



FILOSOFIA E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA PROPOSTA FILOSÓFICA-EDUCATIVA NA ESCOLA

Kelin Valeirão

Mestranda em Educação na UFPel
Kpaliosa@hotmail.com

Ursula Rosa da Silva

Profª Drª Instituto de Artes e Design da UFPel
bear@ufpel.edu.br

Vanessa Caldeira Leite

Mestranda em Educação na UFPel
leite.vanessa@hotmail.com

Cristiane Duarte Sacramento

Pós-Graduanda em Educação
crissomdefato@gmail.com

Resumo: O presente estudo faz parte de um conjunto de pesquisas que se desenvolvem junto ao Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/UFPel, em parceria com a Escola de Ensino Fundamental São Francisco de Assis, de Pelotas, uma proposta interdisciplinar de Filosofia e Arte com crianças, em quatro turmas de séries iniciais. O objetivo era refletir formas interdisciplinares de ensino de filosofia com crianças para se pensar um ensino que seja transformador e desafiante em direção de um fazer filosófico, em que professor e aluno possam estar envolvidos num movimento de descobertas. É atual a preocupação acadêmica no que diz respeito ao ensino de Filosofia com crianças e jovens, mais precisamente acerca de qual filosofia ensinar, e como ensinar. A necessidade de se debater alternativas de ensino que possibilitem uma aprendizagem ativa e criativa, concerne hoje, o eixo central das discussões relativas às diversas metodologias aplicáveis em sala de aula. Acreditamos que o papel da Filosofia nas séries iniciais, não tem por objetivo imediato analisar e resolver problemas históricos da Filosofia, mas, sim, o de criar uma predisposição e uma atitude favorável ao exercício filosófico, exercitando o pensamento crítico, criativo e dialógico das crianças e dos professores. Amparados metodologicamente pela proposta de Hernández - a qual defende a organização do currículo por projetos de trabalho – juntamente às idéias de Ivani Fazenda que apontam para uma ação interdisciplinar, trabalhamos para que os educandos construam um conhecimento em arte (conhecimento sensível e estético), bem como em filosofia (reflexão filosófica). Consideramos que os resultados da pesquisa apresentam ser possível – por meio da experiência de levar o olhar a percorrer as imagens da arte, das vivências musicais e de produzir sentido – transcender os conteúdos específicos da arte, tendo como foco de reflexão filosófica três temáticas relacionadas ao sujeito: identidade, espaço e memória, dando ênfase constante à realidade e à imaginação. Assim, este projeto se dedicou ao estudo dos movimentos e escolas que desenvolvem trabalhos de Filosofia junto com as crianças. Porém, *Filosofia com Crianças* não é uma técnica específica de ensino – tal como a proposta metodológica elaborada por Lipman, composta por novelas filosóficas e manuais didático-pedagógicos. É uma proposta filosófico-educativa e suas pressuposições,

possibilidades e implicações devem ser cuidadosamente refletidas na formação dos educadores. Sendo a universidade responsável por formar profissionais críticos e reflexivos em sua prática educativa, e os cursos de formação de professores, por sua vez, não possam em seus currículos, formalmente, disciplinas específicas aptas a formar profissionais para o ensino de Filosofia com Crianças, consideramos que este projeto contribui na reflexão de possibilidades metodológicas e conceituais, num diálogo interdisciplinar entre as áreas de Arte e Filosofia.

Palavras-chave: filosofia, interdisciplinaridade, arte

Os questionamentos infantis a respeito da própria existência, da vida, das pessoas e das coisas, apresentados aos adultos de forma espontânea e direta, demonstram o espanto e a curiosidade das crianças frente a um mundo conceitual que lhes é estranho. Ao indagar e buscar fundamentos para atitudes habituais, as crianças buscam desvelar a realidade que a elas se apresenta. Este natural processo de revisão da realidade vivenciado pelas crianças seria decorrente da capacidade, a elas inerente, de intrigar-se diante do que se apresenta como dado. Ao empenhar-se em compreender e dar significado à realidade, as crianças são levadas ao pensar. Considerando que esta atitude investigativa aproxima-se da conduta filosófica, alguns teóricos defendem a presença da filosofia na escola como forma de aprimorar o processo educativo.

No Brasil, o Programa de Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, iniciou em 1985, com a criação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças que é a instituição que traduziu e adaptou os materiais didáticos do referido Programa e os oferece às escolas e interessados. Desde 1987 o interesse pelo Programa tem se ampliado e muitas escolas passaram a trabalhar com ele. Tornou-se um fato esta prática filosófica com crianças no Brasil.

Para Lipman, as crianças são filósofos inatos não apenas porque perguntam e se inquietam com as certezas, mas também porque são seres capazes de pensar de forma crítica, criativa e cuidadosa. O pensamento não estaria livre das regras da razão, mas submeteria essas regras ao exame de critérios razoáveis. Poderíamos, então, nos perguntar para que submeter crianças às regras da lógica e da racionalidade? Que sentido isso teria no universo infantil? Não haveria um outro caminho para a reflexão filosófica?

Assim, este projeto se dedica ao estudo dos movimentos e escolas que desenvolvem trabalhos de Filosofia junto com as crianças. Porém, *Filosofia com Crianças* não é uma técnica específica de ensino – tal como a proposta metodológica elaborada por Lipman,

composta por novelas filosóficas e manuais didático-pedagógicos. É uma proposta filosófico-educativa e suas pressuposições, possibilidades e implicações devem ser cuidadosamente refletidas na formação dos educadores. Sendo a universidade responsável por formar profissionais críticos e reflexivos em sua prática educativa, e os cursos de formação de professores, por sua vez, não possam em seus currículos, formalmente, disciplinas específicas aptas a formar profissionais para o ensino de Filosofia com Crianças, consideramos que este projeto contribui na reflexão de possibilidades metodológicas e conceituais, num diálogo interdisciplinar entre as áreas de Arte e Filosofia.

Um dos eixos que permite a intercomunicação entre as áreas é a vivência estética, por ser um caminho que possibilita uma atitude de abertura para a percepção do mundo de uma forma não estritamente racionalista, no sentido de uma filosofia da consciência. Desta forma, a reflexão filosófica com a criança não parte necessariamente de uma teoria ou de um texto lógico, encadeado, que possa levá-la a um “porto-seguro” do pensar. À arte é permitido ir ao mundo sem o compromisso de dizer este mundo de maneira precisa e objetiva como a ciência, como concebe Merleau-Ponty. Assim, é concebível “brincar” com o pensar levando a sério os temas e problemas do cotidiano infantil e fazendo a criança perceber-se ser-no-mundo e ser-pensante-no-mundo, na medida em que estes temas surjam a partir de provocações vivenciadas por meio de experiências estéticas, vivências sensíveis do mundo, e não unicamente por uma leitura formal e uma problematização sistemática do mesmo.

Esta proposta de reflexão filosófica com crianças pressupõe que se permita que a curiosidade espontânea, de certa forma, torne-se uma curiosidade epistemológica – como concebem Dewey e Freire – cercada de instrumentos e de uma metodologia que lhe dê suporte nesse trajeto de descoberta e de autodescoberta.

A linguagem da arte tem um papel fundamental na educação, envolvendo aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. No entanto, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 ¹ que novas discussões sobre concepções e metodologias para o ensino e aprendizagem da arte nas escolas foram levantadas. A partir de então, a área passou a ser identificada por Arte (não mais Educação Artística) e foi incluída na estrutura curricular como área de conhecimento, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como uma atividade dentro da escola.

¹ Lei de Diretriz e Bases da Educação 9394/96, Art. 26, § 2º: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001), o ensino da arte ficou estipulado em quatro modalidades artísticas para o ensino fundamental e médio: artes visuais, dança, música e teatro. Cabe à escola definir as modalidades que farão parte do currículo, a partir de então, contratar professores especializados na modalidade artística escolhida. Neste projeto estamos trabalhando com as modalidades artes visuais e música.

O universo da arte, por sua vez, tem como característica um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que se faz com relação ao seu lugar no mundo. Conforme consta nos PCN's (Brasil, 2001, p.32):

A manifestação artística tem em comum o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas.

O conhecimento artístico está submetido a três diretrizes básicas para ação pedagógica: produção, fruição e reflexão. São diretrizes que retomam, os eixos da “Abordagem Triangular”, defendida por Ana Mae Barbosa, que representa a tendência de resgate dos conteúdos específicos da área, na medida em que apresenta, como base para ação pedagógica, três ações mental e sensorialmente básicas que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em arte.

A partir da construção de valores artísticos, as crianças desenvolvem, também, seu valor na vida e na sociedade. A música, especialmente, auxilia na construção do pensamento, servindo de motivação, estimulando áreas do cérebro, aumentando a criatividade, capacidade de concentração, percepção e recuperação de informações (memória) que poderão ser percebidas e analisadas filosoficamente.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que cada escola tenha o seu projeto pedagógico. Fazenda defende que há que se considerar a história do projeto. Numa dimensão interdisciplinar, projeto envolve uma visita cuidadosa aos vestígios deste projeto. O que nos constitui como educador é o que nos constitui como ser. Na leitura disciplinar, projeto significa planejamento, plano, programa; e na leitura interdisciplinar, projeto é intenção, desígnio, esboço, desenho.

Os primeiros passos para a interdisciplinaridade, segundo Fazenda são o diálogo – troca, encontro com o outro – entre escola, professores, alunos, pais e comunidade. Enquanto troca, todo encontro supõe um confronto de idéias onde cada qual trás seu testemunho e busca o testemunho do outro. O próximo passo seria a ação, a interdisciplinaridade fundamenta-se na ação, cuja natureza é ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza, porque trata com a complexidade dos saberes. Necessita-se do domínio da interdisciplinaridade como metodologia (conhecimentos disciplinares, culturais, pedagógicos, didáticos e práticos). A ação levará à mudança de currículos, de práticas e de conteúdos.

A autora diz que a interdisciplinaridade é antes de tudo uma questão de atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para uma unitária do ser humano. Indica uma inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento. Os trabalhos interdisciplinares são, muitas vezes, realizados sob a forma de projetos.

A atitude interdisciplinar é, para Fazenda (1994, p.82):

uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidos, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida.

Os obstáculos a serem superados são de âmbitos epistemológicos; institucionais; psico-sociológicos e culturais. Há, em primeiro lugar, em relação aos professores, uma falta de conhecimento do real significado do projeto interdisciplinar, bem como a ausência de formação específica no tema, o que causa medo, insegurança e acomodação. Quanto às escolas, os obstáculos são a rigidez das estruturas institucionais e os orçamentos quase sempre precários. Além disso, muitas vezes as metodologias de ensino não dão abertura

ao questionamento. Para se chegar a um projeto interdisciplinar é preciso primeiramente se ter um projeto de educação.

Cabe salientar que, não existe diferença entre projeto de educação e projeto de vida. Um ser que pensa é um ser que faz e um ser que faz é um ser que é. É preciso que trabalhemos com talentos (individuais e de grupo). Toda aula é um projeto criador. A partir do esboço, da construção de um projeto é possível pensar-se numa linha metodológica de pesquisa. A seguir apresentamos algumas reflexões acerca do conceito de pensar em John Dewey e Paulo Freire.

APORTES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS: O CONCEITO DE PENSAR

Um dos caminhos deste projeto – para pensar o ensino de filosofia de forma interdisciplinar – é o de retomar algumas idéias filosófico-pedagógicas a respeito do pensar na criança. Neste estudo, abordamos duas obras onde é possível encontrar o conceito de pensar de forma mais aprofundada, a saber: de Dewey, a obra *Como Pensamos*, e de Freire, *Pedagogia da Autonomia*.

A partir da análise da categoria de pensamento reflexivo, de Dewey, e do pensar certo, de Freire, encontramos, nestes pensadores, fundamentos para estabelecer relações que contribuam para a reflexão do pensar, no ensino de filosofia com crianças, principalmente no que diz respeito à passagem da curiosidade espontânea à curiosidade epistemológica presente no pensamento de ambos.

Tendo como pressuposto de que ensinar não é um mero ato de transferir conhecimento, Freire escreve *Pedagogia da Autonomia*, em 1996, para falar sobre sua concepção de educação, do que o ato de ensinar demanda e quais os saberes necessários ao professor que devem estar presentes desde sua formação até o exercício de seu ofício docente. Dewey, por sua vez, escreve a obra *Como Pensamos*, ainda na década de 1930, fundamentando o ato de pensar, e atribuindo ao professor, à escola e à tarefa educativa o papel de estímulo ao pensamento e o de instigar a curiosidade ingênua, base primeira para a investigação intelectual.

Segundo Dewey, assim como não é possível alguém dizer como deve seu sangue circular ou sua respiração se realizar, também o ato de pensar não pode ser preciso, isto é, explicitado de maneira exata. Porém, alguns aspectos gerais do pensar podem ser descritos, ou seja, podem ser indicadas as diversas formas pelas quais se pensa. Assim, Dewey (1959, p.13)

define: “a melhor maneira de pensar, a ser considerada nesta obra, é chamada pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”.

Além do pensamento reflexivo existem outros processos que são nomeados de pensamento, tais como, consciência, crença, sonho, fantasia, devaneio, vigília, estados que podem estar relacionados a formas desordenadas e desregradas de produzir idéias. No entanto, embora não existam fronteiras claras entre as diversas formas de pensar, o que interessa a Dewey não é o pensar como uma mera seqüência desordenada, mas o pensamento que demonstre sucessão, coerência, ordenamento, encadeamento de idéias que se originam uma da outra naturalmente, como no pensamento reflexivo: “a reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência” (Dewey, 1959, p.14).

Neste sentido, ocorre aqui já uma restrição à atividade de pensar: ela não se aplica ao que percebemos pelos sentidos, mas a coisas não vistas ou experimentadas por estes. As histórias contadas por crianças, por exemplo, são imaginárias e podem ser conexas ou desconexas. Dewey afirma que, quando são articuladas, são semelhantes ao pensamento reflexivo e constituem o primeiro passo para o pensamento coerente, encadeado. Para ele, “um pensamento ou idéia é a representação mental de algo não realmente presente; e pensar consiste na sucessão de tais representações” (*id.*, p.15).

Diferenciando, pois, de outras operações também nomeadas de pensamento, o pensamento reflexivo, engloba duas fases: um estado de dúvida ou perplexidade, que origina o pensar; e um ato de pesquisa, de busca, uma investigação que solucione a dúvida posta.

Assim, o ato de pensar deve ser guiado por um objetivo, uma busca por solução: “a necessidade de esclarecer uma perplexidade controla também a espécie de investigação a proceder. (...) A natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar” (*id.*, p.24). O pensamento precisa ser provocado, mas mais do que isto, é preciso estar disposto a dar seqüência à investigação, à pesquisa intelectual. E aqui surge o conceito do “pensar bem”, em Dewey, que fará o pensamento reflexivo diferente do pensamento não orientado, desordenado ou mal orientado:

Para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar este estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma idéia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas. (*id.*, p.25)

O conceito de “pensar bem” ou de “pensamento eficiente” aparecerá em outros autores, como Matthew Lipman – autor da proposta de Filosofia para Crianças, no final da década de 1960 –; e com significado aproximado, como, em Paulo Freire, o conceito de “pensar certo”. Assim como para Freire, Dewey também acredita que o ato de pensar reflexivo nos emancipa, nos tornando capazes de planejar nossas ações, prevermos nossas atividades, evitar a atitude impulsiva, e obter domínio sobre situações distantes. O pensar reflexivo transforma ação impulsiva em ação inteligente.

Movido pela busca dos “saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista” como conteúdo básico na formação docente, Paulo Freire apresenta, de forma bem recorrente, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, o conceito de “pensar certo”. Tendo como certeza que o ato de ensinar não existe sem o de aprender, Freire (1996, p.27) fala do papel do educador, dando ênfase à tarefa de “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”.

Freire delinea as características e os saberes, que ele acredita serem essenciais, para a formação e atuação docente, a partir da concepção de que, sem o “pensar certo” é inviável ser um professor crítico, ou um verdadeiro professor. Pois aquele que se restringe ao reproduzir mecanicamente idéias que passou horas a ler – o que ele chama de intelectual memorizador ou domesticado – pensa errado, pensa mecanicisticamente, pois não consegue relacionar o que leu com a realidade ao seu redor. E somente quem pensa certo pode ensinar a pensar certo, segundo ele.

Do exposto, podemos estabelecer um paralelo entre alguns traços mencionados por Freire e Dewey do pensar certo e do pensar reflexivo, respectivamente. Freire afirma que, para pensar certo, é preciso que estejamos não muito “certos de nossas certezas”, é preciso estar aberto ao conhecimento que se instaura como novo e não dar crédito demasiado ao saber que se “fez velho” (*id.*, p.28). Dewey também menciona em sua obra a necessidade de evitar os preconceitos, a arrogância do saber tido como certo, é preciso ter o “espírito aberto”:

[...] esta atitude pode ser definida como independência de preconceitos, de partidarismo e de outros hábitos como o de cerrar a mente e indispor-la à consideração de novos problemas e novas idéias. (...) A indolência mental concorre grandemente para que se entaie o espírito contra idéias novas. (...) E bem penosa labuta é a de alterar velhas crenças. (...) Medos inconscientes também nos arrastam a atitudes puramente defensivas, que funcionam como cota de armas, não apenas para barrar novas concepções, mas para impedir a nós próprios o acesso a nova observação. O efeito cumulativo dessas forças é o de enclausurar o espírito e promover o afastamento de

novos contatos intelectuais, necessários à aprendizagem. (Dewey, 1959, p.39)

A maneira de combater estas atitudes defensivas inibidoras do acesso a novas idéias é cultivando o que Dewey chama de “curiosidade vigilante” – uma procura espontânea pelo novo, essência do espírito aberto. E é especialmente na infância que ela está presente: “para as crianças, o mundo inteiro é novo”. A curiosidade é, para Dewey, um dos fatores essenciais para a ampliação da experiência e aquisição dos ingredientes que formarão o ato de pensar reflexivo. Dewey classifica a curiosidade em três etapas: curiosidade orgânica, quando a criança conhece o mundo pela experiência dos sentidos; curiosidade social, quando o “por quê?” é característico de seu estar no mundo; e a curiosidade intelectual, quando o “por quê?” passa a ser interesse de descoberta. O papel do professor consiste em fazer a curiosidade orgânica e social tornar-se intelectual: “a curiosidade assume um caráter definitivamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma seqüência de investigações e observações, ligando-as umas às outras como meios para um fim” (1959, p.47).

Pois é justamente a curiosidade a base de diferenciação dos dois momentos do processo de conhecimento ou do que Freire denominou “ciclo gnosiológico”. Freire afirma que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com estes dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (Freire, 1996, p.28). E a pesquisa torna-se, assim, fundamental para a prática deste ciclo, pois não existe, para ele, ensino sem pesquisa e vice-versa. Ensinar demanda a busca, a investigação. Ensina-se porque buscamos e indagamos, por outro lado, pesquisamos para constatar e para conhecer o que ainda não conhecemos.

Desta forma, pensar certo acaba sendo uma exigência do ciclo gnosiológico, no qual a curiosidade passa de um momento ingênuo para uma etapa epistemológica. A curiosidade ingênua, característica de um senso comum, produz um certo saber, não rigoroso, mas necessário como forma primeira ao desenvolvimento do processo do conhecimento: “pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (*id.*, p.29).

Segundo Freire é dever do professor e da escola respeitar os saberes prévios do aluno, os saberes tanto histórico-culturais quanto os construídos socialmente, comunitariamente. E destes saberes do senso comum, ingênuos, saber torná-los críticos. Pois é a mesma

curiosidade ingênua que, ao tornar-se crítica, passa a ser curiosidade epistemológica, metodicamente rigorosa no processo de conhecimento.

Em Dewey, encontramos também a afirmação de que o professor deve conhecer “as experiências passadas dos estudantes, suas esperanças, desejos, principais interesses [...]” para que possa orientá-los no sentido de desenvolverem “hábitos de reflexão” ou “bons hábitos de pensamento”. Pois, para ele, não é possível ensinar a pensar, mas a adquirir o hábito de refletir, necessário para a liberdade. Para ele: “os fatores humanos e sociais são, assim, os que passam, e podem ser passados, mais prontamente, de experiência a experiência. Fornecem o material mais adequado ao desenvolvimento das capacidades generalizadas do pensamento” (Dewey, 1959, p.75). Desta forma, o ato de pensar reflexivo deve se tornar um objetivo educacional, pois constitui para Dewey a emancipação do homem, possibilitando sua ação consciente; a previsão de situações; inventar e aperfeiçoar coisas sistematicamente e permite enriquecer o sentido de tudo no mundo, ou seja, o torna verdadeiramente humano.

Dewey acredita que é preciso que o professor abandone a concepção de que pensar é algo estanque, imutável. É preciso que ele reconheça que pensar é a forma pela qual todas as coisas adquirem significado para os indivíduos e que estes também diferem entre si. Pensar é um ato que ilumina a diversidade das coisas, tendo o poder de coordenar, unir, ordenar idéias despertadas pelas coisas do mundo.

Dewey, assim, concebe a filosofia como o cultivo do pensamento, ao invés de transmissão de conhecimentos, e considera que é importante que se crie um ambiente estimulador do pensar na escola. “O professor precisa saber como ministrar noções quando a curiosidade fez nascer um apetite que quer ser saciado” (Dewey, 1959, p.48).

As idéias de Dewey influenciaram diretamente a proposta de Lipman, que elaborou o programa “Educação para o Pensar” voltado para o desenvolvimento de habilidades do pensamento. Essas habilidades – que Lipman classifica em quatro grupos (habilidades de raciocínio; de investigação; de formação de conceitos e de compreensão de discursos) –, ao serem estimuladas, possibilitam que se desenvolva o pensamento crítico e criativo. Ligado a isso temos a concepção de pensamento multidimensional, que Lipman define como sendo o pensamento, ao mesmo tempo, cuidadoso, criativo e crítico, o que seria, para ele, o “pensar bem”.

Lipman considera que o modo crítico de pensar corresponde à função assertiva do julgar, o modo criativo do pensar à função expressiva do julgar, e o modo do cuidado à função ativa do julgar. Da mesma forma que as funções do julgar estão presentes em todo juízo em diferente proporção, assim também em todo pensar de ordem superior existe

uma composição diversificada de criticidade, criatividade e cuidado.
(Kohan, 2000, p.53)

Conforme Lipman, o ensino de filosofia ajuda a estimular o pensamento multidimensional e a comunidade de investigação – conjunto de procedimentos e atitudes que garantem uma discussão coletiva sobre temas filosóficos e que desenvolvem as habilidades cognitivas – é o lugar adequado para que se desenvolva o pensamento multidimensional, baseado na discussão e no diálogo. Desta forma, o objetivo deste ensino não é desenvolver as habilidades de pensamento isoladamente, mas o pensamento das crianças com um todo, envolvendo o que ela pensa sobre o mundo que a rodeia e o que, simultaneamente, pensa sobre seu próprio pensamento. No sentido do filosofar deweyano, de um cultivo do pensar, Lipman propõe que o verdadeiro ensino de filosofia esteja fundado em discussões de problemas filosóficos ao invés de reportar-se à história destes. Não é possível que as crianças estudem a filosofia de um modo acadêmico. A filosofia deve ser resultante de um processo pessoal do pensar – sobre o mundo e sobre seu pensamento – de forma organizada e estimulada pelo professor: “claro que o professor é necessário como mediador, mas o mediador primordial é a própria história. O papel do professor talvez possa ser mais bem descrito como o de um facilitador” (Lipman, 1997, p. 29).

O processo de aprendizagem, na proposta de Lipman, pressupõe a busca de uma comunidade – Comunidade de Investigação – na qual se compartilhem as experiências, se estabeleçam procedimentos comuns de discussão e análise de questões e que haja compromisso com estes procedimentos. Esse compromisso relaciona-se com a formação de uma atitude questionadora e racional frente ao mundo. Além disso, também com um enfoque deweyano, Lipman defende que é necessário aprender a explicar os fatos e a justificar nossas opiniões, como condição para a construção e participação numa sociedade democrática.

Para além das apropriações feitas por Lipman, o pensamento de Dewey sobre o caráter pedagógico do pensar, por este assim concebido, traz contribuições para que novos caminhos sejam percebidos no ensino de filosofia. Especialmente, considerando a educabilidade do pensar como um verdadeiro exercício de filosofia, ou seja, o pensamento reflexivo demanda que seja superada a visão do ensino filosófico como transmissão de conteúdos e passe a ser vivenciado enquanto pensar em atitude filosófica, que se faça filosofia em aula. O professor, por sua vez, deixa de ser reprodutor de idéias clássicas e torna-se mediador, um provocador de discussões, alguém que estimula a curiosidade oferece caminhos, auxilia no encaminhamento das dúvidas para que surjam possibilidades de respostas. Freire, aponta, com sua categoria do

pensar certo, para uma prática pedagógica reflexiva, também negando a mera reprodução de idéias.

Nesse sentido, o contributo destes autores, permite pensar um ensino de filosofia que seja transformador e desafiante em direção de um fazer filosófico, em que professor e aluno possam estar envolvidos num movimento de descobertas. O estímulo ao cultivo de pensar deve iniciar, pois, desde que nasce o movimento de um olhar curioso frente ao mundo, ainda que não em busca de um conhecimento rigoroso, no entanto, não com menos seriedade na constituição de um encadeamento de idéias e argumentos.

Cabe salientar que, Lipman simpatizava com a idéia de Dewey acerca da investigação científica, porém, também acreditava que as crianças estão carentes de significados. Para Lipman (1997) as crianças estavam preocupadas em adquirir significado – e por isso é que tantas vezes condenavam a escola com sem sentido, queriam significados que pudessem verbalizar. No entanto, Lipman defende que as crianças adquirem os significados na escola, desconsiderando a bagagem que elas trazem da sua cultura exterior à instituição escolar. Nas palavras de Lipman:

[...] não nascemos com consciência sobre o futuro: os adultos constroem essa consciência baseados nas experiências e verificações passadas. As crianças contam com um passado muito curto; elas apenas sabem que o presente faz, ou não, sentindo em si mesmo. É por isso que gostariam de contar com meios educacionais repletos de significados: histórias, jogos, discussões, relações pessoais confiáveis, e assim por diante (Lipman, 1994, p.27)

O filósofo enxerga na filosofia a disciplina essencial para dar sentido as coisas, preparando os educandos para pensar, contudo, havia um fator negativo: a forma, nada satisfatória, como a filosofia vinha sendo trabalhada dentro das academias. Logo, “a filosofia poderia ser indispensável para a reestruturação da educação, mas para fazer com que isso acontecesse, ela mesma tinha que ser reestruturada” (*id.*, p. 15). E acrescenta que o material sem-conteúdo também é sem-significado, ao passo que as crianças estão sedentas por significados. Nesta perspectiva, Lipman vê a filosofia para crianças surgir, dentre outras coisas, como uma necessidade de “produzir pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade” (1990, p.34), crianças que pensar criticamente, transformando a sala de aula numa comunidade investigativa.

Segundo Lipman (1997, p. 159) “a reflexão resulta não da inadequação de uma concepção da criança sobre um objetivo de estudo, mas antes de um diálogo com outras concepções a respeito do mesmo problema filosófico”. Assim, há um problema filosófico

que pode ser pensado de diferentes formas. Quando a criança critica o modo de pensar do seu colega a partir de alguns procedimentos como, por exemplo, as regras lógicas, estará apreendendo estes instrumentos de investigação ao seu modo de pensar, estimulando o desenvolvimento individual do pensamento.

A filosofia para crianças, proposta por Lipman, apresenta uma metodologia fundamentada no pensar certo. Nosso projeto, como já foi dito, utiliza das ferramentas analíticas propostas pelo filósofo como ponto de partida, todavia nos dedicamos ao estudo dos movimentos de escolas que desenvolvem trabalhos de Filosofia junto *com* as crianças. Diferentemente de Lipman, nosso trabalho apresenta uma metodologia filosófico-educativa e suas pressuposições, possibilidades e implicações devem ser cuidadosamente refletidas na formação dos educadores. Desta forma, nossa proposta é buscar outros caminhos além do método de Lipman, considerando a importância das trocas sociais, das trocas entre saberes que encontram ressonância na metodologia interdisciplinar. Assim, acreditamos neste filosofar com crianças, como um permitir que se questione o mundo na organização e elaboração de significados a partir de uma curiosidade emergente, para que esta possa se tornar uma busca pelo conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª Séries: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental, 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- DEWEY, J. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas (SP): Papirus, 1994.
- _____. (org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas (SP): Papirus, 1998.
- _____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNANDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KOHAN, W. O. (org.). *Ensino de Filosofia - perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. (orgs.) *Filosofia e Infância possibilidades de um encontro*. Col. Filosofia na Escola, vol. III. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

- KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. (orgs.) *Filosofia para crianças a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Col. Filosofia na Escola, vol. I. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
- KOHAN, W. O. *Filosofia para crianças* (o que você precisa saber sobre). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KOHAN, W. O.; FÁVERO, A. A.; RAUBER, J. J. (orgs.) *Um Olhar sobre o Ensino de Filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M. & OSCANYAN, F.S. *Filosofia na sala de aula*. SP: Nova Alexandria, 1994.
- LIPMAN, M. *Natasha: diálogos vygotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIPMAN, M. *O Pensar na Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SARDI, S. A. *Partilhando a Admiração*. In: KOHAN, W.; LEAL, B. *Filosofia para crianças em debate*. Série filosofia na escola. Vol. IV. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 381-401, 1999.