

# FILOSOFIA NA INFÂNCIA?

*Claudinei Luiz Chitolina*<sup>5</sup>

## **Resumo**

O presente artigo pretende compreender as razões pelas quais é possível sustentar a tese de que as crianças são capazes de pensar filosoficamente. Busca-se, neste sentido, analisar as relações entre filosofia, infância e educação, a fim de responder às questões: o que é a filosofia? O que é a infância? O que é educar? Num segundo momento, discute-se as razões da ausência da filosofia no Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se busca analisar as implicações políticas, epistemológicas e pedagógicas da introdução da filosofia neste nível de ensino. A filosofia problematiza não apenas o conceito de ciência e de conhecimento, mas o conceito de filosofia e de educação. Ora, a hegemonia científica do currículo escolar acarreta a exclusão da dimensão filosófica da educação – que impede em grande medida, a formação do pensamento crítico-reflexivo (emancipatório). A presença curricular da filosofia no Ensino Fundamental deve ser assegurada pela legislação educacional. Porém, a presença da filosofia no Ensino Fundamental impõe uma condição impreterível à educação: aprender a pensar para além das fronteiras epistêmicas dos componentes curriculares, o que pressupõe uma concepção transversal (transdisciplinar) do currículo escolar. Na última seção visa-se analisar o caráter original e inovador do programa de *Filosofia para Crianças (FpC)* de Lipman, suas possibilidades e seus limites. Trata-se de examinar o potencial emancipatório da proposta de Lipman em confronto com a realidade educacional brasileira.

**Palavras-chave:** filosofia; infância; educação.

## **PHILOSOPHY DURING CHILDHOOD?**

### **Abstract**

The current paper analyzes why the thesis that children can think philosophically is thoroughly foregrounded. The relationship between

5 Doutor em Filosofia pela UNICAMP e professor de Filosofia na UNESPAR – Paranavaí e na PUCPR – Maringá. E-mail: claudinei.chitolina@pucpr.br

philosophy, childhood and education is investigated so that the following issues may be satisfactorily solved: What is philosophy? What is childhood? What does education mean? The reasons for the absence of the teaching of philosophy in Basic Education are discussed. The political, epistemological and pedagogical implications for the introduction of philosophy at basic teaching level are investigated. Philosophy problematizes not merely the concept of science and knowledge, but also that of philosophy and education. The hegemony of science in the school curriculum brings about the exclusion of the philosophical dimension of education that greatly impairs the formation of critical-reflexive (emancipatory) thought. Philosophy in the curriculum of basic education should be guaranteed through educational legislation. However, philosophy in Basic Education imposes a serious condition to Education. One should learn to think beyond the epistemic frontiers of curricular components. The above presupposes a transversal (trans-disciplinary) conception of the school curriculum. The last section of the paper analyzes the original and innovatory feature of Lipman's program in *Philosophy for Children*, its possibilities and its limits. The emancipatory potential of Lipman's proposal vis-à-vis Brazilian education is discussed and examined.

**Keywords:** philosophy; childhood; education.

### Considerações introdutórias

A questão que suscita nossa reflexão e desafia nosso pensamento diz respeito à possibilidade de se aproximar a filosofia da infância, de se reconhecer nas crianças a capacidade de pensar filosoficamente. Ou seja, *podem as crianças filosofar?* Ora, a incompatibilidade entre filosofia e infância consagrada pela tradição filosófica e educacional impediu as crianças de se exercitarem no pensamento filosófico. No mundo ocidental, *filosofia e educação* nasceram juntas (são congênicas/conaturais), por isso, toda verdadeira educação é filosófica, assim como toda verdadeira filosofia é educativa. A filosofia está inextricavelmente ligada à educação. Entretanto, na educação contemporânea verifica-se uma crescente separação entre filosofia e educação motivada por razões políticas, econômicas e ideológicas. A supressão da filosofia dos currículos escolares traz consigo a supressão do pensamento crítico-reflexivo. Entretanto, na sociedade capitalista, o Estado está sob a ingerência do mercado – dos interesses econômicos e ideológicos, que determinam os meios e os fins – as condições e a finalidade da educação. As decisões políticas<sup>6</sup> produzem leis (diretrizes, resoluções etc.), dizem o que deve e o que não deve ser ensinado. A condição e o lugar destinado à filosofia<sup>7</sup> na

6 Aristóteles em sua obra *Ética a Nicômaco* (Livro I, Cap. 2) diz que a política determina quais conhecimentos deve-se ensinar e aprender.

7 Destinada a prover de forma precária os instrumentos culturais mínimos (saber ler, escrever e calcular ou raciocinar matematicamente) à criança e ao jovem, a fim de poder ingressar no mundo adulto e no devido tempo no mercado de trabalho (no sistema produtivo), a educação

educação escolar traduzem o desprezo político pelo pensamento crítico e reflexivo de nossas crianças e jovens.

O argumento invocado para interditar o acesso das crianças à filosofia repousa sobre uma falácia que precisa ser desconstruída e recusada. Do fato de alguém ser criança não decorre logicamente sua incapacidade (inaptidão) para a filosofia. Embora seja um ser em desenvolvimento, a criança é um ser humano completo em si mesmo. Por isso, é inaceitável que tal interdito possa servir de argumento filosófico (e pedagógico) para se negar às crianças o direito à filosofia quando existem razões filosóficas consistentes para se defender a necessidade educacional e o valor formativo da filosofia em todas as fases ou etapas da vida humana. Poder-se-ia dizer que a razão<sup>8</sup> pela qual as crianças podem fazer filosofia encontra-se inscrita na própria natureza racional do ser humano – que requer um processo contínuo de formação, de aprendizagem e de desenvolvimento das capacidades humanas (físicas, cognitivas, sociais, morais e afetivas). Portanto, a tese que advogamos – *as crianças são capazes de pensar filosoficamente, porque são seres humanos – dotados de racionalidade* – se sustenta sobre o fato de que o pensamento filosófico tem origem quando começamos a falar (se comunicar)<sup>9</sup> e a perguntar. O nosso artigo está dividido em três seções. Na primeira seção, abordaremos as implicações pedagógicas e educacionais da educação *adultocentrada* (que tem a vida adulta como referência e finalidade), a fim de compreendermos os limites e as possibilidades da aproximação entre filosofia e infância.

### Ressignificar a filosofia, a educação e a infância

A tradição filosófica (e pedagógica) ocidental nos legou um extenso e variegado aparato teórico-conceitual que nos permite conceber diversamente o que é a filosofia, a educação e a infância. A filosofia se apresentou desde suas origens gregas como *paidéia* (JAEGER, 2001,

fracassa em seus propósitos; não forma sujeitos críticos, reflexivos e autônomos – cidadãos capazes de se contrapor ao pensamento dominante (ideológico). Ao contrário, a educação se tornou um dispositivo de conformação e de adaptação dos indivíduos à ordem social vigente. Incapaz de servir de instrumento de transformação da sociedade, a educação transformou-se por determinação legal (e pelo consentimento tácito de professores) num instrumento de dominação e de reprodução das estruturas opressoras da sociedade.

- 8 Se na Grécia antiga a filosofia teve seu começo ou surgimento histórico – se desenvolveu e se constituiu como ofício de filósofos (de pensadores), o fato é que a capacidade filosófica – de pensar filosoficamente é inerente ao humano. A atitude filosófica – de assombro, perplexidade e de inquirição é o ato primitivo (originário) do pensamento e é tão antiga quanto a própria humanidade. Ora, a infância é o terreno mais fértil e promissor da filosofia, porque nesta fase da vida, o pensamento está em processo de formação e de desenvolvimento; é aberto e suscetível ao aprendizado – à auto-correção e reflexão, dado que suas estruturas lógicas e psicológicas não estão ainda constituídas (consolidadas). Se no Ensino Médio a filosofia tem um espaço curricular – ainda que ínfimo – quando comparado ao espaço dos outros componentes curriculares, no Ensino Fundamental (público), a filosofia é completamente esquecida como se nada tivesse a dizer ou a fazer pela educação.
- 9 Disto se segue que as crianças mudas de nascença também são capazes de filosofar, porque são capazes de pensar e de se comunicar. A linguagem dos mudos é uma autêntica e legítima forma de comunicação humana.

p. 475-996)<sup>10</sup> – projeto educativo. Na educação contemporânea, porém, a filosofia foi reduzida à condição de ornamento dos currículos escolares.

Como sabemos, até o século XVIII predominou no Ocidente a ideia de que a criança era um “adulto em miniatura”<sup>11</sup> (ARISTÓTELES, 1988, p. 83, 1259b) que a infância representava o sono da razão. Ou seja, antes da idade da razão não se pode ensinar a pensar (DESCARTES, 1984, p. 11; ROUSSEAU, 1979, p. 48, 80, 98, 100). Para a tradição filosófica, a filosofia era vista como uma ocupação de homens livres – atividade intelectual exclusiva de alguns poucos adultos e a educação era concebida como um processo de formação (de preparação) das crianças para o exercício da vida adulta. A criança não existia em função de si mesma (não era vista como um ser humano completo), mas em função dos objetivos e das ocupações da vida adulta (LIPMAN, 1990, p. 219). A educação adultocentrada (conseqüência do pensamento adultocêntrico) faz da figura do mestre a autoridade inquestionável (depositária da verdade) – reduz a mente infantil a um recipiente vazio e a criança à condição de objeto ao invés de sujeito de sua aprendizagem. Os mestres (os adultos) prescreviam não só os conteúdos, mas os meios, métodos e os fins da educação. O pensamento infantil era visto como *pré* ou *proto-filosófico* – incapaz de abstrações, reflexões, especulações e teorizações. Assim, para a grande parte dos filósofos da tradição, a infância representa a negação da filosofia – do pensamento racional e reflexivo<sup>12</sup>, ao passo que a idade adulta é sinônimo de racionalidade – de

10 Para os filósofos antigos, o ser humano não nasce pronto nem acabado. Ao contrário, ao nascer o homem é um ser inacabado, mas dotado de faculdades (potencialidades e possibilidades), por isso, o homem é o único ser que necessita ser educado (aperfeiçoado) – “fazer-se a si mesmo”. A educação é um artifício ou dispositivo inventado pelos seres humanos para humanizar-se – desenvolver as capacidades eminentemente humanas. Por sua vez, a filosofia sustenta que o desenvolvimento do ser humano – a realização da natureza humana não se reduz ao crescimento e desenvolvimento biológico dos órgãos corporais. Nossa natureza biológica não esgota nem realiza nossa humanidade. O desenvolvimento biológico do corpo (do organismo humano), a maturação de seus órgãos não se identifica com o desenvolvimento da inteligência e do caráter. Educar é, neste sentido, tornar-se humano – humanizar-se, dado que a humanidade encontra-se em nós enquanto possibilidade (potencialidade); nada está determinado. Educar é formar o ser humano segundo uma concepção de homem e de sociedade. Porém, diante da tarefa e dos desafios da educação, cabe à filosofia indagar: quem é o homem? Por que existimos? Como devemos viver? Que é educar? O que nos torna humanos? Por que educar? Que tipo de homem formar e para qual sociedade? Como veremos, a filosofia pretende compreender de forma radical não só a natureza humana, mas a tarefa e o sentido da educação. Por isso, os problemas fundamentais da educação são problemas filosóficos. É na filosofia que a educação encontra seus pressupostos (princípios e conceitos fundamentais) assim como seus fins (sua finalidade).

11 Platão no Livro VII de *A República* (539) interdita o acesso da filosofia às crianças em razão da ameaça sofística. Entretanto, parece plausível a tese de que Platão não teria negado às crianças a capacidade de pensar filosoficamente, mas o direito de se exercitar na filosofia, uma vez que a erística dos sofistas poderia degenerar ou corromper a almas dos jovens. Se não se tem garantia de que as crianças serão educadas pela filosofia (pelos filósofos e professores de filosofia), então é melhor negar-lhes este direito. Ver a este respeito, C. L. Chitolina. Crítica à dogmatização da razão adulta. In: CHITOLINA, C. L.; HARTMANN, H. R. *Filosofia e aprendizagem filosófica*. Maringá: Dental Press, 2002.

12 O pensamento filosófico visa compreender a realidade em sua radicalidade e totalidade, por isso, é rigoroso (crítico) e abarcante (omniabrangente). O ser humano é capaz não apenas de pensar, mas de investigar o seu próprio pensamento – de compreender os seus critérios de validação e de justificação – de indagar o mundo e a si mesmo Ou seja, o pensamento filosófico

maturidade e experiência – condições imprescindíveis para o genuíno exercício da filosofia. Porém, “[...] fazer filosofia não é uma questão de idade, mas de habilidade em refletir escrupulosamente e corajosamente sobre o que se considera importante” (LIPMAN, 1990, p. 31).

Ora, se admitimos que o pensamento filosófico se realiza e se manifesta por excelência na interrogação (LIPMAN, 1990, p. 51)<sup>13</sup>, então cumpre indagar o que permaneceu impensado (ou inquestionável) pela tradição filosófica. Por isso, cabe indagar: não seria a exclusão<sup>14</sup> das crianças da atividade filosófica expressão do poder e do domínio dos adultos nas sociedades patriarcais? Não representaria a infância uma ameaça à filosofia e à educação orientadas por princípios, ideias, normas, crenças e valores da vida adulta? A educação escolar é um processo de imposição (SARMENTO, 2011, p. 588) dos valores da cultura dos adultos sobre os mais jovens. Na escola tradicional, o processo de

é *reflexivo*, porque investiga os pressupostos, os fundamentos, as condições de possibilidade do próprio pensamento – a razão de ser do próprio pensamento e do conhecimento. É tarefa intransferível da filosofia, encorajar e promover o desenvolvimento crítico e reflexivo do pensamento – que implica aprender a pensar por si mesmo – conquistar a autonomia intelectual e moral. Por isso, diferentemente do aprendizado da ciência, que secciona e busca *conhecer* uma parcela (parte) da realidade, o aprendizado da filosofia visa *compreender* o sentido da realidade – assim como a razão de ser da própria existência humana. Neste sentido, é necessário perguntar, o que é filosofia? O que significa pensar filosoficamente em nosso tempo? Como é possível caracterizar o pensamento filosófico? Qual é o papel da filosofia em nossa época e em nossa sociedade? Como é possível restabelecer o espaço e o valor formativo da filosofia na educação escolar? O que significa ensinar/aprender filosofia? Será a filosofia ainda possível? Diante de tais questões e interpelações, a filosofia precisa reinventar-se e justificar-se a si mesma. O filósofo é, por definição, um inventor de conceitos, por isso, cabe a ele a tarefa de dizer o que é a filosofia. A filosofia é uma atividade de criação e de invenção de conceitos, problemas e argumentos. Sempre pensamos a partir ou contra outro pensamento, por isso, divergir ou consentir implica justificar – oferecer razões. A filosofia opera com conceitos controversos e problemáticos, porque são, por definição, plurívocos – permitem inúmeras interpretações. Enquanto ferramentas da filosofia, os conceitos, os problemas e os argumentos constituem as armas de combate e de defesa do pensamento filosófico. Os conceitos são o instrumento de apreensão (compreensão) da realidade pelo pensamento; constituem a unidade mínima e a matéria prima do pensamento. É por meio dos conceitos (ou das ideias) que pensamos. As ideias são a matéria-prima do pensamento. Conceituar é construir e instituir significados; é representar e conhecer a realidade. Já os problemas filosóficos constituem o elemento desencadeador e instigador do pensamento. Nosso pensamento é arrastado pelos problemas. Porque não admitem respostas únicas nem definitivas, os problemas filosóficos são problemas permanentes (atuais); são problemas universais – não apenas porque dizem respeito a todos os seres humanos, mas porque são formulados pela razão que opera da mesma forma em todos os homens.

- 13 Pensar filosoficamente é essencialmente saber perguntar – formular problemas fundamentais, que visam compreender o sentido das coisas. A capacidade ou aptidão filosófica revela-se de forma mais eminente na formulação de problemas que nas respostas. Para a filosofia, a resposta é o infortúnio da pergunta, porque interrompe o curso do pensamento. Enquanto o problema é o elemento atrator do pensamento, a resposta representa a paralisia (a interrupção) do curso do pensamento. Ou seja, o que move o pensamento é a interrogação – que por sua vez, traduz, por um lado, o desejo de compreender e, por outro lado, revela a ignorância daquele que pergunta. Desde Sócrates sabemos que o pensar filosófico está sempre em trânsito entre o não-saber (a ignorância) e o saber. A filosofia é menos a posse do saber que sua busca, porque o filósofo é aquele que conhece a sua ignorância. Embora necessárias para a educação filosófica, a criticidade e a criatividade não são suficientes; é necessária a razoabilidade (razão prática), isto é, saber agir (conviver com outros seres humanos).
- 14 Ora, tal fato denota *per se* a insignificância (irrelevância) atribuída ao pensar infantil (e a outros estilos filosóficos) na formação e no desenvolvimento histórico da filosofia.

socialização é vertical (dos adultos sobre as crianças) – decreta a morte da criança para dar origem ao aluno (aprendiz). A criança sempre existiu, mas a infância não. Porém, se até o Renascimento (ARIÈS, 1986) o sentimento, i. e., o sentido de infância não existia (não tinha visibilidade social) e se a criança não era um sujeito político (de direitos), porque não tinha personalidade jurídica, na sociedade contemporânea, a infância foi cooptada pela mídia e pelo mercado publicitário. A este fenômeno sociológico, os sociólogos denominam de *adultização da infância* – que consiste em abreviar o tempo da infância e prolongar o tempo da adolescência. Por isso, cabe perguntar: *que significa ser criança?* O que é a infância? Qual é o lugar e o papel da infância em nossa sociedade? O que caracteriza o pensamento infantil? Ora, tais questões não deixam de lançar problemas e desafios para a filosofia atual.

A educação contemporânea fracassa em seus propósitos – formar indivíduos autônomos, porque diante do contínuo processo de mudança social e cultural, limita-se a instruir – produzir seres humanos civilizados e cultos – transferir o conhecimento das gerações passadas às mais novas. Ao invés de formar o ser humano, a educação escolar proporciona uma *semiformação* (ADORNO, 1996) – formação pela metade – quando deveria emancipar, preparar as crianças e jovens para prosseguir na educação escolar e para o exercício crítico e responsável de cidadãos. À educação escolar compete a formação e o desenvolvimento de *habilidades de pensamento* – se quisermos formar cidadãos autônomos, reflexivos e críticos (LIPMAN, 1990, p.55-59). A educação<sup>15</sup> precisa passar da aquisição de conhecimento para a formação do pensamento crítico. A autonomia, isto é, a autodeterminação, o *livre pensar* (KANT, 1985, p. 104-117; LIPMAN, 1994, p. 81) é conquista do exercício da razão e finalidade precípua da educação, mas que só é possível através do uso público da razão – que ocorre quando obedecemos tão somente às ordens e à autoridade da razão. Deste modo é possível não somente o aperfeiçoamento das instituições sociais (como quer Lipman), mas a transformação social – a superação (MARX, 2010a; 1010b; MÉSZÁROS, 2006)<sup>16</sup> da sociedade atual. Na próxima seção, discutiremos a hegemonia

15 Para Lipman, o modelo tradicional de educação centrado na figura do professor que de forma altaneira pensa *pelos* (e *para os*) alunos é incapaz de formar o pensamento crítico-reflexivo e criativo nas crianças (e nos jovens). A erudição livresca – traço característico da educação tradicional – que consiste no conhecimento do pensamento dos grandes filósofos não promove a autonomia de pensamento – que consiste em ser o autor de suas próprias ideias, escolhas e decisões.

16 Para Marx, a emancipação humana não coincide com a emancipação política. Ao contrário da emancipação política, que consiste em livrar o Estado do jugo da religião, a emancipação humana é livrar o homem (a sociedade) do jogo do Estado capitalista, que tudo submete à lógica econômica da exploração. Portanto, do ponto de vista educacional (pedagógico), a filosofia encontra-se numa situação paradoxal. Se, por um lado, o legado filosófico da tradição ocidental exerceu profunda influência sobre os conceitos e pressupostos teóricos que orientam o processo formativo, por outro lado, a filosofia já não determina os fins da educação. Orientada por princípios econômicos (mercantis) e ideológicos, a educação contemporânea, segundo Adorno (1995, p. 143), encontra-se subordinada ao sistema produtivo (e ideológico) que determina seus próprios critérios e habilidades de pensamento. Porém, a educação não é apenas um dispositivo de adaptação dos indivíduos à sociedade; traz consigo um projeto emancipatório – que pressupõe o exercício da racionalidade crítica, a formação da consciência e da autonomia, a fim de poder resistir ao invés de sucumbir aos imperativos da racionalidade

científica do currículo escolar do Ensino Fundamental, assim como as razões e as implicações da supressão curricular da filosofia.

### **A colonização científica do currículo escolar: o lugar e a tarefa da filosofia**

O caráter superficial e conservador das reformas educacionais<sup>17</sup> em curso no Brasil – assim como as reformas já implantadas e consolidadas não permitem enfrentar os graves<sup>18</sup> e históricos problemas educacionais de nosso país. A legislação educacional vigente identifica e imputa as causas do fracasso<sup>19</sup> escolar ao modelo de escola e de estrutura curricular, porque impedem o aluno de ser protagonista de sua própria educação. A nosso ver, porém, a causa mais profunda do problema educacional brasileiro reside nos baixos investimentos públicos e nas contradições sociais de nosso país.<sup>20</sup>

instrumental. A massificação das consciências pela indústria cultural é a regressão do pensamento, a conversão dos indivíduos em objetos. Dentre outros problemas e desafios que se apresentam à educação atual, o desencantamento – a insatisfação, a indiferença e o desinteresse dos alunos em relação à escola pública constituem, certamente, uma situação *sui generis*. Dada as precárias condições de infraestrutura e de recursos educacionais, aliada à desqualificação docente e aos impactos das mudanças sociais e tecnológicas, a escola deixou de ser *ipso facto* um lugar privilegiado de aprendizado intelectual e social e passou a ser vista por muitos alunos como um fardo a ser carregado.

- 17 Referimo-nos à Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017) aprovada pelo Congresso Nacional, assim como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em processo de implantação na Educação Básica do país. Tais reformas são orientadas por princípios neoliberais que consistem em reduzir o papel do Estado no financiamento da educação pública; visa-se submeter a educação às demandas do mercado de trabalho, comprometendo grandemente a formação crítica e emancipatória dos cidadãos. Neste contexto, a educação deixa de ser uma questão política (um direito fundamental) para ser vista como um serviço – uma questão de ordem econômica (de produção e rentabilidade).
- 18 Referimo-nos aos altos índices de analfabetismo, de repetência e de evasão de alunos, a precária infra-estrutura física, a estrutura curricular disciplinar (fragmentada), a baixa qualificação docente (formação aligeirada), a sobrecarga de trabalho dos professores, o desprestígio e desvalorização da carreira docente, a carência de recursos pedagógicos e tecnológicos (de bibliotecas, laboratórios, equipamentos e de centros esportivos), dentre outros. Portanto, não basta alterar superficialmente nosso currículo educacional para fazer da educação um instrumento de transformação da sociedade, será preciso reestruturar, ampliar e implementar as diretrizes e as metas de nosso PNE (Lei Nº 10.172/2001) – Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) segundo princípios democráticos comprometidos com um projeto de educação emancipatória.
- 19 Apesar da universalização (ou da ampliação) de acesso das crianças à escola, o fato é que muitos alunos manifestam enormes dificuldades em relação às operações fundamentais do pensamento (ler, escrever e calcular). Ora, a escola que foi inventada para combater e superar o analfabetismo e preparar o indivíduo humano para o ingresso na sociedade e na vida adulta fracassa sob muitos aspectos. Ainda persistem em nosso país, altos índices de analfabetismo, evasão e repetência entre a população infantil (e jovem).
- 20 Ora, se quisermos compreender a real extensão e profundidade a realidade educacional brasileira – o desempenho dos alunos, as condições estruturais, os investimentos públicos, a legislação educacional, a formação docente, a natureza e a função da educação – é preciso se perguntar, primeiramente, sobre a nossa realidade social, suas contradições e seus problemas. Historicamente, a educação brasileira sempre foi um problema político não resolvido (e tenderá a ser) até o momento em que passará a se constituir de direito e de fato numa prioridade política nacional. A inserção curricular da filosofia padecerá dos mesmos males que afetam a educação. Ou seja, uma reforma educacional que contemple a filosofia enquanto componente

Ademais, o atual currículo do Ensino Fundamental<sup>21</sup> é predominantemente científico – ocupado e colonizado pelas ciências – Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. Resguarda-se ainda grande espaço curricular para a Língua Portuguesa e para a língua Inglesa, mas destina-se ínfimo espaço curricular para as artes, educação física e ensino religioso e nenhum espaço para a filosofia<sup>22</sup>. Ou seja, o cabedal teórico da filosofia é por força de um dispositivo legal lançado fora do currículo escolar. O currículo é expressão cultural das relações de poder entre conhecimento, sociedade e economia, cujo objetivo é legitimar determinados saberes em detrimento de outros – privilegiando questões de classe, de raça e de gênero (APPLE, 1982; 1989).

A colonização científica do currículo escolar suprime a filosofia, a fim de tornar mais fácil a penetração da ideologia científicista na mente infantil e juvenil. Porém, a ciência não é um saber neutro ou

curricular obrigatório desde o Ensino Fundamental (ou desde a Educação Infantil) não seria ainda suficiente, uma vez que existem problemas estruturais que transcendem os conteúdos e conhecimentos curriculares. Porém, disto não decorre que se pode preterir da filosofia; ao contrário, a filosofia é imprescindível na educação das crianças (e dos jovens) e na elaboração de um projeto de educação.

- 21 O Ensino Fundamental é uma etapa da Educação Básica que sucede a Educação Infantil e antecede o Ensino Médio – não apenas do ponto de vista cronológico, mas do ponto de vista lógico e epistemológico – de sequenciação dos conteúdos curriculares. De acordo com a legislação educacional em vigor, é função precípua do Ensino Fundamental lançar os fundamentos do conhecimento – ensinar a ler, escrever e a calcular (a raciocinar matematicamente) – o que implica preparar a criança para prosseguir na formação escolar. Porém, como é possível compreender os fundamentos do conhecimento, se a filosofia que é considerada pela tradição do pensamento ocidental o saber cuja tarefa consiste em investigar os fundamentos epistemológicos das ciências não tem lugar no currículo escolar? Como é possível ensinar e aprender a pensar de modo crítico-reflexivo – desenvolver a autonomia intelectual e moral nas crianças, se o componente curricular que se ocupa sobremaneira desta questão não tem espaço curricular?
- 22 Para a atual legislação educacional, a filosofia não tem lugar nem valor formativo no Ensino Fundamental. O pensamento técnico-científico adentrou à escola e se tornou hegemônico – fragmentou o conhecimento e limitou a nossa compreensão de ser humano e de mundo. As novas ferramentas tecnológicas são apresentadas como se fossem panaceias para combater todos os males da educação. Porém, a escola revela-se incapaz de formar pessoas crítico-reflexivas, racionais e razoáveis (ponderadas, sensatas e criativas) – cidadãos capazes de intervir de modo crítico nos processos de transformação da sociedade. Ora, este é o maior desafio educacional contemporâneo. O domínio da leitura, da escrita e do cálculo, embora necessários, são insuficientes para a formação de pessoas críticas, livres, autônomas e eticamente responsáveis. A pergunta acerca do que se deve ensinar, isto é, que saberes incluir ou excluir do currículo escolar transcende o espaço curricular e escolar. Os temas transversais – ética, cidadania, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo são tratados transversalmente – por todas as disciplinas indistintamente, segundo a orientação dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais aprovados em 1997, no mandato do governo Fernando Henrique Cardoso em sua primeira versão em 1997 e, em sua segunda versão em 2002, como PCN+. Entretanto, segundo este documento, os temas transversais que são temas de caráter eminentemente filosófico, mas não de caráter exclusivamente filosófico não pressupõem para surpresa da comunidade filosófica, a abordagem da filosofia, o que condena ao superficialismo (ao opinismo barato) toda discussão em torno das questões éticas, políticas e estéticas. A história e tradição da filosofia e seu legado teórico não são reconhecidos pela atual legislação educacional relativa ao Ensino Fundamental, não porque as crianças não se interessariam por questões filosóficas, mas porque a presença curricular da filosofia geraria um desassossego ou um incômodo na educação das crianças e na relação professor-aluno. Ao desenvolver o espírito crítico-reflexivo, a filosofia aguçaria nas crianças a capacidade de questionar os pressupostos do conhecimento e da moral, assim como a própria concepção de educação, de homem e de sociedade que subjazem o pensamento dos professores, dos diretores de escola e de nossos governantes.

desinteressado, mas orientado por valores epistêmicos e interesses ideológicos. O cientificismo (a ideologia do conhecimento científico) afirma a superioridade da ciência frente aos outros saberes. Para a ideologia cientificista, a filosofia teria sido superada e suplantada pelo progresso da ciência. A ciência abarcaria todo o conhecimento, por isso, os outros saberes seriam não somente pré-científicos (ou não científicos), mas desnecessários ou inúteis. Entretanto, o fato é que não se pode negar a filosofia sem filosofar. Por isso, resulta necessário saber que filosofia orienta a atividade científica e formativa nas escolas. Ora, ao identificar *ciência e conhecimento* (HORKHEIMER, 2002, p. 87, 89) o positivismo e suas vertentes contemporâneas (o positivismo lógico ou neopositivismo e o pragmatismo) suprimem a *autoreflexão* e impedem o exercício da crítica radical. A razão instrumentalizada (HORKHEIMER, 2002, p. 9-62; ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100) – convertida em meio para um fim identifica-se com o pensamento operacional (com o cálculo), porque é expressão da sociedade mercantilizada (administrada). Por isso, “A fé na filosofia significa a recusa ao temor de que a capacidade de pensar possa ser tolhida de alguma maneira” (HORKHEIMER, 2002, p. 167). Ou seja, a filosofia é imprescindível para resistir contra o dogmatismo científico (LIPMAN, 1994, 153).

Vê-se, portanto, que a supremacia da ciência em face dos demais saberes do currículo escolar promove o desenvolvimento do pensamento operacional (especializado), mas suprime a possibilidade do pensamento crítico-reflexivo. A educação científica está mais orientada para o conhecimento empírico e experimental – para o domínio do homem sobre a Natureza que para a emancipação. Entretanto, se o conhecimento não se reduz à ciência<sup>23</sup>, a educação também não se reduz à educação científica. Ao contrário, toda a educação é filosófica, porque a racionalidade (LIPMAN, 1990, p. 62) é o fundamento e objetivo comum da filosofia e da educação. A educação filosófica<sup>24</sup> diz respeito àquelas questões que

23 A ciência é incapaz de pensar sobre si mesma – de investigar seus princípios e fundamentos – suas condições de possibilidade, assim como seus conceitos e critérios de validade.

24 A hegemonia da racionalidade científica em detrimento da racionalidade crítico-reflexiva (filosófica) transforma a educação num instrumento de dominação ideológica. Nas sociedades democráticas, a escola deve ser um instrumento de transformação social e não um instrumento de reprodução dos mecanismos de dominação de classe. É tarefa da educação promover a formação e a inserção crítica dos indivíduos na sociedade, visto que é a sociedade (respaldada em conhecimentos filosóficos e científicos) que deve definir os valores e objetivos da educação e não os interesses econômicos e ideológicos. A filosofia tem um compromisso político que se encontra inscrito natureza desde suas origens gregas, por isso, a inclusão da filosofia na formação escolar não é uma opção política, mas uma necessidade educacional, se quisermos promover a formação cidadã (humanística) das crianças. É tarefa da filosofia, indagar o que é o pensamento, qual sua origem e natureza, assim como o que é conhecimento, o que é a ciência ou como é possível o conhecimento científico. Já a ciência produz um pensamento especializado (fragmentado), porque lhe é próprio mover-se no plano das causas e dos efeitos (dos fenômenos que são sempre concretos e particulares), ao passo que o pensamento filosófico visa compreender as relações entre as partes e o todo da realidade, isto é, seus fundamentos ou pressupostos (que são universais). Assim, se é tarefa da física explicar os movimentos dos corpos e estabelecer as leis que governam seus movimentos, é tarefa da filosofia querer saber o que é a realidade, o que é um corpo, o que é uma lei, o que é a verdade científica. De igual modo, se a química explica as relações entre as substâncias que constituem a matéria, a filosofia quer saber o que é uma substância, o que é a matéria. É tarefa da biologia ocupar-se

não podem ser verificadas empiricamente, mas que podem ser racionalmente compreendidas e respondidas (justificadas). “A Filosofia é a disciplina que nos prepara para raciocinar nas demais disciplinas” (LIPMAN, 1995b, p. 32). Pensar para além das fronteiras disciplinares é uma aptidão e uma característica da filosofia. O pensamento filosófico (JAPIASSU, 1976, p. 198-205; LIPMAN, 1990, p. 52-56) é, a um só tempo, intra, inter e transdisciplinar por natureza – é um saber que transpõe fronteiras, porque se interessa pelo todo (totalidade) da realidade. “A filosofia implica aprender a pensar sobre uma disciplina e, ao mesmo tempo, aprender a pensar autocorretivamente sobre o nosso próprio pensar. [...] Filosofia é um pensar autocorretivo” (LIPMAN, 1990, p. 59, 60). É o pensar investigando a si mesmo com o propósito de se tornar um pensar melhor”. Portanto, a filosofia é imprescindível para a formação do pensamento crítico-reflexivo das crianças (e jovens).

Cumprir notar, porém, que o currículo escolar não é um artefato neutro ou desinteressado, mas um campo de disputa ideológica e política (MOREIRA; SILVA, 1995); é expressão da dominação de classe na sociedade capitalista. A educação<sup>25</sup> não se realiza apenas como ato jurídico (cumprimento da lei); é antes de tudo um ato político e pedagógico – que depende em grande medida da capacidade intelectual do educador para empreender uma ação contra-ideológica (GRAMSCI, 1999, 314-315; 2000), a fim de assegurar a emancipação humana.

Portanto, a inserção escolar da filosofia no Ensino Fundamental<sup>26</sup> não visa rivalizar nem substituir o papel formativo das ciências, mas

dos processos e mecanismos de produção e de reprodução da vida, mas é próprio da filosofia indagar o que é a vida, qual o sentido da vida humana. É da competência da história explicar as ações do homem ao longo do tempo, mas é prerrogativa da filosofia indagar-se e querer saber o que é o tempo, o que é o homem, o que é um fato histórico ou uma ação humana.

- 25 A retórica política neoliberal substitui o gesto (a ação) pela fala; no capitalismo a educação não está a serviço da emancipação humana, mas da subjugação da classe trabalhadora à classe capitalista. A sociedade burguesa assenta-se sobre a divisão em classes antagônicas – expressão da desigualdade e das contradições econômicas. A legislação educacional existe para legitimar as contradições sociais e não para superá-las; é um instrumento ideológico de reprodução das estruturas de poder e de dominação de classe. Porém, a escola é um espaço em que se manifestam as contradições sociais. Ora, a inclusão da filosofia no Ensino Fundamental possibilita o desenvolvimento de competências cognitivas e habilidades de pensamento, hábitos e valores voltados para a educação emancipatória – que implica o enfrentamento e o combate da ideologia dominante e a superação das estruturas de opressão de nossa sociedade. Porém, a formação do pensamento crítico não é tarefa exclusiva nem uma prerrogativa da filosofia, mas a filosofia é a matriz do pensamento crítico – o pressuposto de todo pensamento. Ou seja, enquanto as ciências desenvolvem o pensamento crítico de primeiro nível – porque explicam a realidade (os fatos e fenômenos) segundo condições, causas e leis, o pensamento crítico de segundo nível investiga os fundamentos do conhecimento – que é tarefa específica da filosofia. Porque o pensamento filosófico é crítico-reflexivo – pensa o próprio pensamento – é capaz de determinar os critérios de rigor e de validade de todo pensamento.
- 26 A legislação vigente – a LDB Nº 3.934/96, a Resolução Nº 7 de 14/12/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, assim como a recente BNCC – Base Nacional Comum Curricular não contemplam a filosofia como componente curricular para o Ensino Fundamental. Entretanto, é possível vislumbrar uma flagrante contradição nos textos destes documentos oficiais quando afirmam que é função do Ensino Fundamental formar e desenvolver princípios éticos, políticos e estéticos – como justiça, liberdade, respeito, dignidade humana, direitos humanos, democracia, sensibilidade, autonomia, argumentação etc., a fim de construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Ora, como é

estabelecer uma interlocução crítico-reflexiva com todas as formas de conhecimento. Se negarmos a filosofia explícita (o estatuto disciplinar à filosofia no currículo escolar) permanecerá ainda a filosofia implícita, porque todo pensamento repousa em última instância, em pressupostos filosóficos. Assim, se quisermos enfrentar a fragmentação do pensamento (LIPMAN, 1990, p. 41-42) e transpor seus limites, será preciso assegurar mediante dispositivo legal o lugar e a tarefa da filosofia no Ensino Fundamental<sup>27</sup>. Neste sentido, a filosofia é vista como perigosa<sup>28</sup>

possível formar e desenvolver competências e habilidades de pensamento, hábitos, atitudes e valores humanos ignorando aquilo que os filósofos conceberam e teorizaram a respeito de tais questões, problemas e conceitos? Como é possível compreender as questões éticas sem a contribuição teórica da filosofia? A exclusão curricular da filosofia do Ensino Fundamental não compromete a formação do pensamento crítico-reflexivo e a formação ética das crianças? Negar-se às crianças o direito à filosofia no Ensino Fundamental, mas se usurpa do espólio (cabedal teórico) da filosofia os princípios fundamentais que formam a estrutura lógica e conceitual do pensamento científico, ético, político e estético. Ora, pretender que as crianças aprendam a operar com conceitos filosóficos (éticos, políticos, e estéticos), como, p. ex., justiça, liberdade, igualdade, democracia, autonomia, dignidade, respeito, tolerância, sensibilidade etc., sem a mediação da filosofia é uma *contradictio in terminis* – tarefa fadada ao fracasso. A tarefa formativa da filosofia é intranferível (insubstituível). Nenhuma outra disciplina pode fazer pela educação o que cabe à filosofia. Por isso, a tentativa de se introduzir no currículo escolar questões filosóficas (éticas, estéticas e políticas) sem assegurar um espaço curricular para a filosofia é uma forma velada e cínica de se negar a filosofia.

- 27 Poder-se-ia dizer que filosofia é a grande matriarca das ciências, porque as ciências são incapazes de erigir os fundamentos sobre os quais se assentam. Se, como dissemos, é próprio do pensar filosófico *compreender* ou perceber a relação que existe entre as partes e o todo da realidade, é prerrogativa das ciências pretender explicar os fatos e os fenômenos – identificar e descrever suas causas e seus efeitos. A realidade em sua manifestação ou concreção particular é objeto de investigação das ciências, mas a compreensão dos fundamentos do conhecimento científico é própria da investigação filosófica, ou seja, o pensamento especializado das ciências pressupõe o pensamento não-especializado da filosofia. Assim, enquanto a filosofia é um saber de formação geral (básica), porque investiga os pressupostos do pensamento científico, técnico, artístico e religioso, as ciências, por sua vez, constituem um saber de explicação – promovem o pensamento especializado (que secciona o real). A ciência pressupõe a filosofia, assim como a filosofia se atualiza – se realiza e se projeta sobre a ciência, investigando seus fundamentos, conceitos, métodos e fins. A supremacia das ciências sobre os demais saberes traz como consequência direta a supressão curricular da filosofia no Ensino Fundamental que implica, em grande medida, a negação da própria educação crítica e emancipatória. Em outras palavras, negar às crianças o direito à filosofia é impedi-las de fazer a experiência de pensar por si próprias – negar-lhes a possibilidade de se tornarem responsáveis pelas consequências lógicas de seus pensamentos e pelas implicações éticas de suas decisões e ações. Ora, depreende-se da análise do documento da BNCC que reestrutura a matriz curricular do Ensino Fundamental que a filosofia é um “saber inútil” (improdutivo) para o sistema econômico e para a ideologia cientificista, daí sua ausência curricular e sua suposta irrelevância educacional. Como sabemos, porém, a filosofia não é um saber cuja finalidade consiste em fomentar a eficiência dos processos produtivos. Distintamente da técnica (e das ciências naturais), a filosofia se caracteriza por ser um saber de formação crítico-reflexiva – que é economicamente inútil. Entretanto, sabemos que a inutilidade da filosofia não reside na filosofia, mas naqueles que não a compreendem (dela não fazem uso). Ou seja, a suposta inutilidade da filosofia consiste em não estar a serviço do lucro, mas da verdade, da justiça, do belo e do bom. A filosofia não produz bens econômicos, nem explicações de fatos e fenômenos, mas é próprio da filosofia compreender o que está pressuposto (implícito) na produção econômica e nas explicações científicas – seus princípios e fins. Enquanto a ciência se ocupa diretamente das coisas, a filosofia se ocupa indiretamente, porque investiga e analisa os conceitos e as ideias que nos permitem pensar as coisas. Por isso, a verdadeira razão da exclusão curricular da filosofia no Ensino Fundamental não é sua suposta irrelevância educacional (inutilidade), mas seu caráter crítico – a *criticidade* que é lhe inerente e que deve ser promovida e desenvolvida nas crianças.
- 28 Porém, o aprendizado crítico do pensamento que a filosofia proporciona é o resultado de um longo e árduo processo formativo. Os políticos veem facilitado seu trabalho quando o

pelo pensamento reacionário e conservador, porque visa desalienar – desenvolve nas crianças (e nos jovens) o pensamento crítico-reflexivo. Na seção seguinte, analisaremos os elementos fundamentais da proposta de Lipman, a fim de evidenciar suas possibilidades e seus limites.

### **A originalidade de Lipman: a renovação do ensino e do aprendizado da filosofia**

Lipman (1994, p. 79-81) é reconhecido como autor de um inovador programa de ensino (e de aprendizagem) de filosofia denominado *Filosofia para crianças*<sup>29</sup> que se estende da pré-escola até o 8º ano da Educação Básica. Seu nome está vinculado à invenção de uma metodologia de ensino que franqueou o acesso da filosofia (e de seu patrimônio teórico)

conformismo (a resignação) dos espíritos mais jovens é justamente o que os impede de pensar por si mesmos e de resistir criticamente contra a ordem estabelecida. Os políticos sabem de ofício que o exercício do pensamento filosófico representa uma ameaça à ordem vigente (o atual estado de coisas) na medida em que toda mudança ou transformação social pressupõe a consciência da mudança. Impedir o surgimento da consciência crítica é impedir o surgimento de novas possibilidades de pensamento. Filosofar significa contrapor-se não apenas ao pensamento hegemônico, mas a ordem estabelecida. Não é à toa que a filosofia (de modo especial) e as humanidades (de um modo geral) sempre foram objeto de confisco político por parte das elites dominantes. A filosofia é desde sempre a instância crítica da política. Os políticos sabem de antemão que o filósofo é seu adversário, porque seus interesses não coincidem com os interesses da filosofia. A filosofia é perigosa para os detentores do poder econômico e político, porque produz inconformismo, indignação, insubordinação na mente de quem a cultiva e a desenvolve. A filosofia é uma ameaça à ignorância, à superstição, aos preconceitos e ao pensamento único e dominante (à ideologia de classe). Por isso, a atitude filosófica (de questionamento e reflexão) impõe uma mudança na própria maneira de pensar o mundo, o homem, a educação e a sociedade. Pensar filosoficamente é resistir contra toda e qualquer sistema de pensamento, a fim de compreender seus pressupostos e suas consequências. Para filosofar é preciso reaprender a pensar, o que implica desaprender – desfazer as velhas estruturas de pensamento, i. e., instituir novos critérios de validação para o pensamento. Impedidos de pensar criticamente, os jovens são também incapazes de divisar uma nova sociedade (mais justa e humana). Deste modo, os políticos podem legislar sem resistência e oposição, impondo seus interesses contra os interesses da sociedade. Ora, não são os filósofos quem temem a filosofia, mas os políticos, uma vez que a filosofia é o saber que desmascara o poder. Por isso, quando não está totalmente ausente, encontra-se diluída nos currículos escolares. Porém, é da natureza da filosofia despertar nas mentes mais jovens a consciência crítica e o espírito de contestação da ordem estabelecida, assim como o questionamento radical de todo e qualquer sistema de pensamento (seja religioso, moral, político ou científico). Em que pese o valor e a importância da ciência para a educação escolar, não é ela um substituto (sucedâneo) da filosofia, porque não pode fazer aquilo que é próprio da filosofia – estruturar e desenvolver o pensamento crítico-reflexivo. A disciplina “filosofia da ciência” (epistemologia) exemplifica para os cientistas que a filosofia é o saber dos princípios, dos fundamentos, dos conceitos e critérios da ciência.

29 Para uma análise mais aprofundada a respeito dos pressupostos filosóficos e das implicações filosófico-pedagógicas do programa de *Filosofia para Crianças (FpC)* de Lipman, sugiro a leitura do livro de minha autoria, *A criança e a educação filosófica*. Maringá: Dental Press, 2003. No Brasil, a recepção da proposta de Lipman no final da década dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 ficou condicionada ao extinto CBFC (Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças criado em 1985) sob a coordenação de Catherine Young Silva – que promoveu a tradução e a divulgação do material pedagógico e que deveria dar suporte teórico e didático aos professores e às crianças. É evidente que a penetração desta proposta na Educação Infantil e no Ensino Fundamental esteve muito mais ligada às escolas particulares que às escolas públicas, dado que representava um diferencial de marketing no mercado educacional brasileiro. Contudo, o uso comercial do programa de Lipman não retira o valor e o caráter inovador de sua proposta.

às crianças. As novelas (histórias) filosóficas escritas por Lipman e seus colaboradores<sup>30</sup> narram e descrevem a conduta intelectual e moral dos personagens infantis diante de situações-problema que fascinam e instigam o pensamento filosófico das crianças. A proposta de Lipman pretende encorajar as crianças a pensar acerca de problemas filosóficos (hauridos da tradição filosófica), mas reconstruídos e transpostos didaticamente para o contexto da vida infantil, ressaltando suas necessidades e interesses. Lipman de forma original e inovadora inaugurou uma nova forma de conceber a atividade filosófica, a educação e a infância. Pelas mãos de Lipman, pela primeira vez na história da filosofia e da educação, *filosofia* e *infância* passaram a ser considerados termos recíprocos. Sob este sentido, o projeto de Lipman é pioneiro e inspirador. A originalidade do pensamento lipmaniano está consignada no programa de *Filosofia para Crianças (FpC)* – (LIPMAN, 1990, p. 23, 88, 121, 132, 150; 1995a, p. 357, 361, 368, 373) – exposta em obras, livros-textos e manuais do professor e se assenta sobre o conceito de *Comunidade de Investigação*<sup>31</sup> – que representa a possibilidade de renovação do ensino e do aprendizado da filosofia em todos os níveis escolares. A filosofia é uma atividade cooperativa e participativa.

O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de idéias (sic) conjuntamente, construir sobre as idéias (sic) dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar. (LIPMAN, 1990, p. 61).

30 Dentre os quais destacamos F. S. Oscanyan e A. M. Sharp.

31 Para Lipman, o exercício do filosofar não é um monólogo da razão consigo mesma, mas uma discussão interpessoal; funda-se sobre pressupostos que asseguram a *igualdade fundamental* entre os interlocutores: *a racionalidade e a liberdade e a justiça*. As crianças são seres racionais e capazes de escolhas e de decisões. Ou seja, somente o diálogo racionalmente motivado pode ampliar e aprofundar a compreensão filosófica. É o diálogo que gera a reflexão e não o contrário. Forças externas à razão (coerções de toda ordem – internas ou externas) não podem servir de argumento para a defesa ou sustentação de uma idéia. A filosofia é concebida como uma prática comunicativa, discursiva e argumentativa que se realiza numa comunidade de investigadores dispostos a seguir critérios racionais – consensualmente estabelecidos. O pensamento se torna mais rigoroso – consistente, coerente e consequente quando confrontamos e compartilhamos nossas idéias, crenças, propósitos, desejos, sentimentos e valores. A prática da filosofia é uma prática cooperativa, participativa e deliberativa (democrática) em que posições ou ideias divergentes são examinadas, sustentadas ou contestadas. Desenvolver nas crianças a capacidade de conceituar, de problematizar e de argumentar constitui o eixo central do método de investigação de Lipman. A *Comunidade de Investigação* é o lugar e o espaço filosófico, pedagógico e democrático da sala de aula em que as crianças aprendem a dar e a exigir razões para o que pensam, dizem e fazem. Ver a este respeito, C. S. Peirce, 1983, p. 72, 81, 150.

Ou seja, ninguém antes de Lipman intuiu de forma tão original, instigante e inovadora a ideia de que as crianças também poderiam filosofar. Como sabemos, porém, a tradição filosófica nega esta possibilidade às crianças, visto que as concebe como inaptas ou incapazes de exercitar filosoficamente o pensamento – de produzir raciocínios abstratos e complexos simplesmente porque são crianças. Para a tradição filosófica, o exercício da filosofia pressupõe a superação da infância (LIPMAN, 1994, 89). O pensamento filosófico é obra de filósofos e seu acesso estaria restrito aos adultos. Filosofia e infância são vistas como excludentes, porque nossa cultura concebe a inteligência mais como capacidade de responder perguntas que pela capacidade de formulá-las (LIPMAN, 1994, p. 89, 95, 207-208). A tradição filosófica nega às crianças a capacidade de pensar filosoficamente, porque a infância é expressão da irracionalidade (da desrazão) – da ausência de racionalidade e de experiência. O pensamento infantil encontra-se preso às sensações e é refém da fantasia e da imaginação, por isso, a criança é escrava de suas paixões e desejos. As sensações, as paixões e a imaginação comandam o pensamento e as ações das crianças, por isso, carecem de racionalidade. Imerso em suas fantasias, o pensamento infantil estaria distante não só da realidade (porque habita mundos fictícios), mas do ideal de racionalidade – de rigor lógico e conceitual do pensamento filosófico. Na criança, a razão está ausente (adormecida), porque lhe falta a idade ou a maturidade (experiência e conhecimento) – prerrogativas do pensar filosófico. O despertar da razão é um processo lento e gradual que pressupõe a educação. Ora, não se pode esperar que as crianças façam filosofia (que pensem filosoficamente) quando se nega de antemão a capacidade de pensar racionalmente.

Para a tradição educacional<sup>32</sup>, a criança é um *infante* (SARMENTO, 2000, p. 145-164)<sup>33</sup> – aquele que não fala – que não tem voz própria. “A

32 Espera-se da criança que brinque e que seja linda e graciosa, mas não que venha a pensar racionalmente. Ora, esta é uma falsa representação (imagem) da infância, própria de sociedades patriarcais (adultocêntricas) em que a figura do homem adulto ocupa a posição mais elevada do poder e a criança a mais baixa na escala social. O programa *Filosofia para Crianças (FpC)* não pretende transformar as crianças em pequenos filósofos, mas fazer com que as crianças possam se apropriar do pensamento filosófico e aprender a filosofar – se exercitar na filosofia, a fim de desenvolver suas capacidades intelectuais, afetivas e sociais (ético-morais) para além daquilo que as ciências podem proporcionar. O valor formativo da filosofia não se identifica com o valor formativo das ciências, das artes e da religião, assim como transcende os interesses, as habilidades técnico-científicas exigidas pelo mercado de trabalho. Ou seja, a filosofia não é incompatível com a infância; ao contrário, é na infância que a filosofia revela-se mais promissora – pode produzir seus mais fecundos frutos, dado que a criança é um ser em desenvolvimento e seu pensamento (e seu caráter) está em processo de construção e de formação. Para Lipman, o sistema de ensino tradicional está centrado no protagonismo pedagógico do professor, que determina não só o que o aluno deve aprender (pensar), mas os meios e os fins da educação. Por isso, somente uma educação democrática (fundada sobre a racionalidade, a liberdade, a igualdade e a justiça), i.e., que lança mão de procedimentos democráticos pode formar cidadãos capazes de transformar a sociedade.

33 A palavra *infante* é formada pelo prefixo negativo (*in*) e pelo participio presente do verbo latino *fari* (falar, dizer). Em alemão, o termo *Unmündigkeit* (menoridade) é formado pelo radical *Mund* (boca) que significa a pessoa que não está autorizada pela sociedade para fazer uso da palavra.

infância, na verdade, é uma versão laboratório do problema da liberdade na vida social” (LIPMAN, 1990, p. 143). Se a filosofia só pode se desenvolver em sociedades democráticas, então a liberdade de pensamento e de ação é um problema central para a filosofia. As crianças começam a pensar filosoficamente desde que começam a falar e a perguntar por quê (LIPMAN, 1994, p. 87-88). A pergunta é a atitude filosófica por excelência do pensamento, porque traduz o desejo de saber – que é o sentido primitivo (etimológico) da filosofia. Assim como Bréhier (1950, p. 21)<sup>34</sup> afirma que conhecer a história da filosofia é conhecer o seu passado para poder entender o seu presente, Lipman (1995a, p. 252-253) afirma que a história da filosofia não pode ser vista como um museu de idéias; ao contrário, é retomada e reconstruída pelas crianças no contexto da *Comunidade de Investigação*. “A filosofia não desmantela o seu passado, mas toma o pensamento de qualquer filósofo para reinspeção e reinterpretação” (LIPMAN, 1990, p. 59). “Na filosofia, o que se tem em comum são mais os meios que os fins. Isto é, a filosofia insiste no diálogo racional, mas apenas como um meio pelo qual os estudantes podem chegar a seus próprios pontos de vista e a suas próprias conclusões” (LIPMAN, 1994, p. 28)<sup>35</sup>. Se a sociedade atribui à escola a tarefa de formar pessoas reflexivas e racionais, então a escola deve ser um lugar de reflexão e de exercício da razão. (LIPMAN, 1990, p. 79). Neste sentido, a proposta de Lipman soa como um libelo acusatório, porque denuncia os falsos pressupostos e os equívocos pedagógicos

34 O passado da filosofia se projeta (produz efeitos) sobre o presente. Aprender a pensar filosoficamente não é o mesmo que apropriar-se do pensamento dos grandes filósofos (ou aprender pensamentos filosóficos). É necessário aprender a filosofar – a fazer filosofia, ao invés de estudar filosofia. A filosofia não é autofágica; o pensamento não se alimenta de si mesmo ou de sua história, mas da realidade presente, que o interpela e desafia. O texto filosófico (a obra dos grandes filósofos) é um meio ou instrumento do pensamento, mas não um destino ou um fim em si mesmo. Por isso, o estudo enciclopédico (doxográfico ou historiográfico) da filosofia é incapaz de desenvolver o pensamento filosófico nas crianças, uma vez que não desperta nelas o interesse nem instiga ou provoca o seu pensamento. Por isso, o aprendizado da filosofia com crianças não se dá mediante o escrutínio analítico das obras de seus autores, mas a partir de problemas filosóficos extraídos da vida cotidiana das crianças em confronto com as ideias e o pensamento dos filósofos da tradição. A discussão acerca das relações entre *história da filosofia e filosofia* tem em R. Descartes (*Regulae*, Regra III) um de seus precursores ao operar uma separação entre filosofia e história (passado, erudição). Para uma compreensão mais aprofundada desta questão no debate contemporâneo, vale destacar as contribuições de Hegel (*Leçon sur l'histoire de La philosophie*. Paris: Gallimard, 1954), M. Guérout (*Philosophie de La histoire de la philosophie*. Paris: Aubier, 1979), V. Goldschmidt (“Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos”. In: *A religião de Platão*. São Paulo: Difel, 1963; “Remarques sur la méthode structurale em histoire de La philosophie”. In: *Écrits*. Paris: Vrin, T. II, 1984), E. Boutroux (*Étude de histoire de La philosophie*. Paris: F. Alcan, 1925).

35 Lipman recusa os pressupostos do ensino de filosofia enquanto atividade de transmissão do saber, predominante na tradição escolar e educacional do Ocidente. Na medida em que o ensino tradicional de filosofia se limita a transmitir e a reproduzir as ideias e o pensamento dos grandes filósofos sem apropriação crítica, impede a autonomia e a criatividade do pensamento. Neste sentido, o aprendizado descontextualizado da filosofia deixa de ser atraente e instigante para as crianças. Ao se identificar o aprendizado da filosofia com o estudo da história da filosofia se está condenando ao fracasso tanto o ensino quanto o aprendizado filosófico. Centrada mais no aprendizado das respostas que na formulação de perguntas e problemas, a escola tradicional desencoraja ou desestimula o pensamento das crianças, sufoca-lhes a inquietação e aniquila a sua capacidade natural (espontânea) de indagar e de maravilhar-se (espantar-se).

(metodológicos) sobre os quais se assenta o modelo tradicional de educação e de ensino de filosofia. Ou seja, o diálogo (LIPMAN, 1990, p.121) é um pressuposto fundamental do programa de *Filosofia para Crianças (FpC)*; é o método de investigação que pressupõe uma igualdade fundamental entre os seres humanos (os interlocutores): todos os indivíduos humanos são racionais – capazes de oferecer e exigir razões para nossos pensamentos e ações (LIPMAN, 1990, p. 77).

Inscrevendo sua concepção de filosofia no horizonte aberto por Sócrates e Platão – seguido por Kant (1983, p. 407-409, B865-9) – de que a filosofia não é um saber acabado (instituído), Lipman sustenta de igual modo, que não se pode ensinar (transmitir) filosofia, mas tão somente filosofar. O aprendizado da filosofia é uma atividade que tem como pressuposto a discussão racional. A filosofia se aprende e se realiza na prática do filosofar. Neste sentido, o filosofar não impõe nenhuma pré-condição (pré-requisito) – basta perguntar. “O professor é um mediador entre a sociedade e a criança, e não um árbitro (LIPMAN, 1994, p. 214-215). Não é papel do professor adaptar as crianças à sociedade, mas educá-las de tal modo que, ao final possam moldar a sociedade de uma forma que responda melhor às preocupações individuais”. Porém, se a sociedade é apresentada com uma natureza imutável, então as crianças tenderão a pensar que nada pode ser feito, quando na verdade, a liberdade e a justiça são ideais em direção aos quais se dirige progressivamente a sociedade democrática. Por isso, tanto a sociedade quanto suas instituições precisam ser problematizadas (LIPMAN, 1990, p. 78).

Ora, desde os gregos, o pensar filosófico manifesta-se como estupefação (deslumbramento, assombro, admiração, perplexidade ou inquietação) perante a realidade (LIPMAN, 1994, p. 55-56). Fazer filosofia é, para o Sócrates de Platão, assim como para Lipman – intrigar-se (ficar perplexo) diante de si e da realidade. Maravilhar-se (espantar-se ou admirar-se)<sup>36</sup> é uma atitude de inquirição diante do mundo. O programa de *Filosofia para Crianças (FpC)* pretende desenvolver nas crianças as habilidades de raciocínio crítico, de questionamento e investigação, de formação de conceitos e de tradução (LIPMAN, 1990, p. 48; 1995b, p. 17-46). “De fato, a Filosofia tem sido tradicionalmente caracterizada como um pensar que se dedica ao aprimoramento do pensamento. Portanto, para que se possa melhor cultivar o raciocínio das crianças e

36 A pergunta não só põe em movimento o pensamento, mas lhe dá uma direção (um objeto e um sentido), evidencia o seu caráter incompleto (inacabado). Porque é um ato primitivo do pensamento, a pergunta revela o trânsito que o pensamento descreve entre o saber e o não-saber (a ignorância). Porém, o pensamento filosófico não se esgota (nem se realiza) na resposta. Enquanto a resposta interrompe o curso do pensamento, a pergunta põe o pensamento em movimento, lhe dá sentido e direção. Assim, a pergunta instaura um recomeço radical e impertinente na filosofia, porque é expressão do desejo de saber. A atitude filosófica inaugurada pela pergunta instaura o questionamento e a dúvida. Ora, se pensar é um ato natural (espontâneo), pensar filosoficamente é uma atividade racional (racionalmente orientada) que pressupõe um método de investigação, critérios de rigor que possam formar e desenvolver habilidades. Para Aristóteles, a origem da filosofia está na admiração, na capacidade de interrogar(-se). Ver *Metafísica*, 98b12-18.

dos jovens, a Filosofia deveria ser parte essencial do currículo da escola de 1º grau” (LIPMAN, 1995b, p. 18)<sup>37</sup>.

Trata-se de *fazer filosofia* (LIPMAN, 1990, p. 28) à maneira socrática, ao invés de estudar filosofia – conhecer a história da filosofia e as grandes obras do pensamento filosófico. O pensar filosófico deve ser não apenas *crítico* (criterioso), mas *criativo* (inventivo) e *cuidadoso* (ético). O pensamento se desenvolve mediante a criação de ideias (conceitos). Ou seja, criar é o ato por excelência do pensar filosófico. Ora, criança<sup>38</sup> e criar são termos conaturais. “O adulto tem de cultivar a ingenuidade necessária para fazer filosofia bem; para a criança, essa ingenuidade é inteiramente natural” (MATTHEWS, 1994, p. 192). Ou seja, a crença não é uma prerrogativa do pensamento infantil, mas do pensamento adulto (quando deixa de filosofar). Por isso, o mais curioso ou estranho não é o fato de que as crianças fazem filosofia, mas o fato de que foram historicamente impedidas de fazê-lo.

Em que pese o mérito e o pioneirismo do programa *Filosofia para Crianças (FpC)*, tal programa não deve ser visto como um modelo a ser seguido (LIPMAN, 1995b, p.24), mas uma proposta que deve servir de inspiração para orientar a ação do professor. Deve-se imitar não a fala (o conteúdo), mas o gesto crítico de Lipman. Contudo, é possível levantar objeções<sup>39</sup> à proposta de Lipman, a fim de compreender seu alcance crítico

37 Para a criança, é mais instigante e menos árduo o trabalho filosófico do pensamento, porque opera mais por construção que por desconstrução. Porque é mais receptiva, aberta e inquiridora, a alma infantil é o terreno mais fértil da filosofia, pois, possui uma aptidão ou propensão natural para a filosofia, de tal modo que fez com que Sócrates não estabelecesse um limite de idade para se fazer filosofia. Nas almas jovens, os maus hábitos de pensamento ainda não estão arraigados, o que permite lançar as sementes da filosofia em terreno mais propício – livre de obstáculos. Enquanto o pensamento adulto é considerado expressão não somente da racionalidade e da maturidade, por isso necessita investir contra os prejuízos da idade e da experiência para filosofar, o pensar infantil, porque é imaturo (inexperiente, inocente e ingênuo) está mais apto para filosofar. Assim, ser adulto não é um pressuposto nem uma condição, mas um obstáculo para o autêntico filosofar. Reaprender a pensar é a finalidade de quem deseja filosofar na idade adulta, ao passo que *aprender a pensar melhor* (de forma rigorosa ou criteriosa) é a finalidade do pensar infantil quando desperta para o filosofar.

38 As palavras *criança* e *criar* (crescer, criação, criatividade, aumentar, produzir) são cognatas, derivam da palavra latina *creare*. As crianças possuem uma enorme vantagem sobre os adultos, porque não precisam se desfazer de falsas crenças e convicções – cultivar a inocência. Fazer filosofia para os adultos implica desaprender e reaprender a pensar, para as crianças, porém, significa aprender a pensar de modo mais rigoroso. Ser adulto, portanto, é um obstáculo para se fazer filosofia, dado que a filosofia requer uma mente desarmada (livre de preconceitos) e um espírito inquiridor, frequentemente ausentes nos adultos. Ou seja, quando se perde (por inúmeras razões) a inocência, que é a capacidade de pôr o mundo em questão – querer saber o porquê das coisas – precisamos na vida adulta voltar a fazer filosofia. Neste sentido, Lipman diria que fazer filosofia é voltar a ser criança, porque para a criança nada é óbvio ou evidente. Tudo é novo, desconhecido e passível de interrogação – incerto ou duvidoso.

39 O programa de *FpC* de Lipman tem possibilidades e limites intrínsecos – circunscritos à concepção de filosofia, educação e infância. Lipman tem o mérito de descerrar os portões da filosofia para as crianças – de conduzir a filosofia por caminhos nunca antes transitados. Neste sentido, inaugura uma nova possibilidade para a educação das crianças. Ao aproximar a filosofia da infância, Lipman removeu do caminho os obstáculos pedagógicos que impediram historicamente a iniciação filosófica das crianças. Concebido, porém, no contexto norte-americano, o programa de *FpC* de Lipman é sustentado teoricamente por pressupostos (princípios e valores) da filosofia liberal (conservadora), cujo objetivo é aperfeiçoar (fortalecer) as

e seus limites teóricos. Poderíamos sumariar nossas questões sob três aspectos diferentes. a) *Filosofia e infância*. Em que pese a originalidade de Lipman em sua tentativa de aproximar a filosofia das crianças, resulta inevitável perguntar: a infância ainda existe? A sociedade contemporânea – que difunde através da mídia novos padrões de pensamento e novos hábitos de consumo não teria decretado o fim da infância? Como ser criança numa sociedade adultocentrada? O desaparecimento da infância não é indício do desaparecimento da própria filosofia? Ou seja, o fim da infância é o fim da infância da filosofia? b) *Filosofia e democracia*. O exercício do pensamento filosófico pressupõe a racionalidade, a liberdade e a igualdade dos interlocutores. O exercício da filosofia exige diálogo, problematização, argumentação e crítica. Para Lipman, a vida democrática só existe onde preexistem as condições que tornam possível o pensamento filosófico. Contudo, cabe perguntar: se não é possível conceber a filosofia sem a democracia e vice-versa, então como seria possível o exercício da filosofia em sociedades cuja democracia é uma farsa (um simulacro de democracia), dado que muitos indivíduos não são de fato cidadãos? Nas sociedades capitalistas (liberais) existem forças externas ao discurso racional que se sobrepõem à participação, às escolhas e decisões políticas e que visam legitimar a ordem social vigente. De outra parte, o capitalismo revela-se um sistema irracional (predatório e autodestrutivo), i.e., desumano, porque é economicamente desigual, socialmente excludente e politicamente injusto, porque grande parte das leis é injusta ou repousa não sobre direitos, mas sobre privilégios. Por isso, perguntar: é possível a coexistência entre filosofia, democracia e capitalismo? O que pode a filosofia? O que pode a democracia? c) *Filosofia, educação e emancipação*. A filosofia visa ensinar a pensar por si mesmo, mas ao mesmo tempo encontra obstáculos externos para seus propósitos. Emancipar é livrar o pensamento da ignorância, dos preconceitos e das superstições. Porém, como é possível emancipar – formar para a autonomia sem superar a sociedade capitalista que subjuga o pensamento aos interesses econômicos (à lógica do mercado)? Ou a superação da sociedade capitalista (a derrubada do totalitarismo do mercado) não garantiria a reforma do pensamento, tal como assevera Kant (1985, p. 104) em seu opúsculo: *Resposta à pergunta: Que é o Esclarecimento?* É possível uma educação contra-hegemônica? A filosofia é uma investigação aberta, por isso, não pode pretender estabelecer conclusões peremptórias. Porém, pode a educação transformar a sociedade se ela é determinada sob muitos aspectos pelas contradições sociais? Ora, a escola tradicional (que sobrevive em nosso tempo sob diferentes versões) não pode *per se* formar para a autonomia, desenvolver nas crianças a capacidade de pensar por si mesmo, porque repousa sobre pressupostos autoritários ou antidemocráticos. A escola tradicional promove e reproduz (de alguma maneira) mediante a lógica autoritária

instituições democráticas liberais. Para Lipman, não há filosofia onde não existe democracia – liberdade de expressão do pensamento e vice-versa. Filosofia e democracia se aperfeiçoam mutuamente. Os fins da filosofia são sempre políticos, porque a educação é um ato político.

do professor (*magister dixit, dixit*) a heteronomia, a estrutura social e a lógica autoritária de socialização. Ou seja, a educação autoritária sedimenta e prolonga no tempo a estrutura antidemocrática das instituições sociais, seus valores e suas práticas. Por fim, em favor de Lipman, cabe ainda indagar: se educar é resistir contra a ideologia, então o que pode a educação sem a filosofia?

### À guisa de conclusão

Contrariamente àquilo que é propugnado pela educação tradicional – que é próprio da criança brincar ao invés de pensar, Lipman<sup>40</sup> assegura que é possível perceber a capacidade filosófica das crianças em diferentes situações e circunstâncias. Estranhas e injustificadas são as razões para este interdito permanecer como verdade inquestionável. Na maior parte das vezes, os filósofos invocam o argumento da suposta “idade da razão” para negar às crianças o acesso à filosofia. “Os adultos desestimulam as perguntas filosóficas das crianças. Primeiramente, tratando-as com superioridade e, depois, desviando essas mentes inquisitivas para indagações mais “úteis” (MATTHEWS, 2001, p. 84). Contudo, indagar sobre o que foi aceito e permaneceu como verdade inquestionável pela tradição filosófica é um gesto filosófico (de contestação) por excelência. Assim, questionar a hegemonia da razão adulta sobre a razão infantil na atividade filosófica (e na atividade educativa) significa buscar compreender os pressupostos que orientam o pensamento filosófico e a ação docente. O modelo tradicional de educação padece de inúmeros males, dentre eles é possível destacar três ideologias perniciosas que persistem como um problema educacional de difícil solução. A primeira ideologia que precisamos repelir é o *adultocentrismo* (assim como o logocentrismo) cuja tese central consiste em afirmar a razão e a autoridade do adulto sobre a criança. A segunda ideologia que deve ser combatida é o *cientificismo* (aliado ao tecnicismo) – que é

40 Verifica-se tanto no contexto escolar quanto no contexto extra-escolar, que a criança é capaz de pensar filosoficamente desde que começa a falar e a perguntar – a propor questões filosóficas (desconcertantes e embaraçosas) para os adultos. O impulso para a filosofia surge espontaneamente na criança; irrompe e se manifesta como desejo irrefreável de saber – inerente a todo ser dotado de racionalidade. Embora seja um ser humano em desenvolvimento, a criança já possui racionalidade e liberdade, capacidade de pensar, fazer escolhas e tomar decisões. A racionalidade é desde os gregos a faculdade (capacidade) de pensar que constitui e define a natureza do ser humano. Porém, a racionalidade é desenvolvida mediante a educação. Deve-se aprender a usar a razão para melhor pensar. Por isso, é preciso encorajar e desenvolver o pensamento filosófico nas crianças se quisermos que aprendam a oferecer razões para sustentar suas ideias. Conceituar, problematizar e argumentar são ferramentas imprescindíveis do pensar filosófico, que desde cedo as crianças precisam aprender a manejar. O pensar filosófico enquanto atitude de inquirição (interrogação e questionamento) é natural ao ser humano, mas o exercício da pergunta pode ser aperfeiçoado ou desenvolvido. Ora, se do fato de que as crianças pensam matematicamente (fazem cálculos) não se segue que são matemáticos, de igual modo, do fato de que as crianças pensam filosoficamente não se segue que são filósofas. O título (e o ofício de filósofo) convém somente àquele que produziu uma obra filosófica original. Neste sentido, o estranho não é o fato de que as crianças pensam filosoficamente, mas o fato de que foram impedidas de se exercitar na filosofia.

a crença injustificada no ilimitado e desmedido poder explicativo da ciência, assim como na crença no poder ilimitado da técnica. Sabemos, contudo, do valor e da utilidade da ciência e da técnica, mas a ciência e a técnica não são neutras. Por isso, a descolonização do currículo escolar é uma questão que se impõe à educação, se o objetivo da escola é formar para a autonomia. A terceira ideologia que precisa ser enfrentada com as armas da crítica filosófica é o *pedagogismo* (o metodologismo), que consiste na crença injustificada no poder do mestre sobre o discípulo, assim como reduz o problema educacional a um problema metodológico. Ora, a relação mestre-discípulo, professor-aluno não é uma relação puramente pedagógica, guiada apenas por princípios ou regras metodológicas. Existem elementos externos e estranhos à educação, mas que repercutem decisivamente sobre o processo formativo<sup>41</sup>. Embora seja possível identificar no programa *Filosofia para Crianças (FpC)* lacunas, problemas e limites, deve-se reconhecer que o mérito de Lipman supera a validade das objeções de seus críticos e contendores, pela simples razão de que sua intuição fundamental é motivo de inspiração e de renovação do ensino e do aprendizado da filosofia. A sobrevivência histórica da filosofia passa pela escola e, de modo especial, pela infância.

#### REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Teoria da semicultura**. Educação e sociedade: Revista de Ciências da Educação, ano XVII, n. 56, 1996.

\_\_\_\_\_. HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro. Zahar, 1985.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

41 A inclusão obrigatória da filosofia no Ensino Fundamental é uma demanda legítima, mas ao mesmo tempo tal proposta enfrenta resistências de ordem política e ideológica, uma vez que a educação tradicional afastou as crianças da filosofia, a fim de “preservar” a sua inocência e ingenuidade – condições necessárias para uma educação autoritária e opressora. A obediência e a disciplina que se exige da criança quando desacompanhadas do exercício crítico da razão e da liberdade transformam a educação em domesticação (adestramento). Ora, a necessidade da filosofia é intrínseca ao ser humano, dado que o pensar crítico-reflexivo é uma condição *sine qua non* da autocompreensão do homem e do sentido de sua existência. É preciso desmistificar a infância, se quisermos compreender a natureza infantil (o que significa ser criança), assim como sua especificidade psicológica e pedagógica. Para Lipman, é falsa a ideia de que a criança não tem capacidade filosófica, porque é incapaz de pensar abstratamente. O currículo escolar é um território contestado – de conflitos e de contradições sociais que se manifestam na sua ocupação, seleção e organização. A introdução da filosofia no Ensino Fundamental não se fará sem se afrontar velhas convicções pedagógicas e teoria psicológicas. Lipman está convencido do potencial formativo da filosofia – sobretudo quando estendida às crianças.

- \_\_\_\_\_. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo. Abril Cultural, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Política**. Madrid: Gredos, 1988.
- CHITOLINA, C. L. **A criança e a educação filosófica**. Maringá: Dental Press, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Para ler e escrever textos filosóficos**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.
- \_\_\_\_\_; HARTMAN, H. R. **Filosofia e aprendizagem filosófica**. Maringá: Dental Press, 2002.
- DANIEL, M. F. **A filosofia e as crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v. 1.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v. 2.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.
- JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LADRIÈRE, J. **Episteme: filosofia e práxis científicas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- LIPMAN, M. **Growing up with philosophy**. Philadelphia: Temple University Press, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Philosophy goes to school**. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Thinking in education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Thinking children in education**. Iowa: Kendal/Hunt, 1993.

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação.** Petrópolis: Vozes, 1995a.

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

\_\_\_\_\_; SHARP, A. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico.** São Paulo: CBFC, 1995b.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **Philosophy in the classroom.** Philadelphia: Temple University Press, 1980.

KANT, I. **Crítica da razão pura.** São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Col. Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Textos seletos.** Petrópolis: Vozes, 1985.

MARX, K. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boi Tempo, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma de social” de um prussiano.** São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

MATTHEWS, G. B. **A filosofia da infância.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_. **A filosofia e a criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T.T. da. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

PLAISANCE, E. **Para uma sociologia da pequena infância.** Educação & Sociedade, Campinas, n. 86, p. 221-241, jan./abr. 2004.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias.** Cadernos do Noroeste. Porto, vol. 13, 2000, p. 145-164.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção do ofício de criança e aluno.** Atos de Pesquisa em Educação, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez., 2011.

Recebido: fevereiro/2019

Aprovado: julho/2019