

Filosofia com crianças

um projeto possível

*Alcemira Maria Fávero**

*Altair Alberto Fávero***

Resumo

O presente artigo visa apresentar alguns elementos centrais que permitem compreender o Programa Filosofia com Crianças. A transformação das salas de aula em comunidades de investigação, o diálogo como eixo central do fazer pedagógico, o desenvolvimento das habilidades do pensamento e o acordar da consciência são alguns dos aspectos essenciais para viabilizar o exercício filosófico com as crianças.

Palavras-chave: filosofia, ensino, infância, habilidades de pensamento, diálogo, comunidade de investigação, acordar a consciência.

* Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia pela UPF, graduada em Pedagogia, professora da Escola Menino Jesus e assessora do Núcleo de Educação para o Pensar (Nuep).

** Mestre em Filosofia pela PUCRS, professor e pesquisador do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo, presidente do Núcleo de Educação para o Pensar (Nuep) e coordenador do projeto de pesquisa "Os pressupostos filosóficos e epistemológicos do ensino de filosofia".

Introdução

Nos últimos anos, o ensino de filosofia tem retornado ao cenário das discussões. A possibilidade do retorno da filosofia ao ensino médio, o papel da filosofia na universidade e a emergência da filosofia no ensino fundamental provocaram acirrados debates e a realização de diversos encontros, seminários, simpósios, congressos, colóquios, bem como a formação de centros, núcleos, grupos de pesquisa e muitas publicações. Especificamente a (im)possibilidade da presença da filosofia no ensino fundamental tem causado divergentes posicionamentos: de um lado, grupos se posicionam favoravelmente a essa iniciativa e, de forma corajosa, vêem nesse projeto um potencial promissor de pensar novos rumos para a educação, sinal visível de novos tempos; de outro, alguns intelectuais (muitos deles professores de filosofia) não vêem com “bons olhos” essa iniciativa, acreditando que a filosofia não pode ser vulgarizada a ponto de se tornar possível para as crianças.

Não é intenção deste artigo analisar pontualmente as duas posições. Nosso objetivo é apresentar alguns elementos elucidativos que possibilitem compreender o Programa Filosofia com Crianças e sua viabilidade no processo sistemático de educação. Acreditamos que tal projeto, articulado com um projeto político-pedagógico coerente, é capaz de alavancar promissoras possibilidades de mudanças em prol de uma educação emancipadora.

A sala de aula como comunidade de investigação

Sempre que falamos na possibilidade de fazer filosofia com crianças, necessaria-

mente nos remetemos à tarefa de transformar nossas salas de aula em comunidades de investigação. Mas em que consiste essa tarefa? Como é possível desenvolvê-la? O que é uma comunidade de investigação? Por que há tantas resistências e empecilhos para objetivar tal propósito? O que implica essa transformação de nossas salas de aula em comunidades de investigação?

A base da metodologia da filosofia com crianças é a prática dialógica: é no diálogo e pelo diálogo que as crianças são encorajadas a construir seus pensamentos, a expor seus pontos de vista, a internalizar determinadas atitudes mentais (de interrogação, de escuta, de respeito mútuo, de autoconfiança, de autocorreção, entre outras). Entretanto, o diálogo não pode ser compreendido apenas como uma estratégia pedagógica, mas, sim, como um princípio educativo.¹ No dizer de Lipman, “quando as crianças são incentivadas a pensar filosoficamente, a sala de aula transforma-se numa comunidade de investigação, a qual possui um compromisso com procedimentos de investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõe uma abertura para a evidência e para a razão” (1994, p. 72).

Percebe-se que a prática dialógica em sala de aula (comunidade de investigação) não é o simples ato de conversar, de informalmente trocar opiniões, mas requer procedimentos mais rigorosos, numa atitude mais organizada de participação, na qual os envolvidos são desafiados a construir, individual e coletivamente, um processo reflexivo de construção de conhecimento. Para que isso aconteça, é necessário que sejam considerados alguns pré-requisitos

essenciais, tais como a prontidão para a razão, o respeito mútuo e a ausência de doutrinação.

O conceito de comunidade de investigação tem sua origem em Charles Pierce que o utilizou para designar a atitude de profissionais da investigação científica que formavam uma comunidade, por estarem igualmente dedicados à utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos. Lipman ampliou esse conceito para a prática da sala de aula, entendendo que esta pode também se transformar em comunidade de investigação, na qual “os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das idéias dos outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um” (1995, p. 31).

O papel do professor modifica-se radicalmente quando ocorre esse processo de transformação da sala de aula tradicional numa comunidade de investigação. Não se trata de igualar a posição do professor e dos estudantes como ingenuamente pensam alguns que seguem certas tendências não diretivas. O professor tem a responsabilidade de provocar o diálogo e de garantir que sejam seguidos os procedimentos apropriados para a sua realização: “Os estudantes devem ser estimulados pelo professor a explicitar esses pontos de vista e a expor seus fundamentos e suas implicações” (Lipman; Oscanyan; Sharp, 1994, p. 72-73). Entretanto, o professor deve também estar alerta para evitar qualquer tentativa de direcionar o pensamento das crianças; deve ter atenção no seu próprio comporta-

mento a fim de evitar o processo de manipulação da discussão e do doutrinação.

A maioria dos educadores tem sérias resistências em fazer essa opção metodológica, sobretudo porque tomar tal atitude implica reformular a própria concepção do ato pedagógico. Isso porque foram formados dentro de uma educação tradicional, na qual educar é ato de transmitir conhecimentos e a escola tem a função de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade, pelo desenvolvimento da cultura individual. Nessa concepção de educação e de escola, é muito difícil admitir um processo que venha transformar as práticas educativas, razão pela qual há resistência em assumir a proposta de filosofia com crianças.

O processo dialógico do fazer filosófico com crianças

O surgimento e a divulgação do programa de filosofia para crianças e jovens é contínuo e suscita diversos questionamentos quanto a sua viabilidade e possibilidade. Diversos filósofos das academias e dos cursos de filosofia das universidades brasileiras posicionaram-se ceticamente diante da possibilidade de sua implantação; já outros o acolheram com grande expectativa, percebendo na iniciativa a possibilidade de implementar um promissor projeto pedagógico de inserção da filosofia nas instituições escolares. O Programa de Filosofia com Crianças já tem quase vinte anos de Brasil, tempo que acreditamos ser significativo para fazermos um balanço de seu

alcance e limite. contudo, não é objetivo deste artigo concretizar tal tarefa; apenas queremos analisar o alcance desta metodologia de trabalho que vem ganhando espaços significativos no interior das instituições de ensino.

Dizíamos no primeiro ponto que o diálogo é a base da metodologia com crianças. Mas o que significa o diálogo? O que representa uma prática pedagógica que tenha como centro de sua entidade o exercício do diálogo? O que diferencia uma prática dialógica de uma prática mediatizada por outros procedimentos? O que há de filosófico na prática dialógica?

O diálogo não é uma invenção de nosso tempo nem é mérito do Programa de Filosofia com Crianças. Desde os gregos, ele se firma como um importante instrumento no processo do fazer filosófico e na prática educativa. A figura de Sócrates é emblemática nessa atitude de compreender a formação humana e o ato de educar como sendo um permanente exercício dialógico. Muitos filósofos não só viram o diálogo como uma ferramenta, um princípio fundamental para o exercício da filosofia, como também o adotaram enquanto estilo literário.

No processo do fazer filosofia com crianças, entretanto o diálogo ocupa um lugar especial. Lipman demarca uma posição, enquanto mentor do programa, com a tese de que "a filosofia não é algo a aprender, mas a fazer, a praticar". Tal tese está ancorada na sua convicção de que esse fazer filosófico se realiza, fundamentalmente, pelo diálogo, já que é pela linguagem que a criança desenvolve sua capacidade para pensar.

No dizer de Lipman, Oscamyan e Sharp:

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

É no diálogo e pelo diálogo que se abre a possibilidade do fazer filosófico com as crianças. Nesse sentido, fazer filosofia com as crianças não é o simples estudar a cultura filosófica, ou, aleatoriamente, fazer recortes da história da filosofia exercitando a prática de ler e de interpretar textos ou fragmentos da tradição. É, sim, exercitar uma prática muito mais exigente e complexa de constituir um processo dialógico sobre as ações do cotidiano. Nesse sentido, poderíamos ilustrar essa posição com o dizer de Chauí, para quem a filosofia é "a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-las sem havê-las investigado e compreendido" (1994, p. 12).

O diálogo praticado na comunidade de investigação, guiados pelas regras da lógica (coerência, não-contradição...), constitui o instrumento básico da investigação filosófica. Entretanto, é importante esclarecer que não se trata de uma simples conversação entre os alunos, ou de simples confrontação de opiniões; acima de tudo, é a objetivação de um diálogo crítico com a tradição que se pretende constituir através da comunidade de investigação. No dizer de Silveira:

Somente o diálogo crítico e contextualizado com a cultura filosófica sistematizada na sobras dos filósofos e na história da filosofia, através do qual os alunos podem adquirir os

conteúdos necessários para superar o senso comum, pode viabilizar um fazer filosófico que se caracterize como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre o objeto em questão (2001, p. 121).

A natureza investigativa das crianças

Todos nós, se tivermos a sensibilidade e a atenção necessárias, nos surpreendemos ao observar o espírito investigativo das crianças, cujo encantamento diante do mundo e das coisas não se limita ao extraordinário, mas acontece com os simples fenômenos do cotidiano. As crianças expressam vivacidade nas formas de “enxergar” o mundo. A admiração, o espanto e o encantamento dão lugar à pergunta, e é por isso que Jostein Gaarder, em seu livro *O mundo de Sofia*, diz que há algo de comum entre os filósofos e as crianças: “Os filósofos e as crianças têm, portanto, uma importante característica comum. Podemos dizer que um filósofo permanece a sua vida toda tão receptivo e sensível às coisas quanto um bebê. [...] Só os filósofos têm ousadia para se lançar nesta jornada rumo aos limites da linguagem e da existência” (1995, p. 30-31).

Talvez um dos fatores mais decisivos que possibilita a aproximação entre filosofia e crianças seja o fato de essas verem na filosofia não uma profissão e, sim, um modo de vida. Lipman aprofunda essa temática dizendo que há uma diferença entre *aplicar* filosofia e *fazer* filosofia. Para Lipman, “o paradigma de fazer filosofia é a figura ativa e solitária de Sócrates” (1990, p. 28); a filosofia é uma prática, um modo de vida e, portanto, algo a que qualquer um de nós pode se dedicar.

Se a filosofia é algo, no dizer de Sócrates, a que todos podem se dedicar, por quê, historicamente, tornou-se algo tão distante e estranho para a maioria das pessoas? Por que ainda hoje privamos as crianças e os jovens da filosofia? Há um estilo próprio de as crianças fazerem filosofia?

Poderíamos elencar muitos motivos pelos quais a filosofia foi tirada de cena. O próprio Lipman aponta diversos deles, os quais são suficientes para entendermos a não-presença sistemática da filosofia no processo educacional. No dizer do autor, “a filosofia teve de abdicar de toda reivindicação de exercer um papel socialmente significativo. [...] A filosofia afigurou-se completamente supérflua no preparo dos futuros homens de negócios e cientistas. Com a ascendência da ideologia dos negócios, a filosofia foi tirada de cena no que dizia respeito à educação das crianças” (1990, p. 27-28).

Acreditamos que seja oportuno lutar em prol de um projeto para que as crianças possam ter acesso a filosofia. Quando visitamos uma sala de aula em que elas estão se inserindo num processo de discussão filosófica, percebemos a alegria e o entusiasmo com que acolhem a possibilidade de lidar com a filosofia. É óbvio que a filosofia com crianças não pode ser pensada de forma acadêmica, hermética e hierática, pois há um estilo próprio de se fazer filosofia com as crianças. Como diz Lipman:

Se as crianças podem fazer filosofia, elas devem fazê-la com estilo. Se esse estilo pode ser identificado, ele pode portanto ocupar seu lugar nessa república estilística onde todos os estilos filosóficos acham-se em pé de igualdade, e pode servir, com efeito, para contestar a opinião daqueles para quem infância e filosofia são necessariamente incompatíveis (1990, p. 40).

Pensamos que a posição do autor é consideravelmente importante para entender-

mos o fenômeno que contagia milhares de crianças e educadores nos cinco continentes. O crescimento do número de escolas que tem abraçado esse projeto para inovar seu processo pedagógico diante dos desafios do nosso tempo pode significar a tomada de consciência de que é possível viabilizar uma atividade filosófica com as crianças, se esta for pensada em outro estilo.

O desenvolvimento de habilidades de pensamento

O grande objetivo do Programa Filosofia para Crianças proposto inicialmente por Lipman e que, apesar das diversas reformulações e adaptações, continua a nortear os grupos organizados que o trabalham filosofia com crianças,² é o cultivo e o fortalecimento de habilidades de pensamento ou habilidades cognitivas. As habilidades de pensamento são ferramentas que, ao serem utilizadas, possibilitam às crianças um pensar cuidadoso, crítico, criativo e criterioso. Na visão de Lipman, o fato de muitos alunos universitários apresentarem deficiências (dificuldade de leitura, de interpretação, de extrair do texto o significado do texto, de pensar abstratamente, de pensar criticamente, de extrair os pressupostos, de ter visão de totalidade, etc.) no seu processo formativo decorre da situação de não terem desenvolvido nos anos iniciais da escolaridade as habilidades de pensamento. Lipman reconhece que o termo “habilidades de pensamento” é genérico, vago e cobre uma área muito vasta de ação, pois “qualquer coisa feita habilmente pode-se dizer que envolve pensamento” (1990, p. 99).

Lipman trabalha com três tipos de habilidades: raciocínio, investigação e formação de conceitos.

a) *Habilidades de raciocínio*: são habilidades que permitem concluir ou fazer inferências a partir de informações ou conhecimentos anteriormente adquiridos, possibilitando um processo de coerência interna do próprio pensamento e, por consequência, uma coerência no discurso. São essas habilidades que possibilitam às crianças (e também dos adultos) inferir, identificar similaridades e diferenças, dar exemplos e contra-exemplos, construir e criticar analogias, detectar premissas subjacentes, formular questões, contestar e tirar inferências válidas.

b) *Habilidades de investigação*: são habilidades que desenvolvem o espírito científico das crianças e dos adultos, possibilitando o desenvolvimento dos processos de observar, formular hipóteses, estimar, prever, classificar, explanar, formular problemas, descrever, verificar, generalizar adequadamente, concluir, sintetizar, ser capaz de comportamento autocorretivo.

c) *Habilidades de formação de conceitos*: são habilidades que possibilitam a análise de conceitos, identificando seus componentes, verificando as semelhanças e diferenças, o sentido dos conceitos, seu emprego para a identificação das coisas, dos fatos e das situações. O desenvolvimento de tais habilidades possibilita argumentar, classificar, explicar, definir, identificar significados, fazer distinções e conexões, estabelecer relações entre palavras, criar metáforas, identificar sinônimos etc.

Lipman reconhece que esse conjunto de habilidades não é suficiente para o engajamento em uma investigação ética e para resolver todas as deficiências cognitivas. Para ele, há “um enorme campo de estados e atos mentais que fornecem condições

cognitivas para a emergência de habilidades de pensamento” (1990, p. 100). Os atos mentais abrangem desempenhos mentais como supor, imaginar, reconhecer, lembrar, escolher, comparar e associar. Na visão de Lipman, “uma das melhores maneiras de fortalecer a capacidade de as crianças desempenharem atos mentais é envolvendo-as em leitura e literatura, pois os autores fazem seus personagens desempenhar tais atos. [...] O ganho resultante em capacidade de desempenhar atos mentais traduz-se imediatamente num ganho de capacidade de escrever” (1990, p. 101).

Na tentativa de ampliar o leque das habilidades de pensamento propostas por Lipman, alguns textos sobre a temática acrescentam um quarto grupo de habilidades. Trata-se das habilidades de tradução, as quais permitem reproduzir na própria linguagem aquilo que se leu ou se ouviu, sem comprometer o significado original do discurso. O desenvolvimento de tais habilidades sequer prestar atenção, interpretar criticamente, perceber implicações e suposições, parafrasear, inferir, compreender, encenar, imitar etc.

Todas essas habilidades são consideradas como pré-requisitos para o pensar bem, ou *pensar de ordem superior*,³ devendo, portanto, estar disponíveis às crianças desde cedo, antes e durante os vários momentos da aprendizagem a fim de que se tornem um valioso instrumento para que ocorra o desenvolvimento da racionalidade das crianças. Em síntese, no dizer de Lipman, a finalidade principal do Programa Filosofia para Crianças é:

Estimular crianças a pensar, desenvolver suas habilidades cognitivas para que raciocinem bem, envolvê-las em diálogo disciplinado para que raciocinem juntas, desafiar-las a pensar sobre conceitos significantes da tradição filosófica e ainda desenvolver sua capacidade de pensarem por si mesmas para que possam pensar racional e responsávelmente quando confrontadas com problemas morais (1990, p. 102).

O acordar da consciência

O mundo infantil é extremamente maravilhoso porque a criança é capaz de se espantar diante das coisas. Sua admiração toca-a de corpo inteiro: pronuncia palavras de admiração, fixa os olhos, ouve, deixa seu corpo envolver-se e quer tocar. Isso parece muito natural para quem tudo é novidade. Sabemos que, quanto maior for o espaço e as possibilidades de interação da criança com o mundo que a cerca, maior será o seu despertar cognitivo, afetivo, motor, social e intelectual.

A filosofia só vem contribuir para que esse mundo da criança venha a ser ampliado enquanto cenário do pensar cuidadoso, criativo e crítico. Não nascemos sabendo o que é certo, errado, justo, injusto, bom e mau. São os adultos que vão mostrando às crianças o que devem e o que não devem fazer; eles têm a obrigação de mostrar isso às crianças. Talvez o que os adultos deveriam observar é *como* procedem ao interferir no comportamento das crianças. Interferimos no comportamento porque queremos evitar tragédias; é nossa obrigação. Mas não podemos passar toda a vida resolvendo os problemas dos outros. Todos temos capacidades para pensar sobre tudo o que envolve nosso pensar e nosso agir e, quanto mais cedo nos permitirem esse desenvolvimento, maior será nossa autonomia.

Por considerarmos as crianças imaturas, não damos explicações, nem as desafiamos a observar a situação em que estão se envolvendo; incutimo-lhes eles medos próprios de adultos, perdoamos e recompensamos sua falta de pensar bem, prometendo algo para que desistam do “erro”. Alguns adultos arriscam-se a tentar aconselhar crianças, esforçam-se para lhes explicar algo, mas elas não ouvem, “batem o pé”, choram e conseguem satisfazer o seu desejo momentâneo. Quando o resultado de sua “birra” aparece, os pais são os primeiros a não lhes permitirem a aprender com o erro. Não deixar que a criança sofra as conseqüências de suas opções é impedir que mais cedo desenvolva sua capacidade de resolver problemas.

São poucos os adultos que não se cansam de querer que seu filho aprenda com suas próprias experiências. Alguns pais ou educadores desistem porque não têm paciência para esperar, ou porque não têm tempo para conversar. Então, a saída mais rápida é proibir ou contratar alguém que fique cuidando o tempo inteiro para que a criança não corra riscos; outros não o conseguem porque sofrem com a “síndrome do sentimento de culpa” e com a acusação de estarem sendo insensíveis com os “coitadinhos”.

A filosofia desde a educação infantil quer contribuir para que o acordar da consciência aconteça mais cedo. A autonomia do sujeito, como diz Lauro de Oliveira Lima, “começa no berço quando por si mesmo a bebê luta para desenrolar-se de seus cobertores”. Os pais amorosos, vendo a situação, ajudam a criança a se desvencilhar dos lençóis, impedindo que ela mesma o faça. Aos dois anos, ou menos

ainda, a criança já consegue dizer: “Não, não!” É como se dissesse: “Me deixa tentar sozinho!” Mas aos quatro anos, acostumada com os procedimentos dos adultos, pensa que alguém precisa fazer por ela, que não é capaz; acomoda-se e aprende que, em caso de erro, não pode ser culpada de nada porque é ainda pequena.

A filosofia forçará a criança a pensar sobre seus atos, suas opiniões, seu conhecimento, e exigirá que aprenda a fazer relações. Fazer relações é dar *fortificante* para o pensamento, pois pensamos fazendo relações. Além do fato de não dar respostas prontas, a filosofia, por meio do diálogo, faz sair de dentro da própria criança o entendimento ou a construção de um entendimento. Certa vez uma professora comentou que conversavam na turma de maternal, (nível I – educação infantil – três anos) sobre luz interior. A conversa a respeito do assunto fez com que uma das crianças dissesse: “Essa luz de dentro não pode ser igual à luz da lâmpada.” Às vezes acreditamos que o concreto para a criança é aquilo que ela consegue ver e tocar, suas esquecemos que o seu imaginário também lhe é concreto e que os pequenos conseguem experienciar abstrações lógicas. Se acreditamos que, ao oferecer subsídios para as crianças desenvolverem sua habilidade motora, elas crescerão mais sadias, mais livre, mais esperta, podemos também acreditar que habilidades que desenvolvam o pensamento também lhes farão muito bem.

Considerações finais

A viabilidade do Programa Filosofia com Crianças apresenta-se como uma importante iniciativa para repensar o processo edu-

cacional. Temos a convicção de que não só é possível fazer filosofia com as crianças, como também é uma necessidade que se impõe com veemência ante os desafios de nosso tempo. O pensar é um ofício, é um tipo de ofício que não se pode fazer por ninguém. Privar as crianças da filosofia é roubar-lhes a rica oportunidade de terem acesso a um dos mais importantes legados da civilização ocidental. A não-opção pela filosofia representa abrir mão de um precioso tesouro, que poderia trazer ricas contribuições para a objetivação de um processo educacional significativo, orgânico e comprometido com um processo de mudança. A presença da filosofia na escola e sua inserção nos currículos ajudaria as crianças a pensarem por si mesmas de forma cuidadosa e coerente. Assim, a sala de aula poderia se tornar um excelente espaço para a discussão de idéias e a formação de um espírito crítico, criativo e cuidadoso.

Seria ingênuo pensar que a simples inserção da filosofia traria todas essas inovações para a escola. Sabemos que várias transformações e opções precisam acontecer para que tal projeto tenha condições de se desenvolver organicamente. Entretanto, isso não deve significar um recuo diante do desafio de implantar tal projeto; ao contrário, deve servir de estímulo para que nos envolvamos na sua objetivação.

Apesar de termos tocado em alguns elementos centrais do Programa Filosofia com Crianças, existem alguns pontos que, pela complexidade do assunto, não foram analisados no presente artigo. Trata-se de pensar, sistematicamente, sobre os desafios que precisamos enfrentar para implantar tal projeto. Mas isso fica para uma próxima oportunidade.

Referências bibliográficas

- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.
- GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- FAVERO, Altair Alberto; CASAGRANDA, Edison Alencar (Org.). *Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças*. 2. ed. Passo Fundo: Clio, 2002.
- KOHAN, Walter Omar. Filosofia e infância: pontos de encontro. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. *Filosofia e infância: possibilidade de um encontro*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- SILVEIRA, Renê José Trentin. *A filosofia vai à escola? Contribuições para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- WUENSCH, Ana Míriam. Notas para uma história do movimento filosofia para crianças no Brasil. In: KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. *Filosofia com crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Notas

¹ No capítulo II do livro *Diálogo e aprendizagem*, Casagrande desenvolve amplamente essa idéia, demonstrando que o diálogo "além de ser instrumento que possibilita a participação e a garantia de que alguns objetivos possam ser alcançados, é também considerado como lugar de origem de tais objetivos, ou seja, a pressuposição que antecede toda e qualquer prática pedagógica" (Fávero, Casagrande, 2001, p. 49).

² A utilização de expressões *para* e *com* realça as diferentes maneiras de compreender o projeto de Filosofia e Infância. A expressão "Filosofia *para* Crianças" refere-se à iniciativa de Matthew Lipman, de levar a filosofia às crianças. "Filosofia *com* Crianças" refere-se aos desdobramentos e adaptações que

o programa já sofreu nas múltiplas realidades em que foi implantado. O professor W. O. Kohan faz uma bela exposição no texto "Filosofia e infância: pontos de encontro" (p. 59-74). Ver também o texto de Ana Miriam Wuensch "Notas para uma história do movimento filosofia para crianças no Brasil" (p. 43-83).

- * *O pensar de ordem superior* e, para Lipman, um pensamento conceitualmente rico, coerentemente organizado, persistentemente investigativo, e conta tan-

to com a racionalidade quanto com a criatividade: Ele não é um conceito descritivo e, sim, + normativo, visto que sugere como as coisas devem ser, e não como são. Tal pensar supõe ciência das razões e dos fundamentos em que se sustentam as opiniões apresentadas, assim como requer um constante processo autocorretivo. Para aprofundar esse conceito indicamos os seguintes textos: Lipman, 1990, p. 165-166; Lipman, 1995, p. 37-41 e Silveira, 2001, p. 151-166).