



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Matthew Lipman, Filosofia e Ensino de Filosofia

Marcos Antônio Lorieri

Como citar: LORIERI, M. A. Matthew Lipman, Filosofia e Ensino de Filosofia. *In:* VELASCO, P. D. N. (org.). **Ensino de – qual? – Filosofia:** ensaios a contrapelo. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 253-278.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p253-278>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

MATTHEW LIPMAN, FILOSOFIA E ENSINO DE FILOSOFIA

Marcos Antônio Lorieri¹¹¹

1. MATTHEW LIPMAN

Matthew Lipman é um pensador norte americano, com formação em Filosofia, da Universidade de Montclair, New Jersey, que, a partir de observações e incômodos relativos ao não interesse de jovens universitários nas aulas de Filosofia, na década de 1960, resolveu investigar sobre possíveis caminhos para a superação desta situação. A partir daí chegou à ideia de que o ensino da Filosofia, ou algo introdutório a ele, poderia e deveria ser realizado nos anos anteriores à Universidade. Ele pensava nos aspectos formativos desse ensino e, em especial, para o desenvolvimento do “pensar bem”. Daí originou sua proposta conhecida como *Programa de Filosofia para Crianças* que, na verdade, é uma proposta de Filosofia para

¹¹¹ Doutor em Educação (Filosofia da Educação) (PUC-SP). Professor da Universidade Nove de Julho, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e participa do Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação. <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p253-278>

crianças e jovens, visto que abrange crianças desde os 6 anos e jovens do Ensino Médio.

Até 2011, ano de sua morte, dirigiu o IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) na Universidade de Montclair, do qual foi o fundador. Publicou livros e artigos (vários traduzidos no Brasil) e boa parte deles está citada e relacionada neste texto e em diversas outras publicações, como em alguns livros da Série “Filosofia e Crianças”, coordenada por Walter O. Kohan (Editora Vozes) e no livro: *Filosofia: fundamentos e métodos* (LORIERI, 2002, Editora Cortez).

2. O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E JOVENS DE LIPMAN

É um programa que se propõe a oferecer a crianças e jovens um espaço investigativo-dialógico no qual busquem compreensão de temáticas filosóficas e, ao fazê-lo, possam desenvolver sua capacidade de “pensar melhor” através da metodologia da “comunidade de investigação”. Isto significa defender que as salas de aula devem ser espaços investigativo-dialógicos ao invés de continuarem a ser espaços, apenas, de preleções e demonstrações. O “apenas” aqui é importante, pois, contrariamente a certos entendimentos, esta proposta não nega a necessidade, também, de aulas nas quais haja exposições ou preleções por parte dos professores.

No caso das crianças (mas também dos adolescentes), trata-se de um programa de iniciação filosófica que visa manter vivas nelas e neles, desde o mais cedo possível, as questões filosóficas e a disposição para investigá-las continuamente.

Por “questões filosóficas” são entendidas, aqui, aquelas que todos os seres humanos se colocam e de cujas respostas se servem para orientar sua forma de ser gente, sua forma de agir, sua forma de pensar, sua forma de valorar, sua forma de organizar a vida social. Dizem respeito: à realidade em geral, ao seu ser, a seu possível sentido (ontologia - Lipman se refere a elas como questões metafísicas); ao ser humano e ao sentido de sua existência, (antropologia filosófica); ao agir humano, ao justo, ao bom, ao certo nesse agir (ética); ao pensar e produzir conhecimentos (teoria do

conhecimento); ao fato de os seres humanos viverem em sociedade, ao poder e à liberdade (campo da filosofia social e política); à sensibilidade e suas manifestações, por exemplo nas artes (campo da estética); ao processo de argumentação-raciocínio (lógica); e outras questões como as referentes à linguagem, à história, à educação.

O conjunto dessas questões forma o conteúdo privilegiado que vem desafiando a reflexão filosófica da humanidade que tem, nos chamados “grandes filósofos”, seus melhores exemplares no trabalho de busca de respostas a elas.

Crianças e jovens se colocam tais questões. Colocam-nas por necessidade humana e colocam-nas, também, a partir das respostas que encontram prontas no ambiente cultural no qual ingressam ao nascer. É no confronto das perguntas que são postas, bem como das repostas que recebem no seu ambiente cultural, que há um espaço privilegiado de ajuda que pode ser oferecida para que não deixem enfraquecer, ou mesmo morrer, o interesse por essas questões, pelas respostas dadas a elas e, principalmente, o interesse por investigar a seu respeito.

É neste espaço que uma “educação filosófica” precisa estar presente se há o desejo de formação de gerações não conformistas e, portanto, participativas na construção de um mundo com referências mais claras e mais consistentes, porque mais bem pensadas por todos.

Uma das formas de fazê-lo é criar momentos nos quais as crianças e jovens são incentivados a explicitar seus questionamentos filosóficos. Nestes momentos, profundamente educativos do ponto de vista da formação humanística básica, são diversos os recursos possíveis: situações vividas que podem ser retomadas; peças teatrais; filmes; pequenos textos; pequenas histórias etc.

Esta foi, em resumo, a ideia inicial de Lipman. Para ele, não cabia, ao menos com crianças dos 6 aos 13/14 anos, o trato direto com as produções dos chamados “Grandes Filósofos” e sim alimentar o interesse pelas questões filosóficas, de tal modo que, com o tempo, se sintam convidadas ao exame da produção filosófica acumulada historicamente, sabendo servir-se dela criteriosamente.

No Brasil, as ideias de Lipman e o Programa de Filosofia para Crianças (PFC) tornaram-se conhecidas inicialmente através de Catherine Young Silva que, no final de 1984, promoveu, na PUC/SP, palestra de Ann Margareth Sharp (principal colaboradora de Lipman). Pessoas que ali estiveram presentes passaram a estudar a proposta e fundaram, juntamente com Catherine, o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). Esta instituição traduziu e adaptou alguns materiais do PFC, os editou e organizou cursos de formação de professores para o trabalho com eles em escolas¹¹².

Pode-se dizer que o trabalho com o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman, a partir de 1985, foi o desencadeador da existência, no Brasil, de Filosofia no Ensino Fundamental. Outras iniciativas surgiram e têm sido responsáveis por experiências nesta direção.

O CBFC encerrou suas atividades em 2005, mas as ideias de Lipman continuam a ser objeto de estudos e pesquisas de mestrado e de doutorado e de conteúdos de publicações de artigos e de livros no Brasil. São ideias que trazem importantes contribuições para os debates sobre o ensino de Filosofia, inclusive no Ensino Médio.

A seguir, algumas ideias de Lipman sobre Filosofia e seu ensino e, posteriormente, algumas considerações sobre a contribuição dessas ideias para uma proposta de ensino de Filosofia no Ensino Médio.

3. IDEIAS DE LIPMAN SOBRE FILOSOFIA E SEU ENSINO

No livro *Natasha: diálogos vygotkianos* (1997), que relata um diálogo fictício entre Lipman e uma repórter russa que quer saber o que ele pensa sobre o que seja Filosofia, diz ele:

Bem, acho que devo deixar bem claras duas funções da Filosofia, respondi. Uma é analítica. Cada disciplina é reflexiva e, pois, crítica quanto a seu próprio conhecimento. A filosofia engloba a crítica dessas críticas mediante uma análise permanente dos critérios e padrões utilizados. [...] A outra função, disse eu, ainda tateando por onde ia, é mais síntese do que análise, mais especulativa do que empírica.

¹¹² Um histórico das origens do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) consta do primeiro capítulo do livro *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman* (KOHAN; WUENSCH, 1998).

Em certa medida, cada filósofo procura, como fez Spinoza, construir um sistema de ideias com o qual tudo quanto acontece seja coerente. (LIPMAN, 1997, p. 100).

A Filosofia, aqui, é entendida como uma atividade intelectual de análise permanente dos critérios e padrões utilizados em qualquer processo cognitivo (inclusive nos seus) e como uma atividade intelectual especulativa de síntese que busca um sistema de ideias que sirva de referência significativa e abrangente, no qual tudo ganhe coerência. Ou seja, no qual se consiga ou se construa alguma significação ou sentido para tudo e, em especial, para a existência humana, pode-se afirmar.

Em outra passagem, Lipman afirma essa função necessária da filosofia de “produtora de sentidos”, além de sua função de “preparadora de pessoas melhores pensantes”. Nela indica uma “diferença” sua em relação a Dewey: ele privilegia a investigação filosófica em relação à investigação científica. Esta última é defendida por Dewey. São suas palavras:

Quando, no final da década de 60, decidi tentar abordagem nova do currículo da escola elementar, tinha simpatia pela recomendação de Dewey de que cada disciplina fosse reconstruída sob a forma de investigação científica, de modo que cada aluno pudesse tornar-se um investigador.

Não obstante, meu palpite era que as crianças estavam preocupadas principalmente em adquirir significado – e por isso é que tantas vezes condenavam a escola como sem sentido – e queriam significados que pudessem verbalizar.

Nisto é que a investigação científica era menos promissora do que a investigação filosófica. Eu via a filosofia como a disciplina por excelência para dar sentido às coisas e preparar os alunos para pensar nas disciplinas mais específicas. No entanto, a experiência dos professores com a filosofia acadêmica tradicional fora tudo, menos satisfatória. A filosofia podia ser indispensável para a reestruturação da educação, mas para fazer com que isso acontecesse, ela mesma tinha que ser reestruturada. Teria que ser uma versão mais brilhante, mais legível, da filosofia, em que as grandes ideias continuassem a cintilar enquanto proporcionassem, como nada mais pode fazer, o tão necessário fortalecimento do raciocínio das crianças, sua capacidade de formação de conceitos e seu julgamento. (LIPMAN, 1997, p.15).

Dois importantes papéis, portanto, atribuídos ao filosofar: produção de sentidos ou de significados e um tipo de investigação que, por sua natureza, fortalece o bem pensar – o que inclui a capacidade de formação de conceitos e a de bem julgar.

Ao afirmar a importância da investigação filosófica e seu papel na busca de significações, Lipman não minimiza a importância da investigação científica e do seu aprendizado na educação escolar. Seu esforço é o de chamar a atenção para a importância da presença da investigação filosófica (do filosofar) na educação escolar, pois, para ele, o filosofar não pode estar ausente dos currículos escolares.

Em *A Filosofia vai à escola*, ele diz: “A filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas” (LIPMAN, 1990a, p. 13). Descobrir a relevância dos ideais que norteiam a vida significa colocar em discussão, no fórum filosófico, os significados presentes no cultural das pessoas de tal forma que elas possam avaliá-los e não apenas recebê-los prontos. Daí ele indicar que a investigação filosófica nas escolas deve poder ajudar crianças e jovens a descobrir “por si mesmas” esses ideais ou sentidos, colocando-os sob investigação crítica.

Crianças e jovens não podem deixar de ter a oportunidade de aprender e de realizar esta investigação. “Talvez em nenhum outro lugar a filosofia seja mais bem-vinda do que no início da educação escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas” (LIPMAN, 1990a, p. 20).

Esta posição quanto à necessidade da presença da Filosofia na educação escolar não é aceita tranquilamente e Lipman sabe disso. Daí uma discussão que apresenta no capítulo 2 deste livro, *A filosofia vai à escola*. Inicia-o perguntando se Platão condenou a Filosofia para jovens. Constata que sim, citando passagem do diálogo *República*, no Livro VII, na qual Platão alerta para o uso inadequado que os jovens poderiam fazer do domínio da dialética (no sentido do debate argumentativo), isto é, do jogo das ideias, utilizando-a para contradizer, pura e simplesmente quem quer que fosse (LIPMAN, 1990a, p. 29). Mas, apesar de aconselhar que se tome em sua devida consideração o alerta platônico, ele apresenta con-

siderações a favor do trabalho filosófico sério com crianças e jovens no qual o objetivo, além do desenvolvimento dos processos de ajuizamento e argumentação (que por si sós não bastam), deve ser a busca constante da compreensão e da produção dos significados. Nas suas palavras:

Seria realmente estranho se Sócrates (que considerava da maior urgência o exame compartilhado dos conceitos essenciais à conduta devida) tivesse se contentado em equiparar essa busca importantíssima com os procedimentos áridos, técnicos, da argumentação dialética.

O que Sócrates enfatiza é o prosseguimento ininterrupto da investigação filosófica, seguindo o raciocínio para onde quer que ele conduza (confiante de que, seja onde for, a sabedoria se encontra naquela direção) e, não, o ofegar e o tinir de armaduras em batalhas dialéticas, onde o prêmio não está na compreensão mas na vitória.

O meio de cultura do amoralismo é o treinamento de técnicos que supõem que os fins são dados (ou que não importam), de modo que suas preocupações são simplesmente com os meios, com as táticas, com as técnicas.

Se às crianças não é dada a oportunidade de pesar e discutir tanto os fins quanto os meios e suas interrelações, elas provavelmente tornar-se-ão céticas a respeito de tudo, exceto de seu próprio bem-estar, e os adultos não tardarão a condená-las como “pequenos relativistas estúpidos”.

Pode-se prontamente conjecturar, portanto, que o que Platão estava condenando no livro sétimo da *República* não era a prática da filosofia pelas crianças enquanto tal, mas a redução da filosofia aos exercícios sofisticados na dialética ou retórica, cujos efeitos sobre as crianças seriam particularmente devastadores e desmoralizantes.

Existe melhor maneira de garantir o amoralismo no adulto do que ensinando à criança que uma crença é tão defensável quanto qualquer outra? Que o certo deve ser o produto do poder de argumentação? Se esse é o modo pelo qual a filosofia é colocada à disposição das crianças, Platão poderia ter dito, é muito melhor, então, que elas não tenham filosofia alguma. (LIPMAN, 1990a, p. 30-31).

Lipman quer dizer que a compreensão não resulta, apenas, da argumentação e sim da busca que se dá no processo investigativo em relação à verdade, ao bem, ao justo, ao belo etc. Há “verdades”, “bens”, “justos”, “belos” apresentados como tais nos vários momentos históricos e nas várias

culturas. Eles sempre resultam de algum tipo de investigação e, no cotejo entre si, são sempre colocados em questão com vistas à sua melhor compreensão. Este tem sido o trabalho histórico da investigação filosófica e é este tipo de investigação que Lipman propõe que se faça com crianças e jovens desde o mais cedo possível.

Fazer investigação filosófica é, ao longo da vida, buscar corrigir e aprimorar respostas a estas questões, ou produzir novas respostas, sem perder-se em ceticismos que nada indicam ou em relativismos que indicam pobremente (porque são particularistas). “... o problemático é inesgotável e se reafirma desumanamente, quaisquer que sejam nossos esforços.” (LIPMAN, 1990a, p. 51).

É interessante considerar o que ele diz sobre justificativas para o ensino da Filosofia: há justificativas restritas e amplas. Sobre estas últimas afirma:

A justificativa mais ampla apoia-se no modo pelo qual paradigmaticamente representa a educação do futuro como uma forma de vida que não foi ainda percebida e como um tipo de práxis. A reforma da educação tem de ter a investigação filosófica compartilhada na sala de aula como um modelo heurístico. (LIPMAN, 1990a, p. 34).

Um modelo heurístico e não erístico: o primeiro significa pesquisa, investigação, interpretação; o segundo significa “a arte de batalhar com as palavras, isto é, de vencer nas discussões” (ABBAGNANO, 1970, p. 322). Lipman chama ao segundo de pseudofilosofia.

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

A investigação filosófica é, por excelência, investigação conceitual. Ou seja, tomam-se os conceitos (os significados que habitam os ter-

mos ou palavras), esmiúça-se seus sentidos, buscam-se suas interrelações e caminha-se na direção de articulações significativas que esta investigação conceitual propicia. Neste processo há sempre a recriação e criação de novos conceitos a partir, também do estudo dos conceitos já produzidos pela investigação filosófica realizada ao longo da história.

No livro *A Filosofia na sala de aula* (1994), no qual Lipman é coautor, há reiteradas afirmações sobre a necessidade da Filosofia na educação escolar.

A filosofia é uma disciplina que inclui a lógica e, portanto, se ocupa em introduzir os critérios de excelência no processo do pensar para que os estudantes possam caminhar do simples ato de pensar para o pensar bem. Ao mesmo tempo, a tradição filosófica desde o século VI a C. tem sempre lidado com um conjunto de conceitos considerados importantes para a vida humana ou relevantes para o conhecimento humano. Exemplos desses conceitos são: justiça, verdade, liberdade, bondade, beleza, mundo, identidade pessoal, personalidade, tempo, amizade, liberdade e comunidade. Sem conceitos como esses, funcionando como ideias reguladoras, teríamos muito mais dificuldade em dar sentido à nossa experiência. [...] É indispensável que as crianças adquiram esses conceitos se querem dar sentido aos aspectos sociais, estéticos e éticos de suas vidas. Existe uma ideia errônea de que as crianças não estão interessadas nas noções filosóficas e querem apenas divagar sobre trivialidades ou dominar as informações. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 47-48).

Esta é uma passagem, dentre outras, que mostra claramente que o objetivo da presença da Filosofia na educação escolar para Lipman e seus colaboradores não se reduz ao desenvolvimento do raciocínio como certos autores têm afirmado. Ela o inclui juntamente com a preocupação de proporcionar às novas gerações o início do domínio da investigação filosófica a respeito dos “conceitos considerados importantes para a vida humana ou relevantes para o conhecimento humano” (vide citação acima), como os de justiça, verdade, liberdade, bondade, beleza, mundo, identidade pessoal, personalidade, tempo, amizade, liberdade e comunidade.

No capítulo 3 deste livro que tem como título “Filosofia: a dimensão perdida da Educação”, os autores, além de constatar e lamentar a

ausência da Filosofia na Educação Escolar, procuram mostrar duas coisas. Primeiro, que sua ausência produziu gerações de adultos conformistas. Segundo, que o natural é que seres humanos e, especialmente crianças, se coloquem questões relativas ao significado de tudo e à busca de compreensão do porquê as coisas são como são. Questões resultantes do senso natural de deslumbramento ou da admiração (do *thauma*) em relação ao mudo e à vida, originantes do filosofar, segundo Platão e Aristóteles¹¹³.

Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração para geração.

Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva a seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 55).

Há significados, dizem os autores, que podem ser chamados de científicos (tentam explicar como as coisas são), ou simbólicos (como os que estão presentes, por exemplo, nos contos de fada). E há, também, os que podem ser chamados de filosóficos (seriam aqueles produzidos pelo esforço de responder às questões relativas ao significado). Crianças interessam-se por todos eles. No tocante aos “significados filosóficos”, é dito:

Finalmente, as crianças buscam significados que não sejam nem literais (como as explicações científicas) nem simbólicos (como os contos de fadas) mas significados que possam ser chamados de filosóficos. É

¹¹³ É de Platão, no diálogo *Teeteto*, esta afirmação: “Nosso olho nos faz participar do espetáculo das estrelas, do sol e da abóbada celeste. Este espetáculo nos incitou a estudar o universo inteiro. De lá nasce para nós a filosofia, o mais precioso bem concedido pelos deuses à raça dos mortais.” E mais: “[...] pois a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a Filosofia. Ao que parece, não foi mal genealogista quem disse que Íris era filha de Taumante” (PLATÃO, 2001, p. 55). Aristóteles também se refere ao *thauma*, ou à admiração, como o sentimento originário do filosofar na sua obra *Metafísica*: “É a admiração que leva os homens a filosofar. Eles admiram-se das coisas estranhas com que esbarram; depois avançam pouco a pouco e começam por questionar as fases da lua, o movimento do sol e dos astros e, por fim, a origem do universo inteiro” (1969, p.40).

possível que as crianças façam muitos tipos de perguntas que podem ser consideradas filosóficas e que demandam respostas filosóficas. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 61).

Ou seja, na ideia do criador do PFC e de seus colaboradores, fazer Filosofia é realizar um grande esforço indagativo, reflexivo e dialógico a respeito das significações de tudo (em especial da existência humana) e, propor filosofia na educação escolar, é propor que não se sonegue das crianças e dos jovens a oportunidade de eles serem iniciados em tal esforço por todas razões acima apontadas.

No livro *O pensar na educação* (1995b), mesmo não sendo um livro escrito por Lipman para tratar do Programa de Filosofia para Crianças e sim de sua proposta de uma educação para o pensar, ele não deixa de insistir nas ideias que expõe em outras obras sobre o importante papel da Filosofia na educação, bem como indica sua principal função educativa.

A filosofia contém, além de muitas outras coisas, um núcleo de conceitos. Estes conceitos são incorporados e ilustrados em todas as áreas humanas, mas é na filosofia que são analisados, discutidos, interpretados e esclarecidos. Muitos destes conceitos representam valores humanos profundamente importantes, como a verdade, o significado e a comunidade. [...] Sem a filosofia, há uma tendência para que os comportamentos que estes conceitos representam permaneçam inarticulados e sem expressão. (LIPMAN, 1995b, p. 240-241).

Logo a seguir, Lipman propõe que este esforço de questionamento dialógico dos referidos conceitos seja feito com crianças desde cedo e de um modo especial.

A filosofia na escola primária fornece um espaço que possibilita às crianças refletirem sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Graças a estas reflexões, as crianças podem começar a perceber maneiras de rejeitar aqueles valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardarem aqueles que estão. A filosofia oferece um espaço no qual os valores podem ser submetidos à crítica. Esta é, talvez, a principal razão para sua exclusão, até agora, da sala de aula da escola primária, e uma razão fundamental para que seja, agora, finalmente incluída. (LIPMAN, 1995b, p. 241).

As ideias de Lipman, relativas ao Ensino da Filosofia, apontam para três direções que podem ser debatidas quando se discute a Didática e a Prática do Ensino da Filosofia.

A primeira direção é a da necessidade deste Ensino na Educação Escolar Básica, a partir do início do Ensino Fundamental. A segunda direção está contida na primeira e mais forte razão para esse ensino: iniciar crianças e jovens na investigação reflexiva e dialógica das temáticas filosóficas básicas e manter vivo, nelas e neles, o interesse por tais temáticas, por todas as razões que Lipman apresenta. A terceira direção está contida na justificativa que ele apresenta para esse ensino: a reflexão filosófica é, por excelência, recurso privilegiado para o desenvolvimento do “pensar bem”, que é o pensar reflexivo, crítico, sistemático ou metódico, profundo, autônomo, criativo e abrangente (contextualizado).

Com relação à segunda direção, a da necessidade de manter vivo em crianças e jovens o interesse pelas temáticas filosóficas, é fundamental que todas as pessoas pensem na importância de haver ideais reguladores, ou referências, em suas vidas. Diversos pensadores têm alertado para o fato de que uma das sérias crises de nosso tempo está na ausência de referências ou, no mínimo, na fragilidade das referências de que dispomos. Se isso é verdade, urge que seja incentivada a investigação reflexiva e sistemática a respeito delas, especialmente com crianças e jovens. O âmbito por excelência desta investigação é a Filosofia.

Com relação à terceira direção, há também indicações quanto à sua premente necessidade. Lipman a aponta com ênfase tal, a ponto de ter denominado a sua proposta, também, de Programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar. Com certeza, o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico, autônomo, abrangente, rigoroso, profundo, autocorretivo, ganha e muito com o exercício do filosofar. São muitos os pensadores, hoje, que reclamam pela presença da Filosofia nas escolas, também em nome da necessidade de uma educação para o pensar. Dentre eles podemos indicar **GALLO** e **KOHAN** (2000, p. 188-189 e p. 195); **MATOS** (1997, p. 10); **MORIN** (2002, p. 17; 19-20; 23; 30; 54); **SAVATER** (2001, p. 5); **SEVERINO** (2002, p. 189).

Defendemos isso também, ainda que seja preciso dizer que não é a Filosofia a única forma de saber que promove um pensar com as características acima mencionadas. Mas, com certeza, como diz Lipman, ela oferece uma contribuição fundamental e especial nessa direção.

4. POSSÍVEIS INDICAÇÕES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

4.1 CAMINHOS E RECURSOS

Foi afirmado acima que, de acordo com as ideias de Lipman, um dos bons caminhos para o ensino de filosofia é o de criar momentos nos quais as crianças e jovens são incentivados a explicitar seus questionamentos filosóficos. Diversos recursos são ali indicados como possíveis provocadores desses questionamentos: situações vividas relatadas pelos alunos; ocorrências noticiadas pela mídia em geral; literatura infantil ou infanto juvenil; histórias produzidas com a intenção de provocar esses questionamentos; peças teatrais; filmes; obras de arte etc.

Lipman indica boa parte desses recursos, mas optou, como um recurso básico da sua proposta, a utilização de histórias ou, como as denominou, de “**novelas filosóficas**”, nas quais as personagens são crianças e jovens que se colocam questões filosóficas, defrontam-se com respostas variadas a elas e colocam sob análise investigativa tanto as questões, quanto as respostas. Ele mesmo escreveu estas novelas construindo o que chamou de “currículo do PFC”, indicando-as para diversas faixas etárias. São elas, identificadas pelo nome do personagem principal de cada uma, conforme tradução feita no Brasil: **Issao e Guga** (para 7/8 anos); **Pimpa** (para 9/10 anos); **A descoberta de Ari dos Telles** (para 11/12 anos) e **Luíza** (para 13/14 anos). Além dessas, ele escreveu duas outras, **Mark** e **Suki**, não traduzidas no Brasil e que se destinam ao Ensino Médio. Cada uma delas vem acompanhada de um **Manual do Professor** com orientações e indicações de como utilizá-las.¹¹⁴

¹¹⁴ O fato de ter Lipman e seus colaboradores optado pela elaboração e proposição desses Manuais do Professor, gerou análises negativas pelo fato de terem sido considerados diretivos e, de certa forma, impeditivos ou dificultadores da autonomia ou da criatividade dos professores. Há, realmente, principalmente da parte de colaboradores de Lipman, recomendações incisivas para a utilização desses manuais. Mas, há, também, da parte de outros colaboradores e do próprio Lipman, falas nas quais apontam os referidos manuais apenas como subsídios a serem utilizados, ou não, pelos professores.

Nesta proposta e nas “novelas”, o que se busca não é um trato direto com as produções dos denominados “grandes filósofos”, e sim provocar para que questões filosóficas surjam e sejam objeto de análise reflexiva e crítica na esperança de que crianças e jovens se sintam, com o tempo, convidadas e convidados ao exame da produção filosófica acumulada historicamente sabendo servir-se dela tanto como subsídio para seus esforços de pensamento filosófico, quanto como objeto de suas análises.

4.2 TEMÁTICAS OU CONTEÚDOS

Vale lembrar algumas das temáticas filosóficas (e questões a elas relativas) que Lipman indica como fazendo parte importante da investigação filosófica já realizada historicamente e que, segundo ele, interessam às crianças e jovens de hoje e devem estar presentes na mira de suas análises como conteúdos formativos importantes. São elas, constantes de parte de citação já colocada anteriormente neste texto e aqui, propositadamente, repetida:

A tradição filosófica desde o século VI a C. tem sempre lidado com um conjunto de conceitos considerados importantes para a vida humana ou relevantes para o conhecimento humano. Exemplos desses conceitos são: justiça, verdade, liberdade, bondade, beleza, mundo, identidade pessoal, personalidade, tempo, amizade, liberdade e comunidade. Sem conceitos como esses, funcionando como ideias reguladoras, teríamos muito mais dificuldade em dar sentido à nossa experiência. (...) É indispensável que as crianças adquiram esses conceitos se querem dar sentido aos aspectos sociais, estéticos e éticos de suas vidas. Existe uma ideia errônea de que as crianças não estão interessadas nas noções filosóficas e querem apenas divagar sobre trivialidades ou dominar as informações. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 47-48).

A partir do que diz Lipman e do que apresenta como conteúdos em suas “novelas filosóficas” a serem trabalhados no “ensino”¹¹⁵ de Filosofia, pode-se apresentar esquematicamente um elenco desses conteúdos e correspondentes conceitos básicos como possíveis e desejáveis de serem

¹¹⁵ Coloco “ensino” assim, entre aspas, para chamar a atenção para algo já colocado anteriormente: Lipman não nega a importância de momentos de ensino por parte dos educadores, mas dá grande importância às elaborações dos próprios alunos a serem estimuladas no que denominou de “comunidade de investigação” a respeito da qual se falará algo mais adiante.

trabalhados em aulas de Filosofia, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio. São eles:

- **O “ser gente”** - Temáticas de Antropologia Filosófica. O que é ser uma pessoa? A quem consideramos, de verdade, como pessoa? Que consequências prático-sociais resultam da nossa forma de compreender os seres humanos? E outras.
- No âmbito da Antropologia Filosófica diversos **conceitos** precisam ser formados como os de: pessoa, gente, humano, animal, racional, irracional, dignidade, respeito, o outro, igualdade, discriminação, exclusão/inclusão social, afetividade, emoções/emocional, crescimento/desenvolvimento, realização pessoal, comunicação, relação com outras pessoas, gênero, o que é “levar o outro em conta”, o que é “ser eu mesmo”, identidade, natureza, trabalho, transformação, cultura, social, sociedade.
- **O que entender por “mundo”. O que é a realidade na qual estamos, da qual fazemos parte e com a qual nos relacionamos** - Temáticas da Ontologia. Como entender nossa relação com esta realidade (com este “mundo”): com o “mundo” natural); com o “mundo” social; com os vários “mundos” de cada pessoa? Como entender as afirmações relativas a possíveis realidades transcendentais a este mundo no qual nos encontramos? O que, na verdade, constitui a realidade? O que é real?
- Neste âmbito precisam ser trabalhados **conceitos** como os de: mundo; universo; realidade; real; aparência; concreto; abstrato; virtual; mundo natural; mundo social; mundo cultural; mundo sobrenatural; transcendental; relações; relação com o mundo; relações no mundo; permanência/mudança etc.
- Como entender o “entender”, isto é, **como entender o pensar, o ter ideias, o conhecer, o saber a respeito de tudo e do próprio saber** - Temáticas da Teoria do Conhecimento. Como ideias estão em nossa consciência? Como elas se formam? Como explicar que podemos recebê-las de algum modo “prontas”? Como explicar que podemos “ter as mesmas ideias” que outros têm a respeito de tantas coisas? Como entender a necessidade de esforços para “entender melhor” certos fatos,

certas situações, certas ocorrências. Como entender a necessidade de estudar? Como entender tanta importância dada ao conhecimento?

- Neste campo, **conceitos** como esses, precisam ser formados/desenvolvidos: pensar, ideia, conceito, abstração, entender, compreender, investigar, afirmação, negação, ajuizar, raciocinar, relação pensar/agir, pensar e repensar o já pensado, reflexão, conhecimento, saber, verdade, erro, mentira, escola como lugar de conhecimento, escola e pensamento, perguntar e pensar respostas, etc.
- **Como entender o fato de os seres humanos “darem mais ou menos importância” a certas coisas, a certas atitudes, a certos aspectos da vida? Trata-se do campo dos valores** - Temáticas da Axiologia que incluem as temáticas da Ética e da Estética.
- Aqui, **conceitos** como os que seguem, são também, necessários: agir, ação, conduta, intenção, valer e não valer, preferir e não preferir, importante e não importante, valor, regras, regras de conduta, critérios, motivos ou razões para agir, conduta boa/má, conduta certa/errada, conduta justa/injusta, justiça, bem, mal, exploração, dominação, autoritarismo, liberdade de escolha, sensibilidade; arte; necessidade da arte na vida das pessoas; pessoas e arte; arte e nossa forma de pensar o mundo; criatividade; pensamento crítico e arte; emoção e arte; fazer arte etc.
- **Como entender o fato de existir sociedades e, dentro delas o fato de existir leis que limitam a liberdade? É possível a convivência humana sem regras mínimas de conduta? Quem pode ou deve fazer regras e as leis?** - Temáticas de Filosofia Social e Política.
- **Conceitos** neste campo: sociedade; indivíduo; o outro; relações sociais; relações de poder; poder; liberdade; política; governo; estado; cidadania; democracia; leis; deveres; direitos; justiça social; convivência; participação; compromisso social; cultura, etc.
- **O que é raciocinar e argumentar? Como se dá o processo de produzir conclusões (inferências)? As conclusões são sempre válidas?** - Temáticas de Lógica.

Conceitos a serem trabalhados, dentre outros: raciocínio, argumento, inferência, validade de conclusões, generalização, etc.

Estas temáticas e conceitos fazem parte do que Lipman, Sharp e Oscanyan indicam que devam ser objeto de compreensão por parte de crianças e jovens:

A criança deve ser capaz de levar em conta um grande conjunto de sutis e complexas características das situações – seus aspectos metafísicos, estéticos e epistemológicos, assim como os morais – que estão sempre presentes quando as comparamos ou as contrastamos. Não podemos pedir às crianças que respeitem as pessoas a menos que as familiarizemos com todas as implicações do conceito de pessoa, e isto requer filosofia. Nem podemos esperar que as crianças desenvolvam um amor ecológico pela natureza sem uma compreensão filosófica do que é a natureza. O mesmo acontece com termos como sociedade, coisa, riqueza, verdade e vários outros termos e expressões que utilizamos constantemente, mas dos quais as crianças têm apenas uma vaga compreensão. A compreensão é o que a Filosofia, em seu sentido mais amplo, tenta fornecer. E, mais do que qualquer outra coisa, é a compreensão que a educação moral – no sentido tradicional de inculcar regras ou no sentido convencional de tomar decisões ou esclarecimento de valores – não pode fornecer. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 223).

São temáticas que, com suas questões e conceitos, ocuparam e envolveram os esforços do filosofar ao longo da história do pensamento humano. Isso se pode constatar na produção dos considerados grandes filósofos. Dificilmente algum deles deixou de trabalhar todas ou parte substancial delas.

A proposta de Lipman é que haja uma iniciação filosófica no trato com essas temáticas, já desde o início da escolarização e, no caso dos jovens do Ensino Médio, avanços que os ajudem, também, na compreensão de textos dos filósofos aos quais já devem ter acesso.

4.3. PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS/COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

O procedimento básico indicado por Lipman é o do **diálogo investigativo e crítico** a ser realizado pelo grupo de alunos com a coordenação do professor, envolvidos na busca conjunta da construção de respostas às questões, postas por todos, em torno de temas que o grupo vai delimitando cada vez com mais clareza.

As bases, pois, são: as perguntas, a investigação, o diálogo e a análise crítica de respostas às questões postas.

Dialogar investigativamente significa conversar de forma ordenada (metódica) a respeito de um assunto (tema) com a intenção de ter ideias mais claras a respeito do mesmo, tanto para si próprio, como para os outros que participam da conversa (diálogo).

A palavra diálogo significa isso: *logo* (palavra), *diá* (entre). Palavra que circula entre várias pessoas devendo, cada participante, fazer circular a sua palavra sabendo que os demais a ouvem e a levam em consideração, assim como ele ouve e leva em consideração a fala dos outros.

Levar em consideração a palavra do outro não significa simplesmente concordar, ou fazer de conta que concorda. Significa considerar: primeiro se a entendeu bem; segundo, se entendeu as razões que a fundamentam; terceiro se concorda com o que foi dito, pela força das razões apresentadas; quarto, se isso é igual ou é diferente do que já pensava sobre o tema; se igual, reforço o que penso e, se diferente, verifico a diferença e posso discordar do outro (apresentando razões), ou posso concordar, modificando o que pensava. Nesta última situação foi feita uma modificação baseada em argumentos ou boas razões: houve autocorreção do que se pensava.

Lipman denominou de **Comunidade de Investigação** o conjunto dos procedimentos acima mencionados. Cada sala de aula, segundo ele, deve ser transformada em uma pequena comunidade de investigação. Em *A Filosofia vai à Escola* ele diz:

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 de uma mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se das ideias conjuntamente, construir sobre as ideias 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 do que é descobrir, inventar, interpretar e criticar. (LIPMAN, 1990, p.61).

Os conteúdos do diálogo investigativo são dados pelas perguntas dos alunos a partir das provocações que podem vir dos recursos por ele indicados, já mencionados acima. Incluem-se, nesses recursos, textos bem escolhidos no conjunto das obras do filósofos. Especialmente no Ensino Médio.

Os **passos da metodologia da Comunidade de Investigação** proposta por Lipman podem ser assim resumidos tendo como base vários escritos dele como o que se encontra nas páginas 349 a 351 de *O Pensar na Educação* (LIPMAN, 1995b).

LEITURA EM VOZ ALTA DE UM TEXTO:

Textos apropriados para este trabalho devem ser portadores de conteúdos relativos às temáticas mencionadas anteriormente. Exemplos desses textos são episódios ou capítulos das histórias produzidas por Lipman. Ou textos de Literatura Infantil ou de Literatura Juvenil. Dependendo da faixa etária dos membros do grupo e de sua maturidade, textos de filósofos podem ser utilizados com grande proveito. Ou, ainda, textos cinematográficos, assim como textos poéticos ou da literatura em prosa.

A leitura é feita pelos membros do grupo, sentados em círculo, cabendo a cada um ler um pequeno trecho: uma frase ou um parágrafo. Este procedimento, de leitura coletiva, inicia o envolvimento do grupo com o conteúdo do texto. Quando são textos em que há diálogos pode-se fazer leitura dramatizada assumindo, alguns, as falas das personagens e outros, as falas do narrador.

LEVANTAMENTO E REGISTRO DE QUESTÕES A PARTIR DO TEXTO LIDO:

Terminada a leitura, os participantes são convidados a retomar o texto individualmente e a **identificarem alguma indagação** que o mesmo possa ter provocado neles. Há um grande esforço de elaboração mental no buscar indagações a partir de um texto e especialmente no expressar a indagação em forma de perguntas. À medida que os participantes se manifestam, levantando a mão, por exemplo, o coordenador do grupo pede que digam, em voz alta, suas questões e **as registra por escrito na lousa ou em folhas grandes de papel**, numerando-as, colocando, ao final de cada questão, o nome de seu autor. Outros dispositivos podem ser utilizados para este registro como um computador ligado a um projetor. Quando uma questão de um participante é igual a de outro registra-se a questão com os nomes dos dois (ou mais) autores.

O importante é que todos os participantes tenham oportunidade de dizer suas questões e tê-las registradas. O registro público da questão e do nome do autor funciona como incentivo para que todos, ou quase todos, perguntem.

Se no início há um grande número de questões e, na sua maioria, questões repetitivas, simples e até ingênuas, com o tempo, elas passam a ser mais complexas e substantivas, diminuindo em quantidade e melhorando em qualidade.

O coordenador do grupo pode colaborar para este avanço procurando, após certo tempo, questionar as questões dos participantes cobrando relevância, não repetição de questões já apresentadas, objetividade, relação com o texto lido etc.

AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES POR TEMÁTICAS:

Cada questão traz um conteúdo ou um tema. Terminado o registro das questões pede-se aos alunos que identifiquem aquelas que tratam de um mesmo tema ou assunto, ou que tenham relação umas com as outras, apresentando justificativa para a relação estabelecida.

É um momento rico do processo porque provoca os participantes para pensarem sobre suas próprias questões e as dos outros e, principalmente, os provoca para estabelecer relações entre as questões: relacionar as questões de acordo com os temas ou assuntos é relacionar ideias com ideias, o que é importante no desenvolvimento do pensar bem. Ocorre ainda, durante esse processo, um esforço por relacionar, classificar, justificar e interpretar ideias.

À medida que o grupo relaciona questões, por tema, registra-se o título do tema e as questões a ele correspondentes. O resultado será um elenco de temas cada qual com a indicação das questões a eles afeitas. Estes temas com suas questões serão o conteúdo a ser trabalhado, daí para frente, no diálogo investigativo, ou seja, na busca conjunta de respostas às questões. Deve caber aos participantes a escolha por qual tema começar o diálogo.

Ao invés de se proceder ao agrupamento das questões por temas, pode-se fazer com os participantes uma rápida incursão pelas questões e identificar um tema ou assunto predominante em todas elas e iniciar a discussão a partir daí.

Ou, também, pode-se solicitar ao grupo que observe as questões e que escolha uma delas, ou duas, para se iniciar o debate. Posteriormente trabalha-se com outras questões, escolhidas da mesma forma.

O importante é que todo o trabalho de discussão tenha seu **ponto de partida nas questões levantadas pelos participantes**, o que tornará o trabalho mais interessante e significativo para eles. O que não quer dizer que o coordenador não possa também ele, propor questões ou temas. Obviamente que uma sábia parcimônia, neste caso, é necessária.

DIÁLOGO SOBRE E A PARTIR DOS TEMAS:

A metodologia proposta centra-se, principalmente, na ideia do diálogo. É o núcleo de todo o processo, pois parte-se do princípio que é no jogo rigoroso e organizado da troca de ideias que se podem mobilizar as habilidades de pensamento e é nesta troca que as ideias se reforçam ou se corrigem de maneira enriquecedora. Os procedimentos são importantes

recursos para a boa compreensão dos conteúdos e, ao mesmo tempo, para o aprimoramento da maneira de pensar dos participantes.

Inicia-se o diálogo solicitando-se a algum dos participantes que responda a uma das questões levantadas sobre o tema, dizendo a razão ou as razões por que opina desta forma.

Em seguida o coordenador do grupo indaga o autor da questão se concorda, ou não, com a resposta do colega e as razões para sua satisfação ou não. Obtida sua resposta, indaga-se se alguém mais do grupo quer manifestar-se a respeito. Se houver alguém, que se manifeste e diga também, suas razões. Se houver mais do que uma pessoa que deseja falar dá-se a cada um a palavra. Se não houver ninguém inscrito espontaneamente o coordenador solicita a qualquer participante para se manifestar, e depois a outro, e a mais outros. O objetivo é fazer com que todos, com o tempo, participem. Esgotada a possibilidade de conversa (diálogo) em torno primeira questão repete-se o mesmo processo com as demais questões.

No decorrer do processo o coordenador pode incluir questões novas que ele mesmo formula. Isso faz parte do seu papel em função dos objetivos definidos por ele, para este trabalho. Utilizar adequadamente as questões dos alunos e suas próprias questões exige do professor muita atenção e vivacidade. Quando o consegue torna-se um verdadeiro animador do diálogo e um coordenador que o alimenta e, ao mesmo tempo, exige o cumprimento das regras que devem orientá-lo. Regras, como as que se seguem.

REGRAS A SEREM LEVADAS EM CONTA NO DIÁLOGO:

- 1. Todos os participantes devem falar.** A fala opera e ativa o pensamento, provoca-o, desencadeia-o, organiza-o e é por ele organizada: “As conversas dos jovens, quando organizadas e disciplinadas, produzem uma oportunidade superlativa para o aprimoramento das habilidades de pensamento, porque a comunicação verbal exige que cada participante se ocupe simultânea e sequencialmente com uma série considerável de atos mentais” (LIPMAN, 1990, p. 150).

2. **As falas devem se ater ao tema em pauta.** Conseguir permanecer fiel ao tema garante a coerência, ou coesão, do discurso e facilita sua organização interna. Essas qualidades são fundamentais para a linguagem e para o pensamento.
3. **Cada um deve falar na sua vez.** É fora de propósito no processo do diálogo todos falarem ao mesmo tempo. Quando isto ocorre, ninguém se entende. Pode-se fazer ver isto às crianças e jovens e, o que é mais produtivo, pode-se fazê-los discutir, por algum tempo, esta questão. Uma vez discutida e obtida a clareza de que cada um deve falar na sua vez, caberá ao coordenador cobrar tal exigência do grupo.
4. É fundamental ouvir o que os outros dizem. Para poderem falar do tema em pauta e, portanto, garantir a coerência, a coesão e a organização de suas falas, os participantes precisarão saber ouvir o que dizem seus colegas. Isto demanda aprendizado e, portanto, demanda conversar a respeito no grupo e demanda cobrança por parte de quem coordena as discussões até que os próprios participantes cobrem e se cobrem quanto a esta necessidade.
5. **Cada um, quando afirma algo, deve apresentar razões ou justificativas ou argumentos em relação às afirmações feitas.** O costumeiro “porque sim” não é argumento. O que se propõe aqui é que o coordenador do grupo peça sempre e em todas as ocasiões e a todos os participantes que apresentem razões, justificativas ou argumentos para suas afirmações. O fato de serem assim solicitados fará com que os participantes se esforcem por organizar sua argumentação. O fato de o conseguirem os faz ter maior facilidade na produção de justificativas. E o fato de expô-las no grupo possibilitará sua correção, ou ajustes, propiciando, cada vez, maior refinamento nesta habilidade tão importante.
6. **Respeitar os pontos de vista dos outros**, o que implica em analisá-los e aceitá-los ou rejeitá-los apenas e tão somente pelo peso dos argumentos e não por razões pessoais.
7. **Utilizar outras formas de expressão das ideias** que não só a expressão oral. Por exemplo, linguagem gestual, apresentações por escrito, dra-

matizações etc. Estas formas de expressão são mobilizadoras de grande número de habilidades de pensamento, além de provocarem maior interesse no trabalho em curso.

Normalmente não há dificuldades para que crianças e jovens se envolvam em um diálogo organizado. Desde que os temas sejam do seu interesse. Talvez a **maior dificuldade** seja a de fazer com que elas e eles se atenham às exigências ou regras acima arroladas. Às vezes isso demora um pouco. Mas é um resultado possível de ser alcançado e de grande valor formativo. Nesse sentido, cabem aqui essas palavras de Lipman:

Podemos, portanto, falar em “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de 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. (1990, p. 31).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica aqui uma sugestão para que professores de Filosofia testem em suas aulas esta proposta de Lipman: ou em sua totalidade ou em algum dos seus aspectos. Esta é uma forma de colocá-la à prova através de experiências concretas. Em dando bons resultados, por que não?

E mais: não se trata de apenas fazê-la acontecer exatamente da forma como Lipman a pensou. Cabe a todo professor conhecer propostas e, se vê nelas aspectos positivos, aprimorá-las e mesmo modificá-las criando novas maneiras de conduzir suas aulas.

Julgamos que Lipman trouxe contribuições importantes para encaminhamentos relativos ao como fazer aulas de Filosofia. Há uma grande demanda por parte de professores novos e mesmo de antigos com relação a esse “como realizar” boas aulas de Filosofia. Esperamos que a apresentação dessas ideias possa colaborar na satisfação dessa demanda.

Vale ainda apontar que as propostas de Lipman do “como fazer” aulas de Filosofia estão embasadas e são coerentes com seu entendimento

do que seja Filosofia e qual deva ser seu papel na existência humana. Não havendo essa coerência, o “como fazer” perde seu sentido.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1969.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O. (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KOHAN, W. O.; LEAL, B. (org.). *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999. (Série Filosofia e crianças, v. 4).
- KOHAN, W. O.; WAKSMAN, V. (org.). *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis: Vozes, 1998. (Série Filosofia e crianças, v. 2).
- KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. (org.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998. (Série Filosofia e crianças, v. 1).
- LIPMAN, M. *A descoberta de Ari dos Telles*. Tradução de Ana Luíza F. Falcone e Maria Elice de B. Prestes. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1990b.
- LIPMAN, M. *A Filosofia vai à escola*. Tradução de Maria E. de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990a.
- LIPMAN, M. *Issao e Guga*. Tradução de Sylvia J. H. Mandel. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1992.
- LIPMAN, M. *Luísa*. Tradução de Ana Luíza F. Falcone. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1995a.
- LIPMAN, M. *Mark*. Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1980.
- LIPMAN, M. *Natasha: diálogos vygotskianos*. Tradução de Lólio L. Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIPMAN, M. *O Pensar na Educação*. Tradução de Ann Mary F. Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- LIPMAN, M. *Pimpa*. Tradução de Sylvia J. H. Mandel. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1985.
- LIPMAN, M. *Suki*. Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1987.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. *A filosofia na sala de aula*. Tradução de Ana Luíza F. Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LORIERI, M. A. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Filosofia no Ensino Fundamental).

MATOS, O. *Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação*. São Paulo: Scipione, 1997.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PLATÃO. *Teeteto*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. rev. Belém: Editora da UFPA: 2001.

SAVATER, F. *As perguntas da vida*. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SEVERINO, A. J. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, W. O. (org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 183-194.