAN, 1995, p. 36).

A comunidade de investigação deve se pautar nesse diálogo autêntico<sup>22</sup>, pois o mesmo refere-se ao diálogo filosófico ou investigação, a qual possibilita e oportuniza aos alunos liberdade para o seu pensar, fazendo com que eles “desenvolvam certas atitudes que possibilitam o aperfeiçoamento de suas habilidades de pensamento [referente a indagação, julgamento, respeito, escuta, autocorreção]” (SILVEIRA, 1998, p. 92).

Este diálogo utilizado na comunidade de investigação, deve-se pautar no método e regra do uso lógico e filosófico a qual diferencia da “simples conversação”, por ter sua ação voltada de maneira escrupulosa, dialógica, racional, investigativa, saindo de uma simples e desorganizada conversa, para uma discussão filosófica disciplinada, como Silveira (1998), assevera:

Mas para atingir esses objetivos, o diálogo não deve ser confundido com mera conversa desorganizada e descompromissada. Antes, precisa ser criterioso, disciplinado pela lógica e bem coordenado pelo professor. Afinal, “Filosofia para crianças é assunto sério, não é uma hora de tagarelice sem objetivo”. (SILVEIRA, 1998, p. 93).

---

<sup>22</sup> O diálogo é um exame, uma investigação, um questionamento. Enquanto, uma conversa [conversação] é uma troca de sentimentos e pensamento. De modo que em uma conversa um processo onde o tom pessoal é acentuado, porém o fio lógico é tênue, já no diálogo ocorre exatamente o contrário. (LIPMAN, 1995, p. 335). Dessa forma, o diálogo autêntico, é um diálogo onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros, na sua presença e no seu modo de ser e, a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva. O reconhecimento compreende a percepção e aceitação do outro em sua inteireza - com seus sentimentos, sua presença, seu corpo, seu espírito - libertando-se da indiferença em relação a ele. (PENA, NUNES, KRAMER, 2018, p. 01-17). É necessário que cada pessoa reconheça o outro em sua singularidade. Esta percepção implica o reconhecimento atento ao fato de que o outro é singularmente outro, diferente de mim. (CARDIERI, E. **O diálogo nas relações escolares e na atuação docente:** uma dimensão negligenciada na prática educativa?. In: 37ª Reunião Anual da ANPED? PNE: Tensões e perspectivas para educação pública brasileira, 2015, Florianópolis).

Lipman (1990) também traz ideia semelhante a que Silveira trouxe sobre o diálogo, em que assevera:

O diálogo filosófico representa uma experiência intelectual compartilhada [...] as conversações são estimuladas pelo espírito de investigação e guiadas por considerações lógicas e filosóficas. Os participantes descobrem em si mesmos a necessidade de serem racionais em vez de controversos. [...] tornam-se pensadores autocríticos e responsáveis. (SILVEIRA, 1998, p. 93).

Quando falamos de diálogo, trata-se de um método que se encontra no campo da linguagem, campo este que apresenta outras formas de comunicação, as formas não verbais. A forma não verbal opera nos níveis como a “linguagem dos gestos, a das expressões faciais, a da postura corporal e a da conduta” (LIPMAN, 1994, p. 139), todas essas formas são meios com as quais as crianças podem utilizar para se comunicarem. Porém cabe ao professor por meio de sua iniciativa, perceber e levar em conta que existem outras formas de linguagem que não sejam a verbal. Ainda, vale lembrar que isso se trata apenas de um aspecto para estabelecer outras formas de comunicação com as crianças, porém não iremos adentrar e discutir sobre esse ponto, já que o programa Filosofia para Crianças tem como “ênfase maior, o diálogo” (SILVEIRA, 1998, p. 94).

Compreender o diálogo como aspecto capaz de auxiliar no desenvolvimento social [especificamente as para o desenvolvimento das habilidades de pensamento], conforme Lipman traz no seu Programa, é perceber na história da humanidade que o processo evolutivo se fez por meio das relações interpessoais que partilharmos uns com outros, ou em contato com o outro, sendo provocados pelo diálogo<sup>23</sup>. Diálogo este que esteja pautado na base da lógica, envolvido e comprometido com o processo de investigação, da análise, sendo um procedimento constante e ininterrupto, ou seja, um incessante movimento em busca da verdade.

### **1.5.3 Manual dos professores – necessidade da formação de docentes para o ensino de filosofia para crianças**

Como foi visto o programa Filosofia para Crianças enfrentou em seu início fortemente embates dos próprios filósofos, pedagogos e acadêmicos, a qual por parte de alguns acreditavam que a filosofia e as crianças se assemelham como ‘água e óleo’, ou seja, não se misturam. Por mais incessantes os enfrentamentos que o programa lipmaniano sofreu, até hoje vem sendo

---

<sup>23</sup> Trata-se de um aspecto que envolve e estabelece uma conexão de reconhecimento do indivíduo (propriamente dito), em relação e respeito com o mundo, com sua realidade e em comunicação com outro/algum. De modo que, esse diálogo (coerente, lógico e investigativo) permita que haja o processo da aprendizagem, ocasionando numa reflexão de seus pontos de vistas, fazendo surgir novas ideias e percepções, de modo que possa aprimorá-los, investigar, fortalecer e elaborar com mais clarezas suas perspectivas.

mantido como um modelo curricular de educação por muitas instituições ao redor do mundo e utilizado por inúmeros professores como um referencial educacional para/com crianças.

O programa Filosofia para Crianças tomou grandes proporções no cenário educacional em várias partes do mundo, conquistando espaços em meio aos 5 continentes, produzindo inúmeros materiais didáticos, proporcionando aperfeiçoamento profissional e desenvolvendo seminários, eventos e festivais em diversos países, conforme Kohan (1998) assevera:

[...] por um lado, parece ser necessário pensar sobre um programa que já foi traduzido total ou parcialmente em mais de dez línguas e que tem experiências em mais de trinta países dos cinco continentes. Um programa que tem cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação em vários países do mundo, entre eles o Brasil. Um programa em torno do qual existe uma crescente produção teórica (livros e revistas periódicas) em vários idiomas. Um programa que desenvolve congressos internacionais a cada dois anos em locais tão distantes como México, Taiwan, Espanha, Austrália e Islândia. Um programa que desenvolve experiências educacionais com crianças de diversos países do mundo em escolas públicas e particulares (laicas e confessionais). Um programa que é visto com interesse por organismos como UNESCO e UNICEF. (KOHAN, 1998, p. 10).

Como afirma Kohan, fica evidente que o programa Filosofia para Crianças de Lipman, foi o currículo pioneiro que possibilitou e estabeleceu o contato das crianças [educação primária] com a filosofia [prática do ensino da filosofia] tornando-se interesse mundial.

Para chegar a este nível o programa precisou estabelecer certos critérios e observações que fizessem jus para a qualificação educacional pretendida. Vimos que foi na década de 60 que o programa foi idealizado e no final teve seu primeiro experimento com a produção do primeiro material *Harry Stottlemeier Discovery*<sup>24</sup>, traduzido para o português como Ari dos Telles. Observando as contribuições que o ensino de Filosofia proporcionou às crianças por meio dos seus experimentos, Lipman juntamente com seus colaboradores viram a necessidade de capacitar profissionais que permitisse uma melhor ‘aplicação’ da prática filosófica nas salas de aula. Pois ele acreditava que se o romance/novela não fosse aplicado por mestres ou professores que compreendesse o método e a história da disciplina não teriam tanta eficácia. Em 1974, com a criação do *Institute for Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), conforme assevera Kohan (1998), Lipman desenvolveu material de apoio para a formação de professores em filosofia para crianças.

[...] Lipman criou, então, um manual de apoio para os professores - contendo basicamente exercícios e planos de discussão - e começou a experimentar oficinas de treinamento [...] O IAPC começou a oferecer seminários regulares intensivo e internacionais de formação em filosofia para crianças. (KOHAN, 1998, p. 86-87).

O IAPC surgiu em Montclair State College, em Nova Jersey, EUA. Ano depois, tornou-se a Universidade Estadual de Montclair. O objetivo aqui é “desenvolver o currículo de

---

<sup>24</sup> Primeiro material didático do programa Filosofia para Crianças a novela *Harry Stottlemeier Discovery*, desenvolvida em 1969.

Filosofia para Crianças, formar educadores para este trabalho através de programas de seminários, mestrados e doutorados”<sup>25</sup>. O IAPC, até hoje, continua sendo o principal instituto de desenvolvimento da filosofia para crianças de Lipman e formador de profissionais na área. Foi a partir dos anos 90, que o filósofo Lipman conseguiu um considerável crescimento exponencial de seu programa, e por meio do IAPC, difundiu seu programa alcançando grandes proporções em todos os cinco continentes do mundo. Matthew Lipman foi considerado e conquistou respeito de grandes e renomadas instituições de Educação pelo mundo, a qual ganhou um documentário “Sócrates para Crianças – Teoria e Prática” para série “Os Transformadores” da British Broadcasting Company (BBC)<sup>26</sup>, uma corporação de televisão e rádio que possui reconhecimento nacional [de origem no Reino Unido] e Internacional. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) vem divulgando o programa desde 1998, evidenciando ainda mais a qualidade do programa Filosofia para Crianças, tendo sido nos EUA considerado pelo Departamento de Educação como meritório e excelente.

Como todo esse reconhecimento que o programa filosófico de Lipman alcançou, foi somente a partir da década de 1984 que chegou no Brasil, pela filósofa Catherine Young Silva<sup>27</sup>. Catherine é considerada por muitos como uma das figuras de grande importância para o movimento da filosofia para crianças no Brasil. A filósofa foi aluna do professor Marcos Antonio Lorieri [outra figura de renome da propagação da metodologia e do programa filosófico de Matthew Lipman no Brasil) na graduação do curso de Filosofia da PUC-SP.

Kohan (1998) traz aspectos relevantes sobre a vida e contribuição para formação de professores no Brasil por meio de Catherine, conforme assevera:

[...] Catherine fez seus estudos de mestrado em filosofia para crianças na Montclair State University, dirigido por Matthew Lipman. [...] de volta ao Brasil, trazia consigo o direito cedido por Lipman para traduzir e adaptar os materiais bem como uma autorização para formar professores e desenvolver o trabalho nas escolas. (KOHAN, 1998, p. 51).

Aqui percebemos que para tornar possível a divulgação e a realização do programa

---

<sup>25</sup> “O Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP) é uma organização da sociedade civil brasileira de caráter filosófico, educacional e cultural que tem por missão promover, incentivar e desenvolver a Educação Filosófica na Educação Básica formal (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e na educação informal”. Disponível em: <<http://www.philosletera.org.br/>>. Acesso em 10 de setembro de 2021.

<sup>26</sup> Informações retiradas do trabalho de GLORIA REGINA DOS SANTOS (2018) e o documentário “Encontro com Matthew Lipman”, produzido pela Atta Mídia e Educação, produtora brasileira especializada em vídeos educativos.

<sup>27</sup> Catherine Young Silva foi graduada em Filosofia pela USP e pela PUC – SP, a filósofa americana naturalizada brasileira, cursou o mestrado em Filosofia para Crianças no IAPC, USA. Em 1985, ela juntamente com outros professores de Filosofia interessados no programa de FpC, fundaram o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças – CBFC, com sede na cidade de São Paulo. (GISELE, 2005, p. 13).

Filosofia para Crianças em outras instituições de diversos países é necessário que haja professores que entendam e saibam aplicar o método filosófico utilizado no currículo do programa, assim a formação de professores é algo de suma importância para o fortalecimento dessa nova proposta educacional desenvolvida por Lipman.

É válido observar que para ter um bom desempenho em qualquer área de trabalho, trazendo para o aspecto do programa Filosofia para Criança não basta passar a responsabilidade a qualquer professor para que este aplique o proposto, mais do que isso, é preciso perceber que “sem uma formação adequada não se pode confiar aos professores a tarefa de lidar” (LIPMAN, 1994, p. 74).<sup>28</sup> com o proposto, assim é essencial capacitar, preparar, qualificar, dominar e entender o real papel do professor. A formação de professores para trabalhar com filosofia para crianças, adentra-se no aspecto de que o curso de Filosofia [na graduação] não preocupam em simplificar as teorias e conhecimentos filosóficos para apresentá-las às crianças, como visto no primeiro capítulo, os filósofos acreditavam que as crianças não eram dignas e não possuíam capacidades intelectuais para compreender o significado e os problemas filosóficos que estão impregnados nas teorias. Lipman observou que “não é estranho que filosofia e infância sejam considerados mutuamente excluídas, visto que a filosofia tem sido exclusivamente inerente às pessoas mais velhas” (LIPMAN, 1994, p. 89).

Idealizar e falar de um currículo metodológico que viabilize o ensino de filosofia para as crianças pode aparentar ser algo simples quando dito em palavras, mas quando realmente é observado em aspecto amplo, em que sai da idealização, colocando no papel [método/currículo] para depois ser aplicado na prática, nota-se que há um grau elevadíssimo para que isso ocorra. Trazer no material didático, nos manuais e romances as “ideias filosóficas que foram trabalhadas durante os 2.500 anos de história da filosofia ocidental” (KOHAN, 1998, p. 18), em uma linguagem acessível às crianças, sem perder a integridade da filosofia como uma disciplina, não é tarefa fácil.

Assim, a necessidade de capacitar professores que desejam trabalhar com o programa Filosofia para Crianças é um dos grandes fatores para a continuidade do currículo como uma nova proposta educacional proposta por Lipman. Mas, antes mesmo de adentrarmos nesse aspecto, vale ressaltar que compreender o papel do educador [professor] no processo do ensino-aprendizagem<sup>29</sup> da criança [aluno] é extremamente relevante para a entender o processo de formação e do desenvolvimento dos manuais dos professores para o ensino de filosofia para

---

<sup>29</sup> Informações baseada nas perspectivas de Paulo Freire e Matthew Lipman, para compreensão da formação de professores para o programa Filosofia para Crianças.

crianças.

Lipman (1995) traz uma reflexão dessa visão do papel do professor na concepção da prática educativa referente ao paradigma-padrão da prática normal [ensino tradicional] e o paradigma reflexivo da prática crítica, asseverando:

No paradigma padrão, o professor desempenha um papel que lhes confere autoridade no processo educacional, pois somente se os professores tiverem conhecimentos é que os alunos podem aprender o que sabem. No paradigma reflexivo, a postura do professor é de falibilidade (aquela que está pronta para admitir erros) no lugar daquela que se faz valer da autoridade. (LIPMAN, 1995, p. 29).

Aqui observamos que por muito tempo houve um modelo único do papel do professor [educador] referente ao paradigma padrão que consistia em tornar os alunos em “vasilhas, em recipientes a serem enchidos” (FREIRE, 1974, p. 66) pelo professor.

Paulo Freire<sup>30</sup> foi um outro grande influenciador nos pressupostos educacionais do currículo do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, por meio de suas obras Pedagogia do Oprimido (1968), Educação como prática da liberdade (1967) e outras, trazendo referências da importância que tem o papel do educador [professor], o processo de ensino aprendizagem enquanto libertador ou opressor e as consequências do ensino-aprendizagem quando submetido na visão conteudista [bancária].

Devemos ter em mente que a educação é um aspecto do conhecimento que está ligada diretamente aos vários aspectos que condicionam a vida humana, como: o aspecto político, social, cultural, econômico e religioso. Dessa forma, a educação pode ser considerada como um ato de conhecimento que fortalece as relações de construção e formação do indivíduo sobre si e com o mundo. Sendo um ato de conhecer as coisas, o mundo e a si mesmo, devemos

---

<sup>30</sup> Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, capital de Pernambuco. Teve infância pobre, junto com dois irmãos e uma irmã; perdeu o pai aos treze anos. Estudou por meio de bolsa no Colégio Oswaldo Cruz, onde, futuramente lecionou Língua Portuguesa. Em 1943, ingressou no curso de Direito da Universidade de Recife. Em 1944, casou-se com sua primeira esposa, a professora Elza Maia Costa de Oliveira, casamento que durou até o falecimento de Elza, em 1986. Em 1947, Freire foi nomeado diretor do Departamento de Educação e Cultura, do Serviço Social da Indústria (SESI), iniciando um trabalho com a alfabetização de jovens e adultos carentes e de trabalhadores da indústria. Em 1961, tornou-se diretor do Departamento de Extensões Culturais, da Universidade de Recife, o que lhe possibilitou realizar as primeiras experiências mais amplas com alfabetização de adultos, que culminaram na experiência de Angicos, com a qual realizou a alfabetização de jovens e adultos em cerca de 40 horas e com baixos custos. O método desenvolvido por Paulo Freire inspirou o Plano Nacional de Alfabetização, que começou a ser encabeçado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ainda no governo de João Goulart. Com o golpe militar (1964) Paulo Freire passou 70 dias preso e foi exilado por ter sido acusado de comunista. Durante seu exílio, no Chile, nos Estados Unidos, na Suíça, Freire coordenou projetos de alfabetização de adultos, lecionou em universidades, prestou consultorias a mais de 30 países pelo Conselho Mundial de Igrejas (CMI), implementou projetos educativos em vários países da África. Retornou ao Brasil em 1980 após dois anos de Anistia. Trabalhou na Unicamp, na PUCSP. Em 1988 casou-se com sua segunda esposa, Ana Maria Araújo. No dia 2 de maio de 1997, Paulo Freire morreu, aos 76 anos. Em vida e postumamente, o professor Paulo Freire foi condecorado com 48 títulos honoríficos. É o Patrono da Educação Brasileira por meio da Lei 12.612/12, concedida pela então presidente Dilma Rousseff. (BLOGGANDO, Disponível em: <https://www.bloggando.com.br/2021/09/paulo-freire-patrono-da-educacao.html>. Acesso em 01 de outubro de 2021.)

compreender que a educação é e estar em constante movimento, assim imaginamos que por mais incompletos que somos, grande parte dessas “incompletudes vão sendo superadas” (BARRETO, 1998, p. 58) por meio da educação, conforme Barreto assegura:

Para Paulo Freire, a Educação decorre do fato de as pessoas serem incompletas e estarem em relação com o mundo e com as outras pessoas. [...] os seres humanos não ficarão totalmente completos na infância, juventude, maturidade ou velhice. Passam a vida toda modificando-se na busca de completar-se como pessoas. [...] este processo pelo qual as pessoas vão se completando durante toda a vida na busca de serem mais é o que constitui para Paulo a Educação. (BARRETO, 1998, p. 58).

O fato de Paulo Freire ter observado que esse processo de ‘completar-se’ se dá por meio das relações ativas entre pessoas, nos faz refletir significativamente sobre o ensino-aprendizado do ‘método bancário’ e o ‘método libertador’ que é aplicado pelo professor-educador. Em ambos métodos devemos ter em mente que o papel do professor é o pontapé inicial para o sucesso ou fracasso do ensino-aprendizagem. Assim como a história que ao longo do tempo, se adapta, se reinventa e modifica-se para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, a educação e o papel do professor se faz necessário nesse mesmo ciclo.

Aquilo que Paulo Freire chama de educação ou método bancário refere-se em dizer que “o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1974, p. 67). É a contextualização do sujeito ativo ao sujeito passivo, em que o professor é julgado como sábio [aquele que tem o conhecimento] como o sujeito ativo, enquanto o aluno é julgado como objeto do conhecimento [aquele recebe a transmissão do conhecimento] o sujeito passivo. No ‘método bancário’ o aluno só aprende por meio da memorização dos conteúdos transmitidos pelo professor, o professor será aquele que preencherá o vazio [a falta de informações] do aluno. Neste sentido, essa concepção ‘bancária’ [educação tradicional] nega o diálogo como ato de educar [aprender], fazendo-se antidialógica.

Assim como Freire, o filósofo Lipman discorda completamente desse método “bancário”, pois ambos acreditavam que era por meio do diálogo que as pessoas são levadas a refletir e assim passam a ter compreensão de si e do mundo. Seria o diálogo a base central do “método libertador” ou ‘educação libertadora’, diálogo este que visa problematizar essa relação de professor-aluno, superando esse aspecto por meio da relação dialógica entre ambas partes. Nesta prática, o professor sai do papel de autoridade, deixando de ser o único sujeito ativo no processo de aprendizagem, e passa a dar espaço ao aluno enquanto sujeito ativo nesse processo, assim como Freire assegura: “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1974, p. 78).

Pode-se dizer por meio das palavras de Lipman que o ato de “aprender deu lugar ao

pensar” (LIPMAN, 1990, p. 163).

Uma vez que o pensar melhor (racionalidade) foi aceito como meta de educação, outras coisas, sob um efeito dominó, começaram a ter lugar. A relação entre o adulto [enquanto professor] e a criança não poderia ser comparada àquela entre produtor e consumidor. Em vez disso, o professor tornou-se parte de uma intervenção adulta cuja intenção era liberar o processo de pensamento no aluno, para que este começasse a pensar por si próprio, em vez de papaguear o pensamento do professor ou do livro-texto. (LIPMAN, 1990, p. 163-164).

Quando o ato de pensar tornar-se uma meta de educação, os “educandos deixarão de ser recipientes dóceis de depósitos, para investigadores críticos em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 1974, p. 80). Basicamente o programa Filosofia para Crianças tem essa finalidade, utiliza-se do ato “pensar” [filosoficamente] como forma de proporcionar a educação e formação para crianças. Lipman, juntamente com sua principal colaboradora Ann Sharp compreenderam que para um professor aplicar os métodos e as exigências do seu programa educacional filosófico, seria necessário encontrar docentes com finalidade para a educação, no intuito de levar os modelos filosóficos às crianças, assim a capacitação e formação desses docentes são fundamentais para a aplicabilidade do método do programa Filosofia para Crianças.

O ensino da filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar idéias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas. [...] é possível que os únicos professores que possuem plenamente tais disposições sejam aqueles que de algum modo já as possuíam ao ingressar nas escolas de educação. E, de fato, aqueles que trabalham com a formação de professores de filosofia para crianças percebem que há pouca dificuldade em trabalhar com o que já está “a meio caminho”. [...] a filosofia no 1º grau exerce uma atração sobre aqueles que possuem as disposições necessárias. (LIPMAN, 1990, p. 173).

Para essa formação de professores no currículo do programa de Filosofia para Crianças, Lipman e Ann Sharp estabeleceram quatro estágios que vissem a melhor excelência durante o processo. A eficácia e importância desses estágios se dá pelo fato de compreender que para efetivação da formação dos professores é necessário que “os professores devem ser ensinados exatamente pelos mesmos procedimentos que eles usarão em sala de aula” (LIPMAN, 1990, p. 45). Essa afirmação mostra que quando professores encontram empecilhos no ensino-aprendizagem durante o processo no ambiente escolar, isso se dá pelo fato da sua didática e metodologia [a qual foi instruído na sua capacitação] não condizer com a aplicabilidade que ele executa no ambiente da sala de aula, pelos fatores da sua capacitação não ter conexão com os desafios encontrados no ambiente da sala com os alunos. Os quatro estágios foram desenvolvidos com essa finalidade, de preparar e formar professor com os mesmos procedimentos que são encontrados no programa curricular de Filosofia para Crianças. Lipman, os nomeia como: O preparo dos monitores; Preparando os professores: o estágio de exploração

do currículo; Preparando professores: o estágio modelador e Preparando os professores: o estágio de observação.

*O preparo de monitores* é o primeiro estágio para a futura formação de professores de filosofia para crianças. Aqui os monitores são aqueles que possuem um “sólido conhecimento filosófico” (LIPMAN, 1990, p. 176)<sup>31</sup>, a quais foram “preparados pelo Centro de Filosofia para Crianças, passando a atuar no treinamento de outros professores, em geral não formados em Filosofia” (SILVEIRA, 1998, p. 122). Esse processo dos futuros monitores se daria em uma oficina de dez dias, a quais conhecerão o currículo do programa, os materiais e recursos didáticos, a metodologia utilizada, possibilitando comandar sessões individualmente, além de debater com os assuntos relevantes. Posteriormente, o futuro monitor irá adquirir experiência de trabalho com crianças, num processo de quatro semanas, o que fará desse futuro monitor um “filósofo em residência”. Ainda que fosse um pré-requisito que fizesse um firmar uma conexão de confiança com os professores. Todavia, o aprendiz deve sempre experienciar o processo sempre com um “um monitor mais experiente antes de se lançar numa carreira independente” (LIPMAN, 1990, p. 177).

*Preparando os professores: o estágio de exploração do currículo* é o segundo estágio, dando continuidade para a formação de professores do currículo do programa Filosofia para Crianças. Nessa fase, os ‘futuros professores’ entram numa intensiva abordagem de preparação para futuros professores “que irão executar o trabalho diretamente com as crianças” (SILVEIRA, 1998, p. 122). Essa preparação intensiva varia de três a quatorze dias, por meio de cursos e investigação do currículo. Os cursos mais reduzidos lidam e abordam um programa [as novelas filosóficas], outros mais longos até dois programas simultaneamente. O objetivo deste segundo estágio é fazer com que os professores absorvam e compreendam inteiramente o currículo, tornando-os capazes de abordar na íntegra cada parte dele. Resumidamente, “espera-se que os professores experienciem este estágio quase que do mesmo modo que seus futuros alunos o farão” (LIPMAN, 1990, p. 177).

Durante a vivência do currículo, eles iniciam as atividades do programa [as novelas filosóficas] com a leitura compartilhada e em voz alta, variando de um episódio da novela filosófica que está em exercício. Os benefícios da leitura e o diálogo compartilhado, permite com que os envolvidos compreendam e experienciem em “ouvir a linguagem do texto assim como em escutar uns aos outros” (LIPMAN, 1990, p. 177.). Esse ato de partilha, resultante do diálogo em coletivo, proporciona uma reciprocidade ‘democrática’ de significados do texto

---

<sup>31</sup> Sendo estes professores de filosofia de faculdade, portadores de títulos em filosofia e aqueles com conhecimento comprável. (LIPMAN, 1990, p. 176).

estudado, por parte do grupo. Dessa forma os futuros monitores [professores] experimentarão o início de uma espécie de “comunidade de experiências e significados compartilhados” (LIPMAN, 1990, p. 178), o que virá a se tornar posteriormente participante de uma ‘comunidade de investigação’.

Seguindo adiante após a leitura em voz alta, o monitor pede à classe que sugira os tópicos para discussão. Ressaltando que esse convite, irá variar de acordo com a idade das crianças, o resultará em perguntas do tipo: “O que os intriga nesta passagem?”, ou “O que os interessa nesta passagem?” e “Do que você gosta neste parágrafo (ou página)?”<sup>32</sup>, sendo por meio dessas sugestões que começará as discussões.

Após essa participação dos alunos, o monitor deve escrever no quadro-negro os comentários ditos pelas crianças, na tentativa de manter o mais próximo que foi verbalizado pelas crianças e com a identificação de que sugeriu, com o intuito de fazer com que a criança evidencie “de que sua participação e originalidade são e foram respeitadas” (LIPMAN, 1990, p. 179).

Em seguida, o monitor fará um agrupamento das contribuições ditas pelas crianças que foram escritas no quadro-negro, de modo que estabeleçam quais pontos serão objetos de discussão. Podendo ser realizado de vários modos: “agrupamentos das contribuições das crianças por afinidade temática” (SILVEIRA, 1998, p. 123), votação para escolher qual colocação/questão será a primeira para ser discutida ou pedir para que alguém [criança] que não tenha participado ativamente e falado, que escolhesse uma determinada questão que lhe chamou mais atenção. O intuito é fortalecer e continuar a estimular o aluno para esse processo dialético [diálogo como central do processo], que ultrapasse a relação somente de aluno-professor, tornando-a respectivamente de aluno-aluno, já que essa “comunidade de experiências compartilhadas” se dá e se faz por elas entre elas.

A tarefa do coordenador é manter vivo o interesse causado pela leitura e ajudar a transportá-lo para a discussão, animando-a quando parecer enfraquecida, e esforçando-se sempre para gerar diálogo entre aluno-aluno em vez de aluno-professor. (LIPMAN, 1990, p. 179).

*Preparando professores: o estágio modelador é o terceiro estágio da formação de professores do currículo do programa Filosofia para Crianças. Nessa parte o estágio modelador o professor que está em preparação nos estágios anteriores já pode e está apto a aplicar o trabalho [experiências vivenciadas no processo] com as crianças. Todavia, imaginem que a formação desse professor nas oficinas experienciadas nos estágios anteriores não os assegura*

---

<sup>32</sup> Esses tipos de perguntas serão feitas para crianças mais velhas, mais jovens e muito novas conforme mostra em Lipman (1990, p. 178 e 179).

da ‘insegurança’, do seu “conhecimento limitado de filosofia em contraste do de seu monitor” (LIPMAN, 1990, p. 180). E sendo esse o primeiro contato com o processo de ensino-aprendizagem do programa Filosofia para Crianças, sentem-se com dificuldade e entraves para “transplantar para a sala de aula os procedimentos que vivenciou durante o treinamento” (SILVEIRA, 1998, p. 124), dessa maneira o professor necessitará do acompanhamento do monitor na sala de aula. Diante disso, os monitores assumem a sala de aula, com o intuito de demonstrar efetivamente ao professor, como o “Programa deve ser desenvolvido com as crianças” (SILVEIRA, 1998, p. 124).

O estágio modelador, também visto como ‘sessões modeladoras’, ocorre num período de seis semanas, depois do professor ter iniciado a desenvolver o programa na sala de aula com as crianças. As sessões modeladoras tinham a finalidade de clarear a visão desse professor em formação, de modo que ele observasse e separa-se as visões educacionais do “modelo educacional tradicional” [o professor fala e o aluno ouve] a essa nova proposta de “modelo educacional progressista-pragmatista” [o professor orienta e mostra ao aluno e o aluno participa ativamente na construção do conhecimento].

Elas produzem [as sessões modeladoras], esse mínimo de habilidade, de atenção pessoal que separa este modo de educação de professor dos cursos tradicionais que meramente exigem que o professor fale (e não que mostre) como os alunos devem ser ensinados. (LIPMAN, 1990, p. 180).

Até o presente momento vemos que há uma ordem cronológica para se chegar ao último estágio, de modo que, o início refere-se a busca por candidatos que possuem um sólido conhecimento filosófico, seguindo da participação por pequenos cursos e oficinas que explora o currículo do programa com os candidatos para formação de professores por meio de monitores com mais experiências sobre o currículo do programa, fazendo com que os candidatos vivenciem e experienciem os procedimentos quase do mesmo jeito que seus futuros alunos [as crianças] farão. Logo depois, vem as sessões modeladoras que visam a fazer com o candidato a professor desenvolva na prática todos os procedimentos das oficinas de treinamento que vivenciou com os alunos-crianças, observando em perspectivas distintas os desenvolvimentos da habilidade de observação dos sistemas educacionais tradicionais e progressistas. Passado as essas etapas, chegamos ao último estágio.

*Preparando os professores: o estágio de observação* é o quarto e último estágio na formação de professores do currículo do programa Filosofia para Crianças. Finalmente os monitores experientes, retornam à sala de aula, após seis semanas do estágio modelador, para “observar e avaliar” os professores em formação na execução do currículo do programa. Esse processo de avaliação pode ser realizado de duas formas, “oral, escrita ou ambas”. A avaliação

se faz necessária pelo fato dos monitores possuírem maior familiaridade com o ensino da filosofia, em vista dos professores em formação, outra, pela semelhança na questão de terem “sido tratados juntos nas discussões precedentes” (LIPMAN, 1990, p. 180). O monitor faz perguntas ao professor de comparação, do tipo: “O que você me viu fazer que você não fez?”, utilizando outros mecanismos avaliativos como: observar as falhas em “perseguir um questionamento” ou a dificuldade de professor em “envolver todos os membros da classe” (LIPMAN, 1990, p. 180) nos diálogos em sala de aula. Outro recurso utilizado pelos monitores são as listas de critérios para “averiguar e avaliar o desempenho dos professores”, com intenção de que os professores reconheçam estes critérios, motivando-os para que “possam também fazer uma auto-avaliação mais crítica” (LIPMAN, 1990, p. 180).

De forma resumida, este é o processo de capacitação e treinamento dos professores de Filosofia para Crianças. A importância dos estágios demonstra toda a cautela em acompanhar, qualificar, observar e avaliar bem de perto o desempenho desse processo “a fim de garantir a eficácia do Programa” (SILVEIRA, 1998, p. 125). Este método do processo de treinamento dos professores para o programa Filosofia para Crianças é utilizado em vários países, podendo variar e ter algumas adaptações, mas sem perder suas diretrizes, como é o caso do Brasil.

No Brasil, os cursos de formação eram oferecidos pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), a qual foi fundado por Catherine Young Silva juntamente com outros nomes como: “Marcos Antônio Lorieri, Ana Luiza Falcone e Sylvia Hamburger Mandel. O CBFC representava a IAPC no Brasil, a qual passou a se “dedicar à tradução dos materiais, divulgação desta proposta e formação dos professores para o desenvolvimento do programa” (KOHAN, 1998, p. 52) nas instituições brasileiras.

No Brasil os cursos oferecidos pelo CBFC para formação de professores variam de 24 horas a 40 horas, sendo organizados por módulos que abarcam um programa/linha de estudo específico.

Silva<sup>33</sup> (2007), traz uma demonstração em sua dissertação de pós-graduação acerca dos módulos específicos oferecidos pelo CBFC, em que assevera:

Os cursos oferecidos pelo CBFC para habilitar os professores do programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar atualmente são os seguintes:

1. Introdução ao programa Filosofia para Crianças (fundamentos e metodologias) com carga horária de 24h;
2. Módulo I – Introdução à reflexão filosófica (Issao e Guga Pimpa), com carga horária de 40h;

---

<sup>33</sup> Vânia Mesquita Trindade Silva, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras -Unesp Araraquara (2001) e mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007). Atualmente é Professora De Filosofia e Sociologia do Colégio Monteiro Lobato. Tem experiência na área de Educação.

3. Módulo II – Investigação filosófica (A Descoberta de Ari dos Telles), com carga horária de 40h;
4. Módulo III – Investigação ética (Luísa), com carga de horária de 40h;
5. Módulo IV – Iniciação ao diálogo investigativo (Rebeca) com carga horária de 40h. (SILVA, 2007, p. 42).

Como dito anteriormente, há todo um processo de formação, capacitação, treinamento e qualificação para que os envolvidos se tornem aptos e habilitados a desenvolver o programa Filosofia para Crianças nas instituições escolares. O CBFC também pode “proporcionar seminários, cursos de atualização de monitores, congressos internacionais e intercâmbios com outros Centros de Filosofia de outros países” (SILVEIRA, 1998, p. 126).

Sempre é bom ressaltar que para aqueles que desejam trabalhar com o programa Filosofia para Crianças, não há exigências na formação filosóficas para se tornarem professores, uma vez que o trabalho requer que os ‘futuros professores’ tenham a “capacidade de utilizar corretamente a metodologia e o material didático adotados, além de um certo conjunto de habilidades necessárias para que tenha êxito” (SILVEIRA, 1998, 126).

Silva (2007), faz uma reflexão pontual sobre a não exigência de formação filosófica para os professores, asseverando:

Essa não exigência de formação filosófica para os professores, na realidade é coerente com a concepção de educação que está na base da proposta de LIPMAN, pois, se o objetivo é ensinar “como” pensar, independentemente de qual seja o conteúdo desse pensamento, então o professor, a quem cabe apenas coordenar o trabalho pedagógico, não precisa ter um amplo conhecimento desse conteúdo. (SILVA, 2007, p. 42).

Diante de todo o processo apresentado de treinamento e formação dos professores, existe o objetivo primordial do programa, sendo o desenvolvimento das habilidades de pensamento. Se o objetivo da formação e treinamento é fazer com os professores do programa ‘vivenciem’ e ‘expericiem’ quase que da mesma forma [se não a mesma forma] aquilo que as crianças realizaram durante o desenvolvimento do programa nas salas de aula, é justo compreender que “o objetivo primordial é ajudá-las a aprenderem a pensar por si mesmas” (LIPMAN, 1994, p. 81), sendo assim, o aprimoramento das habilidades de pensamento e desenvolvimento delas se tornam um aspecto crucial para compreendermos as contribuições pedagógicas e filosóficas do programa Filosofia para Crianças de Lipman na vida das crianças.

O aprimoramento e o cultivo das habilidades de pensamento presente no programa sob orientação filosófica, é o que possibilitará às crianças desenvolverem o pensar por si mesmas, sendo este, o pensar reflexivo de ordem superior que se envolve nos aspectos da lógica e da filosófica, tornando às crianças cada vez mais coerente, criativa crítica, investigativa e reflexiva. Assim, todo ensino de filosofia para crianças, presente no programa de Lipman, se caracteriza por meio das habilidades de pensamento. De modo que, “não é transformar as crianças em

filósofos, mas ajuda-las a pensar mais, ajudá-las a serem indivíduos reflexivos, a terem mais consideração e serem mais razoáveis” (LIPMAN, 1994, p. 35).

## **CAPÍTULO II HABILIDADES DE PENSAMENTO**

### **2. Habilidades de pensamento**

Toda trajetória desenvolvida ao longo deste trabalho, recai e volta na proposta do programa educacional de Lipman, que sempre foi “a educação do pensar bem”, ou melhor “o pensar na educação”<sup>34</sup>. Observar as falhas do sistema educacional [de sua época, e se analisado atentamente reverbera até os dias de hoje] dado que, o sistema de educação, sempre esteve preocupado com a aprendizagem, referindo-se em fazer com que as crianças fossem as escolas para aprender, “para aprender habilidades básicas, como ler, escrever e fazer operações aritméticas” (LIPMAN, 1995, p. 11). Deve-se ter claro que o ato de aprender, incide no aspecto de transmitir, receber, memorizar, decorar e fixar todo esse conhecimento que deveria ser passado de uma geração para outra.

Lipman, percebeu que a grande mudança na história da educação, veio através de John Dewey, a quem traz uma perspectiva de que “o ato de aprender não mais deveria ser o próprio [principal] alvo da educação, mas sim o ato de pensar”<sup>35</sup> (LIPMAN, 1990, p. 163). Conforme Dewey, esse ato de pensar, recairia no aspecto do “curso natural do pensamento na vida diária como uma concatenação de esforços na solução de problemas” (LIPMAN, 1990, p. 163). Uma vez que a mudança aconteceu, outros aspectos passaram a ter lugar.

Deduzir que talvez a ‘falha’ da precariedade educacional do indivíduo [aspecto referente às habilidades de ler, interpretar, argumentar, organizar, compreender] no sistema de educação, poderia estar no início da formação escolar [as primeiras séries iniciais], é perceber que mais do que aprender meramente os conteúdos [o ato de fixar, memorizar], precisamos cultivar, desenvolver e aprimorar as habilidades de pensamento das crianças para que as mesmas,

---

<sup>34</sup> A principal obra de Matthew Lipman, desenvolvida em 1995. O pensar na educação é uma obra que destaca as dificuldades dos problemas educacionais de sua época [década de 70), afim de trazer e fazer sugestões aplicáveis e profundas para a solução destes problemas. De modo que, descreve procedimentos que devem ser introduzidos se desejamos que os estudantes em todos os níveis se tornem mais reflexivos, mais racionais e mais imparciais. Informações retiradas da obra, especificamente da orelha da capa.

<sup>35</sup> São considerações minhas, com embasamento na obra de Lipman (Filosofia vai à escola, 1990).

cheguem no “pensar bem”<sup>36</sup> por si próprias, ou seja, o pensamento autônomo. É neste ponto, que será enfatizado as contribuições do programa Filosofia para Crianças para o ensino de filosofia nas séries iniciais da formação escolar e por contribuir na medida que, oportuniza o “pensar por si próprio” [pensar autônomo] das crianças.

Antes de chegar no ‘pensar por si próprio’ das crianças, ter evidência o que Lipman traz como concepção das ‘habilidades de pensamento’ [ou habilidade cognitivas/habilidades reflexivas] é de suma importância. Primeiramente, entender a conceituação do termo habilidade é algo que favorece no decorrer desta escrita. Conforme Lorieri, entendemos por ‘habilidade’ “o domínio de qualquer fazer ou de qualquer forma de atividade. Trata-se de saber fazer algo” (LORIERI, 2002, p. 100). Diante do exposto, podemos afirmar que toda e qualquer pessoa possui habilidade para fazer ou realizar ‘algo’, assim “qualquer coisa feita habilmente pode-se dizer que envolve pensamento” (LIPMAN, 1990, p. 99). Quando tratamos do conceituar o ‘pensamento’, não é possível chegar a uma certeza absoluta sobre o termo, mas é possível compreender que o pensamento [o ato de pensar] é fundamental para a vida humana por vários fatores, a quais segundo Arendt<sup>37</sup>, afirma:

O pensamento acompanha a vida e ele mesmo é a quintessência desmaterializada do estar vivo. E uma vez que a vida é um processo, sua quintessência só pode residir no processo real do pensamento. [...] uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos. (ARENDR, 1995, p. 143).

---

<sup>36</sup> Lipman caracteriza com “pensar bem”, um pensar que seja de ordem superior, que é crítico e criativo. O pensar de ordem superior, crítico e criativo, supõe a utilização coordenada e integrada, de modo que quando utilizadas, em função de cada contexto situacional problemático, demonstram competência no pensar bem. (LORIERI, 2002, p. 103).

<sup>37</sup> Arendt Hannah Arendt nasceu em Hannover, na Alemanha, em 1906, numa família originária de Königsberg (na Prússia Oriental), e cedo começou a se interessar por filosofia, teologia e literatura grega. De 1924 a 1929, frequentou a universidade em Marburgo, onde conheceu Heidegger - que foi, com Kant, a referência filosófica fundamental para a formação de seu pensamento. Hannah Arendt continuou seus estudos de filosofia em Heidelberg, com Karl Jaspers, que orientou sua tese de doutorado sobre "O Conceito de Amor em Santo Agostinho". No início dos anos 30, morou em Berlim com seu primeiro marido e participou de atividades políticas do movimento sionista. Em 1933, foi presa e fugiu para a França, onde viveu até 1941. Neste período, conheceu seu segundo marido, Heinrich Blücher, e manteve amizade com outros refugiados que viviam em Paris, especialmente Walter Benjamin. Em 1941, após escapar de um campo de refugiados no sul da França, conseguiu chegar a Nova York, onde se instalou definitivamente. Nos anos 40, nos Estados Unidos, acompanhou os acontecimentos na Europa e preparou "As Origens do Totalitarismo", publicado em 1951. Ao longo da década seguinte e na primeira metade dos anos 60, publicou a parte mais importante de sua obra: "A Condição Humana", "Entre o Passado e o Futuro", "Sobre a Revolução", "Eichmann em Jerusalém" e "Sobre a Violência". Durante toda a vida, Hannah Arendt, manteve atividade docente nos Estados Unidos, sobretudo em Nova York. Quando morreu em 1975, pesquisava a obra de Kant, onde esperava encontrar subsídios para elaborar sua teoria do juízo. O material relativo a este assunto foi recolhido postumamente em "Lições sobre a Filosofia Política de Kant". (GASPARINI, Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/filosofia/arendt/gasparini\\_breves\\_vida\\_obra\\_hannah.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/filosofia/arendt/gasparini_breves_vida_obra_hannah.pdf)>. Acesso em 15 outubro de 2021).

Brutalmente, arriscaria dizer que o ato de pensar [o pensamento] é a habilidade [aspecto] que traz o significado para a vida humana. Já parou para pensar que sempre atribuímos o ato de conhecer sobre o pensamento? Ainda que estes dois aspectos estejam interligados, ambos possuem significados diferente, a qual o “pensamento é propriamente dito a busca e a produção do significado., ao passo que o conhecimento é o processo de busca e de produção da verdade” (LORIERI, 2002, p. 92). Regressando no pensamento de Arendt (1995, p. 143), conclui-se que o indivíduo [o homem/ser humano] que não pensa, não será capaz e perde a habilidade de conhecer, já que é o pensamento é a habilidade de “formular todas as questões respondíveis e irrespondíveis” (ARENDRT, 1995, p. 48). Logo, é o pensamento que serve como mecanismo para o ato de conhecer, ou seja, o pensamento recai sobre a busca do conhecimento.

Assim, habilidades de pensamento é conjunto de aspectos que auxiliam de forma mais eficaz no desenvolvimento da nossa maneira de pensar, tornando-se “capazes de serem, formulados, capazes de serem distinguíveis por critérios apropriados em ‘melhores e ‘piores’ e capazes de serem ensinados” (LIPMAN, 1994, p. 99). Essa capacidade das habilidades de pensamento de distinguir o que melhor e pior, são denominada como “mega-habilidades”<sup>38</sup> do pensamento e estruturas em certas categorias de habilidades de pensamento como as mais relevantes para os objetivos educacionais e a proposta do programa Filosofia para Crianças, na busca do ‘pensar bem’ e do ‘pensar autônomo’ das próprias crianças. Essas mega-habilidades do pensamento, são as quais precisam ser estimuladas, cultivadas e desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar [na sociedade, família, escola, universidade e outras]. Desse modo, o que diferencia as habilidades básicas das mega-habilidades de pensamento? O que são essas mega-habilidades de pensamento? Lipman, traz algumas reflexões das habilidades básicas, asseverando:

[...] as chamadas habilidades básicas<sup>39</sup> são: a leitura, a escrita e o cálculo. A leitura, a escrita e o cálculo são realmente básicas no que se refere ao desenvolvimento educativo subsequente, pois sem estas dificilmente teríamos um bom desempenho nas disciplinas acadêmicas que começamos a encontrar na escola intermediária e que são características da escola secundária e da educação universitária. (LIPMAN, 1995, p. 56).

A caracterização das mega-habilidades, se faz na medida em que estão interligadas ao processo da lógica. Lipman, assegura:

[...] as mega-habilidades, são incrivelmente complexas e sofisticadas. São a orquestração de vastos números de habilidades e atos mentais altamente diversificados e desenvolvidos antes. (LIPMAN, 1995, p. 56).

---

38 Na obra O pensar na Educação, Lipman traz outra caracterização das mega-habilidades, referindo-as como habilidades de ordem superior do pensamento (LIPMAN, 1995, p. 57-59).

39 Lipman traz outra caracterização das habilidades básicas, referindo-as como habilidades de ordem inferior. (LIPMAN, 1995, p. 57-59.)

As áreas de habilidade mais relevantes para os objetivos educacionais são aquelas relacionadas com os processos de investigação, processo de raciocínio, organização de informações e tradução. (LIPMAN, 1995, p. 65).

Através dessas reflexões, podemos concluir que todo ser dotado de intelecto, é capaz de realizar atividades cognitivas?! Diante dessa afirmativa, a habilidade de pensar com excelência, ou o pensar bem, é encontrado nas ditas habilidades de ordem superior [mega-habilidades], pois conforme Lorieri, “ainda que todas as pessoas saibam fazer atividades de pensamentos [habilidades básicas], nem todas conseguem realizá-las bem” (LORIERI, 2002, p. 101). A afirmação de Lorieri mostra que os professores, em especial, professores de Filosofia, devem ser fomentadores desse “pensar de ordem superior” [pensar bem], já que foi constatado “que há muitas pessoas que não pensam bem” (LORIERI, 2002, p. 101).

Lipman, enfatiza em seus trabalhos e obras que além do cultivo do pensar a qual as instituições escolares deveriam ter como prioridade, se a educação procurar produzir ou desenvolver indivíduos raciocinantes, imparciais e criativos deveria então “criar um ambiente no qual os alunos sintam ser possível ensinar a si mesmos” (LIPMAN, 1995, p. 140). O ambiente propício para oferecer o cultivo do pensar de ordem superior, o desenvolvimento das mega-habilidades de pensamento [habilidades de ordem superior] e essa ação das crianças pensarem por si mesmas, é dentro da comunidade de investigação. Ainda que o nosso foco venha recair nas mega-habilidades de pensamento e suas contribuições, torna-se importante destacar esses pontos, pois de uma certa forma uns se relacionam com os outros.

Depois de compreendido que o processo do pensar, especificamente o processo do pensar de ordem superior, envolve uma série de habilidades, combinações e componentes que estão em constante exercício e associações entre si, chegamos à conclusão, que certas habilidades, componentes e disciplinas são de extrema necessidade para que ocorra esse processo.

Chauí (1994) nos traz uma compreensão dessas associações que o pensamento realiza na medida em que é exercido, asseverando:

[...] pensar e pensamento sempre indicam atividades que exigem atenção: pesar, avaliar, equilibrar, colocar, diante de si para considerar reunir e escolher, colher e recolher. O pensamento é, assim, uma atividade em que a consciência ou inteligência coloca algo diante de si para atentamente considerar avaliar, pesar, equilibrar, reunir, compreender, escolher, entender e ler por dentro. [...] O pensamento é a consciência ou inteligência saindo de si (“passeando”) para ir colhendo, reunindo, recolhendo os dados oferecidos pela percepção, pela imaginação, pela memória, pela linguagem, e voltando a si, para considerá-los atentamente, colocá-los diante de si, observá-los intelectualmente, pesá-los, avaliá-los, retirando deles conclusões, formulando com eles ideias, conceitos, juízos, raciocínios valores. CHAÚÍ, 1994, p. 153).

Aqui vemos que a atividade de pensar [o pensamento] exige e faz múltiplas combinações de atividades e o uso de habilidades de pensamento para a produção dos significados. Mas, o uso corriqueiro da atividade do pensamento conseguiria levar o indivíduo, ou melhor, as crianças a pensarem por si e de maneira significativa? Neste ponto o aspecto interessante é entender o processo das habilidades de pensamento como um fator contribuinte para esse pensar reflexivo de ordem superior das próprias. Ao analisar as combinações, associações e o uso das habilidades de pensamento, todos são perspectivas que estão incorporados pelo uso da atividade da lógica, do raciocínio e da filosofia. Lipman, acreditava que a disciplina da lógica, particularmente a atividade de raciocinar [raciocínio/racionalidade] em relação com a filosofia são um dos principais componentes para o processo do pensar bem.

Dessa forma, Lipman faz uma conceituação sobre a atividade e o auxílio do raciocínio no processo de pensamento.

O raciocínio é aquele aspecto do pensamento que pode ser formulado discursivamente, submetido a critérios de avaliação (pode haver raciocínio válido e não válido) e ensinado. Ele envolve, por exemplo, a utilização de inferências bem fundamentadas, a apresentação de razões convincentes, a revelação de suposições latentes, a determinação de classificações e definições defensáveis e a organização de explicações, descrições e argumentos coerentes. (LIPMAN, 1995, p. 46).

O raciocínio é uma habilidade cultivada e exercida bem cedo na vida humana, aliás, quando as crianças aprendem a falar [uso da linguagem] estas já conseguem utilizar da racionalidade certos componentes lógicos como: reconhecimento, associação, mesmo que não venha a fazer isso de maneira tão sofisticada. Lipman, traz um bom exemplo acerca desse processo do raciocínio das crianças ainda pequenas [período da infância], em que afirma:

As crianças aprendem lógica ao mesmo tempo em que aprendem a linguagem. As regras da lógica, assim como as da gramática, são adquiridas quando as crianças aprendem a falar. Se dizemos a uma criança bem pequena “se você fizer isso você apanha”, pressupomos que a criança entende que “se não quero apanhar, eu não devo fazer isso”. Esta pressuposição geralmente está correta. As crianças bem pequenas, em outras palavras, reconhecem que negar o conseqüente exige a negação do antecedente. Embora isso seja um exemplo de um raciocínio muito sofisticado, as crianças são capazes de fazê-lo ainda bem pequenas. (LIPMAN, 1995, p. 46).

A proposta do programa Filosofia para Crianças é empregar os princípios da lógica e da filosofia como critérios que permitirá “distinguir o pensamento habilidoso do pensamento inábil” (LIPMAN, 1994, p. 34). Por um lado, perceber que fazer inferências, deduções que não tenham valor ou fins que não cheguem a conclusões apropriadas sobre determinados acontecimentos, mesmo não sendo caracterizados com um pensar bem, ainda sim são pensamentos. Lipman, acreditava que “a disciplina que mais se relaciona com o desenvolvimento da racionalidade através do raciocínio aperfeiçoado e da formação de conceitos” (LIPMAN, 1995, p. 46) era a própria filosofia. Já que para ele, a filosofia começa na tentativa de preservar o “senso natural

de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são” (LIPMAN, 1994, p. 55).

Após toda análise e reflexões sobre o raciocínio na fomentação do pensar reflexivo de ordem superior, podemos imaginar que a falta de racionalidade é o que ocasionaria os deficientes intelectuais nas habilidades de pensamento das crianças? De certo, sim. A preocupação em proporcionar um ambiente que estimule e faça desenvolver o pensar habilidoso, pensar que seja autônomo, reflexivo, crítico, rigoroso, criativo, autocorretivo, estando mutuamente interligadas a habilidade do raciocínio, a linguagem e a filosofia.

Lipman faz uma reflexão riquíssima acerca dessa grande importância do raciocínio lógico na educação do pensar infantil [nas séries iniciais escolar], de modo que a ausência do exercício dessa habilidade, provoca grandes déficits que são visíveis em período curto, médio e a longo prazo.

Crianças que começam sua aprendizagem escolar com deficiências gramaticais, ortográficas e de pronúncia provavelmente terão falhas corrigidas por professores que foram treinados para tal; crianças que apresentam deficiências que os professores não são capazes de diagnosticar ou remediar terão grandes chances de apresentar um mau funcionamento. Quando chegam à adolescência, onde há uma avalanche de cursos de conteúdo extenso e quando mais precisam dessas habilidades, elas se encontram atravessando um período onde a aquisição de novas habilidades é extremamente difícil. Caso consigam chegar à universidade, descobrirão que carecem das habilidades elementares necessárias para compreenderem aquilo que lhes é exigido. (LIPMAN, 1995, p. 47-48).

Após essa passagem, é notório atentarmos que a falta da habilidade de raciocinar, recairá sobre ao aluno sérias dificuldades que o acompanharão por toda sua vida. É comum o corpo docente das universidades perceber um grande déficit cognitivo nos calouros universitários, após um diálogo entre estes [professor universitário e estudante]. Constatam que os calouros não tiveram uma base sólida e rica em conhecimento, não receberam uma educação que visse o desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas habilidades de pensamento, em especial, o exercício da melhora do pensamento. Lipman argumenta que às vezes os calouros chegavam na universidade com “habilidades de raciocínio não muito superiores que as dos alunos do segundo segmento do primeiro grau” (LIPMAN, 1995, p. 48).

Cabe agora, abordar e destrinchar de maneira mais clara sobre as ditas mega-habilidades de pensamento que Lipman as conceitua como cruciais para solução de determinado contexto situacional problemático, que quando utilizadas de forma coordenadas e integradas, “demonstram competência no pensar bem” (LORIERI, 2002, p. 103). Lipman as conceituam em quatro grupos de mega-habilidades, como: habilidades de investigação, habilidades de raciocínio, habilidades de organização de informações ou de formação de conceitos e

habilidades de tradução. Fazendo relação dessas mega-habilidades, Lipman faz uma observação que salienta a relação natural entre estas habilidades e as crianças, declarando:

É provável que crianças muito pequenas possuam todas estas habilidades de maneira ainda rudimentar. A educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, mas o fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades. Em outras palavras, as crianças estão naturalmente inclinadas a adquirir habilidades cognitivas, do mesmo modo que adquirem naturalmente a linguagem, e a educação é necessária para fortalecer o processo. (LIPMAN, 1995, p. 65).

## 2.1 Habilidades de investigação

Compreender o termo “investigação” é perceber que se trata da ‘busca de soluções’, em outras palavras, um comportamento de investigação é uma ‘prática autocorretiva’. Esse ato de buscar, é aquele aspecto em que as competências presentes na habilidade de investigação, supera e transcende “a prática simplesmente habitual, convencional ou tradicional, pois isto seria, meramente uma prática” (LIPMAN, 1995, p. 65). Investigar é ir atrás, “é busca de saber como é, de saber como ocorre, de saber como se faz, de saber como se resolve um problema. É busca de explicações. Investigar é pesquisar” (LORIERI, 2002, p. 104).

É basicamente através das habilidades de investigação que as crianças aprendem a associar suas atuais experiências com aquilo que já aconteceu em suas vidas e com aquilo que esperam que aconteça. Elas aprendem a explicar e a prever, e a identificar causas e efeitos, meios e fins e meios e consequências, como também a distinguir estas coisas entre si. Elas aprendem a formular problemas, estimar, medir e desenvolver as inúmeras capacidades que formam a prática que se associa ao processo de investigação. (LIPMAN, 1995, p. 66).

Lipman estabelece alguns manuais e romances filosóficos como materiais didáticos para auxiliar as crianças nesse processo de cultivo e fortalecimento das habilidades de pensamento. Em relação a habilidade de investigação, ele traz o seguinte exemplo da novela filosófica “Pimpa” (2002), e demonstra o processo de investigação, pela busca dos por que, das causas e consequências, asseverando:

Pimpa está pensando no passeio ao zoológico, mas, de repente percebe que dois dos seus dentes estão moles. Foi uma experiência que a deixou intrigada e ela pensa consigo mesma qual a causa dos meus dentes caírem e o que acontecerá se todos caírem e não nascerem outros no lugar? Ao pensar sobre a dificuldade, voltando às causas e prevendo as consequências futuras, a Pimpa está desenvolvendo o processo e exercendo a habilidade de investigação<sup>40</sup>. (LIPMAN, 2002 p. 50).

Lorieri em “Filosofia: fundamentos e métodos” (2002), traz outros elementos essenciais para ter competência nesse processo de investigação. Para ele, a habilidade de observar bem, a habilidade de saber formular questões ou perguntas substantivas, a habilidade de saber formular

---

<sup>40</sup> Destaque e sublinhado feito pelo discente.

hipóteses, a habilidade de saber buscar comprovações e a habilidade da autocorreção são essenciais para tal processo investigativo.

Lorieri refere-se à “habilidade de observar bem” na maneira como utilizamos nossos cinco sentidos, a capacidade de perceber de forma interna e externa as nossas relações, no meio em que vivemos. Diante disso, “organizando e coordenando todos esses dados, que constituímos nossas percepções e nossos conhecimentos” (LORIERI, 2002, p. 105). Por ser uma habilidade em que todos possuímos, Lorieri acredita que é possível desenvolver o nosso sentido de “observação” mais e melhor, estimulando-a e exercitando da forma e em situações corretas.

Observar é dar-se conta dos elementos e das relações que estão envolvidos em situação e é, também, dar-se conta de possíveis novos elementos e de possíveis novas relações que possam aí entrar, resolvendo impasses, dificuldades ou problemas que aí se apresentem. [...] observar criticamente é dar-se conta de possíveis novas relações em determinada situação, fato ou objeto. (LORIERI, 2002, p. 106).

Com relação aos meios em que se pode proporcionar uma melhora na “habilidade de observar bem”, Lorieri traz várias referências [exemplos], em que assevera:

É possível estimular a observação nas conversas após a leitura de uma história, ou após a leitura de um texto de Geografia, História ou Ciências. [...] pode-se pedir às crianças que se lembrem de certas passagens e digam se já observaram algo, na sua realidade, que seja igual, semelhante, diferente ou o contrário, etc. Pode-se pedir-lhes que, para outro dia, tragam resultados de suas observações de situações iguais, diferentes, contrárias, etc. Ou que observem objetos, pessoas, animais ou lugares, etc. (LORIERI, 2002, p. 107).

Na “habilidade de saber formular questões ou perguntas substantivas”, Lorieri, analisa que é por meio das observações que somos guiados a interrogar, a pesquisar e a perguntar. Pois, o fato de observar incita nossa curiosidade, nas relações que ocasionam em situações complicadas. Percebe-se que em situações complicadas, podemos ou não formular questões e perguntas “boas”, ou seja, “perguntas que desafiam nosso esforço de indagação, de busca pela resposta ou pela solução” (LORIERI, 2002, p. 107). Esse é o ponto central, em que Lorieri aborda esta habilidade como a necessidade de “formular perguntas que tenham conteúdo de interesse investigativo que nos impulsiona à busca de soluções nas situações em que estamos envolvidos” (LORIERI, 2002, p. 107-108).

Lorieri, dizia que o ato de perguntar é uma habilidade importante que está interligada à habilidade de observação pela busca de sentidos no processo da investigação.

O perguntar é o grande passo inicial de uma boa pesquisa e só é “precedido” pela observação. Assim mesmo, ambos estão, de fato, sempre juntos e integrados. Mas, com certeza, sem boas perguntas não há mobilização do esforço de investigar. (LORIERI, 2002, p. 107).

A “habilidade de saber formular hipóteses”, Loriger diz que é uma habilidade que exige a capacidade de “imaginar, de supor, de criar alternativas, de inventar e etc” LORIERI, 2002, p. 110). Trata-se de entender que formular hipóteses requer uma série de combinações de ações mentais [cognitivas] para que se possa “pensar respostas possíveis às questões ou perguntas que temos ou que os outros nos propõem” (LORIERI, 2002, p. 109). Esses são os aspectos para que um indivíduo seja capaz de formular “boas hipóteses”, já que as hipóteses não boas/plausíveis “são hipóteses descabidas: não cabem, nem de longe, naquela situação. Não indicam nada a fazer” (LORIERI, 2002, p. 110).

Saber pensar respostas possíveis ou plausíveis: isso significa ser capaz de pensar respostas ou soluções que tenham alguma chance ou possibilidade de ser respostas que vão resolver as questões ou os problemas postos. E tais respostas possíveis são possíveis porque têm algo, ou muito, a ver com contexto, com os dados de que se dispõe, com os resultados que são desejados, etc. (LORIERI, 2002, p. 109).

A “habilidade de saber buscar comprovações” está atribuída ao fato de “a segurança de nossos saberes depende de quanto são comprovados” (LORIERI, 2002, p. 110). O ato de comprovar, ou buscar comprovações para os nossos saberes e afirmações, são desenvolvidas quando “somos estimulados à verificação e averiguação dos fatos, a argumentação e experimentação, à constatação e exemplificação, etc” (LORIERI, 2002, p. 111). A busca por comprovações deve envolver a busca por meio da prática, mas também por meio da argumentação, na medida em que, “aprender a comprovar por bons argumentos, por ‘por razões’, como diz Lipman” (LORIERI, 2002, p. 111).

Há que ser feito sempre um trabalho na busca e no aprendizado da consistência dos argumentos que possamos oferecer para nossas afirmações. Um bom caminho é mostrar como bons autores, especialmente filósofos, fazem isso em seus textos. Fazer com que os alunos identifiquem os argumentos e que procedam a uma avaliação destes. (LORIERI, 2002, p. 112).

Por fim, a “habilidade da autocorreção” consiste em analisar o que não deu certo, analise esta que visa um “caminho para a sabedoria” (LORIERI, 2002, p. 112). É como aquele velho ditado, “aprender com o erro”. Quando determinada ação não ocorre como havíamos formulado, a busca por repensar, por trabalhar aquilo que não deu certo é o que possibilitará uma aprendizagem nova para a autocorreção. A ação de autocorreção está interligada na maneira em que comprovamos nossa ação, na maneira em que busca validar nossas afirmações, deixando fora da falseabilidade.

Loriger, demonstra que por meio do diálogo investigativo e, ou “as conversas organizadas” são “mecanismos/oportunidade que podemos utilizar para o exercício da autocorreção” (LORIERI, 2002, p. 113).

As conversas organizadas são excelentes oportunidades para o exercício da autocorreção. Alguém afirma algo e apresenta suas razões. [...] É possível que uma das posições se mostre mais verdadeira: alguém será convidado a rever seu modo de pensar. É possível também que ambas as posições se mostrem frágeis ou equivocadas e seus defensores serão levados a alterá-las ou mesmo a abandoná-las. Tal processo reforça o hábito de nada aceitar sem prova, além de desenvolver a atitude saudável da disposição à autocorreção, quando os argumentos apontam em tal direção. (LORIERI, 2002, p. 113).

## 2.2 Habilidades de raciocínio

Entender do que se trata o raciocínio é perceber que esta habilidade está quase sempre ligada ao processo educacional. Já que raciocinar é o processo de pensar sobre as leis básicas da lógica, “certas informações que temos para obter novas informações” (LORIERI, 2002, p. 113). Em outras palavras, para Lipman, trata-se de “uma maneira de ampliar nosso conhecimento [que originou da experiência], sem recorrer a experiências adicionais, é através do raciocínio” (LIPMAN, 1995, p. 66).

O fato de entender que existem certos argumentos que são melhores que outros, torna a habilidade de raciocínio essencial para que possamos identificá-los e mais do que isso, que possamos fazer inferência sobre eles. O processo da inferência é intrínseco a habilidade de raciocínio, já é por meio da inferência, a qual “esse processo de pensar, ‘tiramos’, ou obtemos novas informações ‘de dentro’ das relações de informações anteriores” (LORIERI, 2002, p. 113).

Lipman, faz uma reflexão sobre o processo de ampliação do conhecimento por meio da inferência, assevera:

A partir de um argumento solidamente formulado, onde iniciamos com premissas verdadeiras, descobrimos uma conclusão igualmente verdadeira que é “inferida” em consequência destas premissas. Nosso conhecimento baseia-se na experiência do mundo e é por meio do raciocínio que ampliamos este conhecimento, preservando-o. (LIPMAN, 1995, p. 66).

Lipman, acreditava que o uso educativo da lógica, especificamente do raciocínio, era atribuído na medida em que “funciona como uma magnífica advertência, em relação ao relativismo recém descoberto” (LIPMAN, 1995, p. 66), em que demonstra que aquilo que pode ser verdadeiro para um indivíduo, não necessariamente é verdadeiro para todos os outros. Lorieri, diz que raciocinar “é o processo de tirar ou inferir conclusões” (LORIERI, 2002, p. 114), assim, o raciocínio é um processo mental.

Observe esse exemplo, de Lorieri:

Menina: – Vovó, meu irmão está muito triste porque minha mãe jogou todos os seus brinquedos no lixo. Avó: – Mas que coisa! Está bem! Quando seu avô chegar, iremos até aí e vamos trazer seu irmão para morar conosco. Menina: – Vovó, sabe de uma coisa também? A minha mãe jogou todas as minhas bonecas no lixo! (LOREIRI, 2002, p. 114).

Por meio deste exemplo, vejo que a habilidade de raciocinar da menina, foi algo de imediato, pois as crianças fez o processo mental em que ‘tirou’ [inferir] determinada conclusão, por meio da resposta dita pela avó. A menina fez um processo mental, sem ser preciso ter dito alguma palavra, já que estava explícita no contra resposta dada a sua avó. Pois, se avó pegaria seu irmão para morar com eles, já que a mãe jogou os brinquedos fora do menino, logo se a menina dissesse que a mãe fez a mesma coisa com suas bonecas, a avó também a levaria para morar com ela.

O que a lógica [raciocínio] faz maravilhosamente bem e demonstrar a alunos “incrédulos” que a racionalidade é possível, que existe o que se costuma chamar validade ou precisão lógica. [...] A vitalidade do raciocínio então estava muito mais associada à natureza do diálogo. (LIPMAN, 1995, p. 66).

### 2.3 Habilidades de formação de conceitos

Conceito é o termo que usamos para uma “explicação intelectual de algo” (LORIERI, 2002, p. 118). Pode-se dizer que os conceitos, são “veículos em que o pensamento se realiza” (LIPMAN, 1995, p. 68). A habilidade de formação de conceitos, está envolvida na organização de informações que obtemos pelos grupos significativos<sup>41</sup>. Os conteúdos devem ‘esclarecer’ e ‘remover ambiguidades’.

Lipman, caracteriza o “pensamento conceitual como algo que envolve relacionar conceitos entre si a fim de formar princípios, critérios, argumentos, explicações etc.” (LIPMAN, 1995, 72). Para que ocorra o processo do pensar, a articulação dos nossos argumentos, é necessário que tenhamos uma base de informações, os ditos conceitos.

Uma das principais tarefas da educação de crianças e jovens é esta: ajudá-los formar muitos e variados conceitos em suas mentes. Uma mente pobre de conceitos tem poucas chances de articular compreensão significativa e rica a respeito da realidade existente e de qualquer realidade desejável. (LORIERI, 2002, p. 120).

Outra observação relevante é que por meio do trabalho com as palavras as crianças e os jovens, podem a utilizar como “um caminho para desenvolver habilidades que auxiliam na formação de conceitos” (LORIERI, 2002, 120). O que não se pode deixar acontecer, é que o uso das palavras quando trabalhadas com as crianças e jovens se tornem apenas mais um aspecto corriqueiro no processo educacional, de modo que os indivíduos não se sintam provocados para explicitar os significados destas palavras. Caso isso ocorra, estes se tornaram

---

<sup>41</sup> Os grupos significativos, ou também, chamados grupos conceituais são redes, de relações e, considerando que cada relação é uma rede é uma unidade de significado, cada um dos grupos ou redes alternativas representa uma teia de significados. (LIPMAN, 1995, p. 67).

apenas “leitores de palavras e não leitores de seus significados” (LORIERI, 2002, p. 120), assim tais leitores não conseguiram fazer a leitura da sua realidade, do mundo e das suas relações por meio das palavras.

Lorieri (2002), assevera que se torna importante fazer com que os alunos sejam estimulados a perguntarem pelos significados [conceitos] de toda e qualquer palavra, pois essa ação de busca nunca será inútil, mas sim contribuirá para a compreensão e o aprendizado das coisas.

Os alunos devem ser habituados a perguntar pelo significado que desconhecem de toda e qualquer palavra. Mesmo que isso, no início, gere “demoras” que pareçam inúteis no desenvolvimento dos “programas”. Tais demoras nunca são inúteis: elas são a garantia de aprendizado e de mais rapidez no processo, mais à frente. (LORIERI, 2002, p. 121).

## 2.4 Habilidades de tradução

Geralmente, quando falamos em ‘tradução’ nos referimos a um “processo no qual aquilo que é dito em uma língua é dito, então sem perda de sentido, em outra” (LIPMAN, 1995, p. 72). Porém, por outro significado, a tradução é um processo que pode ser utilizado de diversas formas, exemplos disso é quando “procuramos dizer, com nossas próprias palavras (ou por outros meios), algo que alguém disse, escreveu ou expressou por mímica, desenho, etc” (LORIERI, 2002, p. 122).

Lipman (1995), em outras palavras, assevera:

Ela [a tradução] pode ocorrer entre diferentes modos de expressão, como quando um compositor tenta, por meio de um poema sinfônico, conferir significados literários em forma de musical, ou um pintor busca dar um título a sua obra que será fiel ao seu conteúdo plástico. (LIPMAN, 1995, p. 72).

No romance ‘Issao e Guga’, Lipman traz um exemplo da utilização da habilidade de tradução em determinado contexto, em que afirma:

Guga dá a entender que sua mãe pode estar lhe dizendo a verdade, mas não “realmente a verdade”. Será que ela está sugerindo que o que sua mãe lhe disse não é verdade. É claro que essa interpretação é possível, mas há uma outra. No tribunal, uma testemunha promete dizer a verdade, toda a verdade e nada mais que a verdade. Ou seja, deve dizer toda a verdade e somente a verdade. Isso sugere, entre outras coisas, que é possível fornecer uma imagem distorcida se contarmos apenas “uma parte” da verdade em vez de toda a verdade. Sendo assim, o que Guga talvez queria dizer com “realmente a verdade” seja “toda a verdade”. Se essa interpretação do significado do que a Guga está dizendo for correta, segue-se que, no entender da Guga, tudo o que for dito deve ser considerado no seu contexto. Se é dito que alguém ontem falou a verdade, é possível supor que, normalmente, essa pessoa não diz a verdade. (LIPMAN, 1997, p. 93).

Sendo um processo de expressão, a tradução envolve vários desempenhos e habilidades de pensamento, como: a “habilidade de interpretação, parafrasear, analisar e todas as

habilidades relacionadas à formação de conceitos” (LORIERI, 2002, p. 122). Lipman, dizia que mais do que a preservação dos significados, deve-se observar que a habilidade de tradução permite com que “transitamos entre línguas”.

O uso da habilidade de tradução é uma ferramenta essencial, visto que muitas vezes a utilizamos sem perceber. Já reparamos que há certos momentos em que determinadas situações e acontecimentos instiga-nos a serem capazes de “traduzir” certas mensagens? Trazendo agora por aspecto educacional, já observaram que as provas, exames, vestibulares e concursos exigem do aluno que a tradução e interpretação das questões postas? Sendo assim, conclui-se que o uso adequado e correto da habilidade de tradução permitirá com que “encontremos respostas às questões ou pistas importantes” (LORIERI, 2002, 123) para tais mensagens, situações, relações e acontecimentos da nossa vida.

Quando o pensamento é compreendido, é compreendido como uma forma de produtividade, a tradução pode, então, ser compreendida como uma forma de troca. Quando traduzimos da poesia para a música, como um compositor faz ao escrever um poema sinfônico, ou da linguagem corporal para a linguagem comum, estamos trocando e preservando significados. Na realidade, da mesma maneira que o raciocínio é aquela forma de pensamento que preserva a verdade através da mudança, a tradução é aquela forma que preserva o significado através da mudança. (LIPMAN, 1995, p. 73).

Diante do conteúdo exposto referente às habilidades de pensamento supracitadas, chegamos à conclusão que podemos auxiliar, estimular e desenvolver com as crianças, por meio de um programa de habilidades de pensamento, um pensamento que envolva-se sobre os critérios básicos da lógica e da filosofia, se torna mais coerente, reflexivo, crítico, criativo, autônomo, autocorretivo, claro, significativo e objetivo, permitindo o progresso sociopolítico das crianças, na medida em que estas obtenham um eficiente desempenho no processo do pensar bem por si mesmas, sobre as coisas, sobre si e a sua relação com o mundo.

### **3. Considerações finais**

O presente trabalho visou observar e percorrer alguns pontos específicos do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Para além de observar o aspecto estrutural do programa pedagógico e filosófico de Lipman, o intuito também era demonstrar o quão importante é levado a sério deve ser a educação para as crianças, educação esta que esteja associado seriamente no processo cognitivo das crianças, a busca do pensar reflexivo de ordem superior [o pensar bem], o desenvolvimento das habilidades de pensamento e como a filosofia

enquanto campo de conhecimento e disciplina a ser utilizadas nas instituições pode e deve ser utilizada a levar as crianças a pensar significativamente sobre suas relações sociais, culturais, políticas e particulares.

Por ser uma temática que envolve uma série de aspectos complexos, em especial, a ideia de pensar que “crianças podem fazer filosofia” [filosofar] ainda pequenas, a proposta era demonstrar que existem filósofos, pesquisadores e teóricos, que acreditam e se desbravam nessa temática lipmaniana, da mesma forma que ainda existam pensadores e pesquisadores que julgam não ser capaz as crianças de filosofarem.

O fato é que não podemos negar que o ensino filosófico, ou melhor, o ensino da filosofia, sempre favoreceu e priorizou o saber [a busca pelo conhecimento], a investigação, a reflexão, a coerência, autocrítica, o desenvolvimento das habilidades de pensamento, as quais aspiram para o aprimoramento da capacidade do pensar em suas diferentes formas de expressões. Capacidade esta que permite a quem estuda uma visão autocorretiva sobre seu pensamento, seus conceitos, suas argumentações, sobre si e a relação com mundo, almejando auxiliar no progresso de construção em todas as esferas sociais – individualmente e coletivamente.

A qualidade educacional do programa Filosofia para Crianças, está para além desse cultivo e desenvolvimento das habilidades de pensamento; é permitir e proporcionar às crianças enquanto sujeito social, o direito de compreender de forma clara sua realidade, seus pensamentos, argumentos, saber como lidar com situações problemática e controversas, ou seja, ajudaria nas a se “preparar para um pensar mais efetivo no futuro” (LIPMAN, 1994, p. 35). Essa preparação para um “pensar mais efetivo no futuro” das crianças se constituiria por meio do diálogo e discussões filosóficas dentro de uma comunidade de investigação.

A importância de um pensar coerente, autocorretivo e reflexivo desde as fases iniciais na escola, é o que permitirá oportunizar as crianças, se tornarem indivíduos capazes “de emitir bons juízos e bons julgamentos que dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração” (LIPMAN, 1994, p. 35). Trazendo para um aspecto mais concreto, se estimulada a habilidade certa, por exemplo a habilidade de curiosidade, de interpretação, de persuasão, de argumentação desde a infância, isso concederá às crianças a se tornarem futuros profissionais aptos para ouvirem atentamente, compreenderem e saberem justificar sua argumentação em determinadas situações que convém. Aptos a defenderem seus interesses, ideias e opiniões de maneira fundamentada e sólida.

A proposta do programa pedagógico de Matthew Lipman, se fez tão significativo para a sistema educacional de sua época, que transcende seu tempo até os dias de hoje, fazendo com

que professores, educadores e as instituições de ensino, revissem e analisassem seus métodos educativos para observar se estão no caminho certo.

Ainda que sofra inúmeras críticas e julgamentos por outros filósofos e pesquisadores modernos e contemporâneos, o reconhecimento pedagógico e educacional do programa Filosofia para Crianças não pode ser negado e isolado, em outras palavras, repercussão do Programa foi tão imensa que se permanece e está em inúmeras instituições escolares e universidades do mundo, feito esse que recebeu o reconhecimento pela UNESCO e foi considerado como um dos “Grandes Educadores” de sua época, ganhando uma série documentada.<sup>42</sup>

As contribuições que o programa Filosofia para Crianças, sobretudo filosóficas, oferece como um “caminho” ao desenvolvimento desse pensar bem, é na tentativa de demonstrar que nosso o sistema educacional ainda é falho, e que temos de buscar entender a prioridade e a função da educação, quando voltadas para a dita ‘formação’ de um indivíduo. Será mesmo que o nosso sistema de educação atual, está preocupado com as nossas crianças, nossos adolescentes nesse processo de formação? Já que as instituições escolares atuais são cobradas por um sistema governamental que apenas dessa ver resultados em forma de “números”, números estes referentes a aprovação de uma série para outra, as respostas de questões dos vestibulares e concursos. Mas, de nada adianta obter e chegar a estes “números” que são “posto como meta”, se as crianças saem das escolas, não sabendo interpretar, associar, inferir e analisar sua realidade de forma crítica e criativa.

Todavia, o programa de Lipman é justamente ir contra esse modelo tradicional, [não desmerecendo o modelo tradicional em sua totalidade, mas na medida em que o aluno é visto como um sujeito passivo do conhecimento, não participando ativamente na construção do próprio conhecimento, acredito que haja uma falha enorme nesse modelo], é mostrar com o ensino da filosofia, as contribuições do pensar, de questionar, de indagar, de argumentar, sobretudo filosófica, possibilitará a essas crianças, uma perspectiva de observar e contribuir para as relações sociais de sua realidade de forma direta, democrática e participativa.

---

<sup>42</sup> Série Grandes Educadores. Realização: Atta Mídia e Educação (Brasil, 2010, DVD, 90 min., cor). Matthew Lipman é um dos mais reconhecidos educadores do nosso tempo. Criador de uma metodologia de ensino de filosofia para crianças, Lipman conquistou o respeito de importantes instituições ligadas à Educação, como a UNESCO, que divulga este trabalho por todo o mundo. A sua metodologia transcende o ensino de filosofia e inspira o trabalho de educadores de todas as áreas. A partir de uma comunidade de investigação (grupo formado por alunos e professor), os alunos conversam e pensam sobre questões essenciais ao homem. Temas como a verdade, a justiça, a beleza ganham significado para a criança e o adolescente a partir de um diálogo filosófico que tem lugar na sala de aula. (PGL, Disponível em: <<https://pgl.gal/matthew-lipman-e-a-filosofia-para-criancas-com-documentarios-sobre-a-suapedagogia/>>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

As habilidades de pensamento, sobretudo envolvida no caráter filosófico é o que torna o programa Filosofia para Crianças tão instigante, já que a busca pelo deslumbramento das coisas, começa na investigação e na indagação sobre as causas, as consequências, a origem, o porquê de aquilo ser como é, isso é que caracteriza sua contribuição. Compreender que esse processo de investigação e indagação sobre as coisas, é um aspecto natural do ser humano, em outras palavras, é algo natural que está intrínseco no período da infância. A contribuição das habilidades de pensamento ocorre, filosoficamente, quando as crianças começam a questionar e perguntar por quê. Fazendo isso, as crianças simplesmente querem e desejam descobrir uma “explicação causal e determinar uma finalidade” (LIPMAN, 1994, p. 87). Isso possibilita às crianças, a superação do senso comum, e assim fazendo com que elas compreendam que este anseio para o aprimoramento de suas habilidades de pensamento, é o que possibilitará para que compreendam conexões e distinções sobre suas ideias, as coisas e as relações de meio social e de sua realidade. Proporcionar um pensamento que seja mais criativo, crítico, reflexivo, questionador, investigativo, coerente é oferecer às crianças plena consciência para compreensão de sua própria filosofia de vida, tornando-a um indivíduo socialmente ético.

Concluindo, vejo que levar aos infantes das séries iniciais do ensino fundamental o ensino filosófico, é oportunizar às crianças o filosofar, em outras palavras, novos olhares por meio de uma educação transformadora, demonstrando-lhes novas perspectivas que por muito tempo na história da filosofia lhes foram negadas.

A aproximação da filosofia e o desenvolvimento das habilidades de pensamento no ciclo vital das pessoas se torna indispensável para que sejam capazes de compreender o mundo, a si mesmo e sua relação com a realidade de forma clara, objetiva, coerente, reflexiva e crítica, tal como deve ser.

#### 4. REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hanna. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo Arte & Ciência, 1998.

CARDIERI, E. **O diálogo nas relações escolares e na atuação docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa?** In: 37ª Reunião Anual da ANPED? PNE: Tensões e perspectivas para educação pública brasileira, 2015, Florianópolis.

CBFC (coord.). **Reflexões sobre a educação para o pensar**. São Paulo: CBFC, 1996. (Coleção Pensar, v. 3)

DINIS, Carlos Manuel dos S. J. **O que é a Filosofia para Crianças: Programa de Matthew Lipman**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Faculdade de Artes e Letras, Universidade da Beira Interior, Covilhã – Portugal, 2011.

ELIAS, Gizele Geralda Parreira. **Matthew Lipman e a Filosofia Para Crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

GALTER, Maria Inalva; FAVORETO Aparecida. **John Dewey: um clássico da educação para a democracia**. In.: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, 2020.

GARCÍA, Félix MoryiÓN e LIPMAN, Matthew. 2011. **Matthew Lipman: Una Biografía Intelectual**. Tradução de “Matthew Lipman: Uma Biografia Intelectual” por Norberto Ferreira Pinto. Revista Internacional de Filosofia Aplicada HASER, (2), 177–200. 2011.

GASPARINI, Melissa Ferreira. **Breves comentários sobre a vida e obra de Hannah Arendt**. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/filosofia/arendt/gasparini\\_breves\\_vida\\_obra\\_hannah.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/filosofia/arendt/gasparini_breves_vida_obra_hannah.pdf)>. Acesso em 15 outubro de 2021.

HACKER, P. M. S. **Wittgenstein: sobre a natureza humana**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

KOHAN, Walter Omar e WUENSCH, Ana Míriam. **Filosofia para Crianças – A tentativa pioneira de Matthew Lipman**, Vol. I. – 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_, Matthew, OSCANYAN, Frederick e SHARP, Ann. **Filosofia na sala de aula**. Tradução: Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria: 1994.

\_\_\_\_\_, Matthew. **Issao e Guga**. Tradução: Ana Luíza Falcone e Sylvia Judith Hamburger Mandel. 2. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997. (Coleção Filosofia para Crianças).

\_\_\_\_\_, Matthew. **Pimpa**. Tradução: Ana Luíza Falcone e Sylvia Judith Hamburger Mandel. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997. (Coleção Filosofia para Crianças).

\_\_\_\_\_, Matthew. **O Pensar na Educação**. Tradução de “Thinking in Education” por Ann Mary Figliera Perpétuo. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

LORIERI, M. A. **A educação para o pensar e a comunidade de investigação**. Reflexões sobre a educação para o pensar. São Paulo: CBFC, 1996. (Coleção Pensar, Vol. 3).

\_\_\_\_\_, M. A. **Ética no ensino de Filosofia**: contribuição para a formação do jovem. Revista Primus Vitam, v. 1, p. 1-12, 2011.

\_\_\_\_\_, M. A. **Filosofia no ensino fundamental**. Brasil, Cortez, 2002.

MORIYÓN, Félix García. (2002). **Matthew Lipman**: una autobiografía intelectual. In Matthew Lipman: filosofía y educación (pp. 17-46). Madrid: Ediciones de la Torre.

OLIVEIRA, Marinês Barbosa de. **Professores de filosofia para crianças – quem são eles?** Uma análise crítica diagnóstica da construção de identidade profissional dos professores que trabalham com o Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. 2010. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

PACHECO, Juliana (Org.) **Mulher e filosofia**: as relações de gênero no pensamento filosófico. [recurso eletrônico] / Juliana Pacheco (Org.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2015.

PENA, Alexandra Coelho; NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. Educação *In: Educação em Revista*, BH, v. 34, p. 01-17, 2018.

PGL. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças, com documentários sobre a sua pedagogia**. Disponível em: <<https://pgl.gal/matthew-lipman-e-a-filosofia-para-criancas-com-documentarios-sobre-a-sua-pedagogia/>>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

POMEDA, Julián Arroyo. Entrevista a Félix Garcia Moriyón. **El Catoblepas – Revista Crítica del Present**, Espanha, Editores: Núdulo Materialista, nº 31, p. 9, setembro, 2004.

ROTHEN, José Carlos; GOMES, Luís Roberto; PECHULA, M. R. **Educação para o pensar: pressupostos filosóficos do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman**. *In: 23a Reunião anual da ANPED: Educação não é privilégio*. Anais. Caxambu, 2000, Caxambú/MG.

SANCHEZ, Liliane Barreira. Lipman e o ensino de uma filosofia ideal. *In: Aprender*. Edições Uesb. Ano 3.nº 4. 2005 .p.29-48

SANTOS, Gloria Regina dos. **Filosofia para crianças: possibilidade de uma educativa para a infância**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS.

SILVA, Vania Mesquita Trindade. **Formação docente em Filosofia para Crianças**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, Araraquara/SP.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai à escola?: Estudo do "Programa de Filosofia para crianças" de Matthew Lipman**. 1998. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.