

Competências e habilidades para a Filosofia na escola: correlações entre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a proposta lipmaniana de Filosofia para Crianças

Skills and abilities for the Philosophy in school:
correlations between the Brazilian Curricular Parameters for high school and
Lipman's Philosophy for Children

José Edson Ferreira da Silva

Professor na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil.

jose_edson@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-7995-803X>

Patrícia Del Nero Velasco

Professora na Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil.

patricia.velasco@ufabc.edu.br - <https://orcid.org/0000-0002-4705-4474>

Recebido em 07 de abril de 2020

Aprovado em 05 de junho de 2020

Publicado em 30 de julho de 2020

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo mostrar que, em alguma medida, os conhecimentos de Filosofia preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio estão, igualmente, presentes no Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, de Matthew Lipman. Pretende-se, para tanto, apresentar brevemente cada uma das competências e habilidades atribuídas à Filosofia como disciplina nos PCN, correlacionando-as com passagens de obras lipmanianas. Em tempos em que a presença da Filosofia na escola e nas demais esferas da vida é continuamente aviltada, as linhas que compõem este texto constituem-se como um módico aporte para pensarmos: por que furta crianças e adolescentes de um ensino dialógico, significativo, contextualizado, crítico e que pretende fomentar a autonomia do pensar? **Palavras-chave:** Competências e Habilidades; Filosofia; Parâmetros Curriculares Nacionais; Lipman; Programa Filosofia para Crianças.

ABSTRACT: The present article aims to show that, to some extent, the knowledge of Philosophy recommended in the Brazilian Curricular Parameters for high school is also present in the Matthew Lipman's Philosophy for Children. It is intended to do a brief presentation of the skills and abilities attributed to Philosophy as a discipline in the Brazilian Curricular Parameters, correlating them with passages of Lipman's works. Currently, the presence of Philosophy in school and in other spheres of life is continually debased; this text helps us to think: why dodge children and adolescents from a dialogical, significant, contextualized and critical teaching which aims to foster the autonomy of thinking? **Keywords:** Skills and Abilities; Philosophy; Brazilian Curricular Directives; Lipman; Philosophy for Children.

No final da década de 1990, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, o Ministério da Educação promoveu um “projeto de reforma do Ensino Médio como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, que prioriza as ações na área da educação” (BRASIL, 2000, p. 5). Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) “cumpram o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p. 4).

A parte IV do documento referente ao Ensino Médio é dedicada às Ciências Humanas e suas Tecnologias, indicando de que forma os conhecimentos desta grande área “são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social” (BRASIL, 1999, p. 4). Interessa ao presente artigo, especificamente, as sugestões dos conhecimentos de Filosofia. Os PCN trazem competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas na disciplina de Filosofia, as quais acabam por circunscrever que conhecimentos de filosofia são necessários para que as estudantes e os estudantes possam assumir autonomamente os princípios de cidadania, aproximando-os da realidade.

A ideia de trabalhar, de modo contextualizado, competências e habilidades filosóficas em sala de aula, todavia, não é prerrogativa da referida reforma do Ensino Médio. Na década de 1970, o filósofo norte-americano Matthew Lipman criou uma proposta filosófico-educacional intitulada *Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar* (PFpC), na qual desenvolveu material e metodologia próprios para uma iniciação filosófica de crianças e jovens¹. Essa “filosofia reelaborada e reconstruída que fosse acessível, aceitável e atraente às crianças” (LIPMAN, 1995a, p. 379) tem como cerne a prática dialógica, realizada dentro do que intitulou de “comunidade de investigação”. Lipman (1985, 1987a, 1987b, 1995b) buscou trabalhar narrativas de modo a trazer a Filosofia para situações cotidianas, ampliando a percepção de educandos e educandas e dando sentido ao que lhes acontece.

O PFpC procura mostrar que a Filosofia ajuda a interpretar a realidade e, a partir disso, compreender a si próprio. Ademais, Lipman (1995a, 2001) buscou conciliar o ensino, contextualizado e fundamentado em temáticas filosóficas, com aquele pautado em competências e habilidades. Neste sentido, configura-se o presente artigo: tomando como ponto de partida as seis competências e habilidades sugeridas nos PCN para os conhecimentos de Filosofia, busca-se mostrar que, em alguma medida, grande parte destas igualmente integra a proposta lipmaniana.

Antes de prosseguir à analogia-cerne do presente texto, cabe mencionar que, a despeito da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das discussões político-educacionais desta decorrentes, entende-se que a proposta ora compartilhada não deixa de ter relevância científica. A BNCC, embora publicada apenas no fim da década de 2010, consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e faz parte do Plano Nacional de Educação previsto na Constituição Federal de 1988. Compreende o estabelecimento de conhecimentos, competências e habilidades almejados para cada ano da Educação Básica e, como tal, acaba por orientar os currículos e as propostas pedagógicas das escolas. Todavia, a BNCC não invalida os PCNs, os quais oferecem diretrizes que,

embora não obrigatórias por lei, ainda subsidiam as discussões pedagógicas, a formação inicial e continuada de professores e a avaliação do sistema de Educação. Ademais, se na BNCC as competências e habilidades filosóficas estão diluídas e mescladas às demais subáreas das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, nos PCN a discussão sobre a Filosofia e seu ensino – foco da Revista Digital de Ensino de Filosofia – é contemplada de forma específica, permitindo a analogia por nós pretendida com a proposta lipmaniana.

Ler textos filosóficos de modo significativo

Esta competência diz respeito ao fato do/a educando/a, de modo metódico e sistemático, desenvolver a aptidão em tematizar e criticar aquilo que a ele/a é apresentado. Espera-se que o/a estudante vá gradativamente habituando-se com a abstração que caracteriza a Filosofia, dominando a competência de leitura filosófica que se dá por meio de uma significativa tradição. Mesmo assim, faz-se necessário que o conteúdo a ser ministrado em sala de aula seja pensado e repensado constantemente, bem como o modo com que o mesmo está sendo trabalhado.

Assim, o plano geral de trabalho deve concentrar-se na promoção metódica e sistemática da capacidade do aluno em tematizar e criticar, de modo rigoroso, conceitos, proposições e argumentos, valores e normas, expressões subjetivas e estruturas formais. Somente o desenvolvimento dessa capacidade é que pode indicar que o aluno se apropriou de um modo de ler/pensar filosófico-reflexivo. (BRASIL, 1999, p. 50).

O texto filosófico é carregado de conceitos, argumentos, valores... próprios das diferentes maneiras de se filosofar. À medida que as/os estudantes vão desenvolvendo, pela *leitura*, a capacidade de tematizar e criticar estes conceitos, argumentos, valores etc., apropriam-se, igualmente, do modo de *pensar* filosófico.

A intrínseca relação entre a leitura e o pensamento filosóficos foi tratada por Lipman (1995a, 2001) em seus escritos. Nestes, ressaltou ainda uma outra relação, a saber, entre o pensamento lógico e o pensamento imbuído de significado:

Um programa de habilidades de pensar ajuda as crianças a pensarem tanto de uma maneira mais lógica como mais significativa. Essas duas exigências estão estritamente ligadas entre si, já que em grande parte o significado de uma alegação está nas inferências que podem ser logicamente tiradas dela, a capacidade de fazer inferências corretas é altamente importante no estabelecimento do sentido das atividades em que as crianças se envolvem, tanto na escola como fora dela. Quanto mais rico for o conjunto de inferências que as crianças podem lógica ou linguisticamente extrair do que lêem, percebem ou experimentam por qualquer outra forma, mais satisfatória e mais salutares serão para elas essas experiências. (LIPMAN et al, 2001, p. 36).

As ideias sustentadas estão relacionadas tanto com seus significados quanto com os inúmeros raciocínios que possibilitam. As experiências (dentre elas a de leitura) das crianças são mais significativas, para o autor, na medida em que estas últimas conseguem extrair inferências das próprias experiências. Neste viés, a familiaridade com a leitura e com o pensamento filosóficos traria um maior repertório não só linguístico, mas também significativo.

As capacidades de ler e pensar de modo filosófico estão, igualmente, relacionadas com a capacidade de problematização, sendo por esta, definidas:

Nisto consiste, talvez, a contribuição mais específica da Filosofia para a formação do aluno do Ensino Médio: auxiliá-lo a tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio. Portanto, a competência de *leitura significativa* de textos filosóficos, consiste antes de mais nada, na capacidade de problematizar o que é lido, isto é, *apropriar-se reflexivamente* do conteúdo. (BRASIL, 1999, p. 50, grifo dos autores).

Por mais distintas que sejam as concepções de Filosofia, a problematização inevitavelmente é uma de suas características. Assim sendo, a História da Filosofia pode ser lida como os problemas (e suas respectivas respostas) que os pensadores criaram e debruçaram-se no decorrer da história. Ao tomar a *filosofia a partir de seus problemas*², faz-se da problematização, o motor do filosofar. Se o texto é um dos principais veículos de expressão filosófica, a capacidade de problematizar o texto e refletir sobre este é constitutiva da competência de leitura significativa de textos filosóficos.

No programa lipmaniano, as crianças e as/os adolescentes não têm acesso ao texto dos filósofos clássicos. Pensando em seu público-alvo, Lipman (1985, 1987a, 1987b, 1995b) criou novelas imbuídas dos temas e problemas da Filosofia, mas mais acessíveis e próximas da realidade dos/as estudantes estadunidenses. Nas palavras de Kohan (2008, p. 52),

Para levar a filosofia às crianças, Lipman escreveu uma reconstrução, em forma de novelas, da história da filosofia ocidental. As suas novelas “filosóficas” são diálogos entre crianças – esses diálogos acontecem geralmente numa escola – que têm a mesma idade dos seus leitores; essas crianças representam modelos de investigadores que debatem questões significativas do seu cotidiano. Para que os professores, sem formação na história da filosofia, possam explorar o diálogo filosófico com seus alunos, Lipman escreveu manuais que propõem exercícios e planos de discussão a partir das ideias principais contidas nas novelas.

As questões que o professor e a professora do Ensino Médio brasileiro colocam-se, expressas no PCN – “Devemos optar por temas, domínios de investigação (áreas) ou pela história da Filosofia? Devemos tomar a história da Filosofia como linha central do programa ou como referencial?” (BRASIL, 1999, p. 51) – não são postas pelo/a docente do PFpC, uma vez que o material deste último já traz as escolhas metodológicas em questão.

O caráter “filosófico” das novelas e da proposta de Lipman foi (e ainda é) amplamente criticado na literatura³; importa ao presente artigo, contudo, apenas salientar que, assim como nos PCN, a competência de leitura de textos filosóficos é pretendida da Filosofia na sala de aula. E, no caso de Lipman, relaciona-se com a habilidade de raciocínio (como anteriormente mencionado):

Talvez pareça estranho o fato de insistirmos no ensino do raciocínio para melhorar a leitura das crianças e dizermos que o ato de ler, por sua vez, é mais um meio de ajudar as crianças a pensarem do que um fim em si mesmo. A nossa resposta é que a leitura e o raciocínio são habilidades que podem ser ensinadas e que se reforçam mutuamente. O que é discutível é se o pensar pode ser ensinado, mas não há dúvida de que pode ser encorajado. E a instrução nos procedimentos do raciocínio pode ser útil para desenvolver a arte de pensar. (LIPMAN; et al, 2001, p. 40).

Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros

Dentro das competências a serem desenvolvidas em Filosofia, não poderia ficar de fora a que diz respeito às educandas e aos educandos compreenderem, de modo filosófico, os diversos textos a elas/es apresentados, independentemente da área pertencente. Se, como anteriormente mencionado, a problematização e a reflexão são características da maneira filosófica de ler, por que não as usar, igualmente, para a leitura de outras estruturas discursivas (como a científica e a artística) e de outros registros (vídeos, filmes, músicas etc.)? A maneira filosófica – problematizadora, reflexiva, rigorosa, metódica – de ler figura como competência preconizada nos PCN para a Filosofia no Ensino Médio.

No Programa Filosofia para Crianças, não há menção à leitura filosófica propriamente dita⁴, mas a leitura é associada, em inúmeras obras de Lipman, ao pensamento:

É de aceitação geral que as crianças com problemas de leitura tenham dificuldade com o pensar. Acredita-se que melhorar o modo de ler dessas crianças certamente melhore o modo como elas pensam. Todavia, nossa tese é que a leitura e o pensamento são interdependentes. Um ajuda o outro. Consequentemente, ajudar as crianças a pensarem pode muito bem conseguir ajudá-las a ler. (LIPMAN et al., 2001, p. 36)

Em outra passagem deste artigo mencionamos a relação supracitada. Importa agora, ressaltar que o pensar complexo ou de ordem superior, para Lipman (1995a), é crítico, criativo e avaliativo. Envolve, pois, colocar em dúvida as informações obtidas e, igualmente, pensar de um modo imaginativo.

Quando as crianças discutem sobre a maneira como são as coisas, deve-se sempre fazer um esforço paralelo em explorar com elas como as coisas deveriam ser. Deveríamos evitar dar às crianças impressão de que as coisas não poderiam ser diferentes. E quando se trata de fato, não incentivar as crianças a pensarem sobre o mundo em que viveríamos se determinados fatos tivessem sido diferentes, é perder uma oportunidade de reforçar a capacidade delas em pensarem de maneira independente e criativa. (LIPMAN et al., 2001, p. 49)

Além da criticidade e da criatividade, o pensar de ordem superior envolve ainda a capacidade de avaliar, de “pensar sobre seus procedimentos ao mesmo tempo em que pensa sobre seu tema principal” (LIPMAN, 1995a, p. 42).

A competência de leitura filosófica de diferentes estruturas e registros indicada no PCN corresponderia, na proposta lipmaniana, à leitura crítica, criativa e avaliativa, tanto de textos de outra natureza, quanto de outras formas de registro, como áudios e vídeos. Pretende Lipman (1985, 1987a, 1987b, 1995b) que, ao iniciarem-se no modo de ler e pensar filosóficos a partir do PFpC, as crianças e jovens possam ler e pensar o mundo de modo filosófico e, igualmente, significativo. Posição esta que é reiterada por Lorieri em sua obra *Filosofia: fundamentos e métodos. Filosofia no ensino fundamental* (2002, p. 43):

Elas [as novas gerações] não apenas têm o direito de proceder a um exame rigoroso e crítico a respeito dessas respostas, o que envolve conhecê-las, mas também o direito de ajuizar e opinar sobre elas e sobre alternativas para tais respostas. Todos os seres humanos têm o direito de decidir nos rumos das suas vidas. Também crianças e jovens têm esse direito, como cabe-lhes o direito de aprender a dominar o uso das ferramentas intelectuais que lhes possibilitem as decisões. Têm direito de ser educados para a autonomia.

Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais

Apesar da Educação Básica requerer “a formação de competências gerais e básicas nos planos cognitivo, instrumental, moral, político e estético” (BRASIL, 1999, p. 56) e um dos eixos privilegiados das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* ser a concepção de interdisciplinaridade, a realidade das escolas ainda remete à autonomia – e ao isolamento – das disciplinas. Os PCN atribuem ao “projeto da Modernidade” a progressiva especialização dos diferentes campos de saber e, concomitantemente, apontam para a necessidade da Educação, na contramão do que ocorre nas pesquisas acadêmicas, “buscar as conexões existentes entre todos os saberes e tentar abrir os canais de diálogo entre todas as comunidades especializadas” (BRASIL, 1999, p. 55).

O documento acima referido afirma, ainda, que “possuindo uma natureza, a rigor, transdisciplinar (metadisciplinar), a Filosofia pode cooperar decisivamente no

trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceptuais curriculares” (BRASIL, 1999, p. 56). Não se quer, com isso, atribuir à Filosofia qualquer privilégio com relação à interdisciplinaridade, mas tão somente reconhecer que, ao problematizar e refletir sobre temas dos mais variados campos do conhecimento, a Filosofia pode assumir um papel significativo na pretendida articulação dos “*diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais*” (BRASIL, 1999, p. 55) e, por conseguinte, contribuir para que o educando e a educanda formem-se com uma visão de conjunto sobre os diversos elementos culturais – agindo, pois, de modo responsável perante à sociedade e à natureza.

O caráter metadisciplinar da Filosofia é reconhecido por Lipman e seus colaboradores (2001, p. 51):

[...] a filosofia incentiva os recursos intelectuais e a flexibilidade que podem capacitar as crianças e os professores a enfrentarem a descontinuidade e a fragmentação dos currículos existentes. A sua tradicional preocupação com a ética, com a natureza do conhecimento e com a natureza da realidade é uma preocupação que transcende as disciplinas existentes, e ao mesmo tempo está basicamente relacionada com os assuntos de que essas disciplinas tratam.

Para Lipman, Sharp e Oscanyan (2001), ao refletir sobre temas comuns a outras disciplinas, a Filosofia fomenta recursos intelectuais que podem auxiliar na superação da fragmentação curricular. Ao terem a oportunidade de relacionar temas curriculares aparentemente desconexos, as crianças e os/as adolescentes acabam por avaliar, classificar, julgar – integrando as habilidades de pensamento⁵ nos variados sistemas teóricos e conceptuais curriculares.

A integração das habilidades de pensar em cada um dos aspectos do currículo aguçaria a capacidade de as crianças fazerem conexões e estabelecerem distinções, definirem e classificarem, avaliarem reflexivamente com a relação entre fatos e valores e diferenciarem suas crenças e aquilo que é verdade da sua compreensão do que é logicamente possível. Essas habilidades específicas ajudam a criança a escutarem melhor, estudarem melhor, aprenderem melhor e a se expressarem melhor. Portanto, essas habilidades específicas são transportadas para todas as áreas acadêmicas. (LIPMAN et al., 2001, p. 36).

Educandos e educandas são convidados a perceber que o fato de as áreas de conhecimento terem objetos e métodos de estudos específicos não as impede de comungar do mesmo espaço escolar e, primordialmente, de questões comuns. A compreensão de que há preocupações e temas comuns às disciplinas escolares permite, por fim, que as crianças e os/as jovens exerçam o diálogo investigativo interdisciplinar. Possibilita, ainda, que essa prática dialógica reverbere em uma prática civilizatória – baseada no reconhecimento do outro (um outro alguém, um texto, um saber) e nas atitudes de respeito às ideias alheias⁶.

Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológico

A competência de contextualizar conhecimentos filosóficos consiste na necessidade de interpretar aquilo que está sendo apresentado. Desta forma, espera-se que o educando possa, ao ler, possa ter condições de realizar uma profunda e crítica interpretação do texto lido. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999, p. 58),

Essa competência de interpretação/tradução, para ser completa, deve poder ser pensada em duas direções, a saber: tanto no sentido ascendente quanto descendente, isto é, tanto na direção do intérprete em seu próprio contexto, até o contexto específico de um conhecimento, quanto na direção oposta, ou seja, quando se trata de “aplicar” um conhecimento a uma situação determinada no contexto do próprio intérprete. Nesse sentido, a metodologia utilizada pode ir tanto do vivencial para o abstrato quanto deste para a situação de aprendizagem. E deve transitar o mais possível nas duas direções. Em ambos os casos, é pela capacidade do professor de escutar atentamente, exibir uma sincera postura dialógica (não autoritária) e, não menos importante, estabelecer habilmente as ligações suficientes, que uma competência de contextualização pode ser desenvolvida.

Sabe-se que, por natureza, os conhecimentos filosóficos são abstratos. Ao ter contato com estes, os/as educandos/as são obrigados/as a exercitarem uma inteligibilidade a qual não estão habituados em seu cotidiano. Assim, devem partir daquilo que lhes é familiar para então localizar o sistema conceitual de cada autor/a, aprendendo a linguagem de cada pensador/a. A mediação entre o texto filosófico e o contexto vivencial dos/as estudantes costuma ser fundamental para que estes/as possam efetivamente apropriar-se daquilo que é lido. Uma apropriação significativa, por sua vez, requer que os educandos e educandas sejam capazes, por fim, de aplicar a competência em questão à realidade em que estão inseridos.

A supramencionada aplicação pode ser dada: no plano pessoal-biográfico (na medida em que se compreendem certas vivências e constrói-se uma determinada visão de mundo); no entorno sócio-histórico-cultural (por exemplo, contextualizando a Filosofia em seu tempo e espaço sociais e desenvolvendo um olhar político sobre as diversas práticas cotidianas); no âmbito de predomínio da ciência e da tecnologia (no qual as competências e habilidades filosóficas podem contribuir para a descoberta, “no contexto de que estruturas discursivas, sistemas de representação e movimentos ideológicos foram plasmadas, historicamente, essas forças produtivas; que características apresentam; que importância e poder possuem; que papel concreto desempenham” (BRASIL, 1999, p. 60)).

A necessidade de contextualizar os conhecimentos filosóficos, interpretando-os, é uma preocupação presente na proposta lipmaniana, a qual reconhece tanto que

“a falta de sentido pode ser uma sensação assustadora” (LIPMAN et al., 2001, p. 33), quanto a dificuldade das crianças e jovens com o vocabulário da Filosofia:

Um dos maiores obstáculos para que as crianças pratiquem a filosofia é a terrível terminologia tradicional. Participar da atividade filosófica como estudante significa aprender a lidar com um vocabulário técnico sancionado por 2.500 anos de uso. O prestígio e o poder desse vocabulário são assustadores. São suficientes para intimidar qualquer criança que se aventure a lidar com as páginas de um livro de filosofia. Por essa razão, Filosofia para Crianças exige que se passe por cima desse vocabulário. Na medida do possível, deve incentivar o pensamento filosófico a partir dos termos e conceitos da linguagem cotidiana com a qual as crianças se sintam à vontade. (LIPMAN et al., 2001, p. 70).

No PFpC, busca-se aproximar os temas e problemas filosóficos tanto da linguagem quanto do contexto vivencial dos/as estudantes. As “novelas filosóficas” já são, em alguma medida, uma tentativa de contextualização, aproximando a Filosofia da realidade das crianças e, concomitantemente, aproximando as crianças da Filosofia. Todavia, ao fazê-lo, as novelas em questão priorizam as questões típicas da Filosofia em detrimento do arsenal conceitual ou textual desta, uma vez que não se trata de trabalhar excertos da literatura filosófica: as histórias criadas por Lipman (1985, 1987a, 1987b, 1995b) e seus colaboradores já “traduzem” a linguagem e o repertório da Filosofia para as diferentes faixas etárias às quais se dedicam. De todo modo, a ideia lipmaniana é familiarizar os/as discentes, de forma convidativa, com as inquietações e temas da Filosofia, partindo, para tanto, do contexto em que vivem⁷. As novelas filosóficas são, em última instância,

[...] textos em forma de narrativas, nos quais os personagens são pessoas em situações comuns da vida diária e nos quais alguns deles levantam questões a respeito de aspectos presentes nessas situações, as quais exigem uma atenção especial, como: a correção ou não de atitudes (campo da moral e da ética); a veracidade de afirmações e como se pode obtê-la (campo da teoria do conhecimento); a correção ou validade de conclusões (campo da lógica); sobre se as pessoas estão sendo tratadas mesmo como pessoas e sobre o que é ser uma pessoa (campo da antropologia filosófica); [...] etc. (LORIERI, 2002, p. 211).

Nesse sentido, ainda que não seja composto de excertos da literatura, o material desenvolvido por Lipman (1985, 1987a, 1987b, 1995b) pretende cumprir o papel da contextualização na mesma medida em que o incentiva: aqueles e aquelas que participam das aulas de Filosofia reconhecem-se nos personagens lipmanianos e, ao fazê-lo, passam a exercer o olhar filosófico, refletindo sobre as temáticas e as questões clássicas das diversas áreas da Filosofia (como a Ética, a Teoria do Conhecimento, a Lógica etc.).

Cabe ainda mencionar que a iniciação filosófica de crianças e jovens pretendida por Lipman (1995a, p. 36) tem por finalidade o desenvolvimento da autonomia do pensamento:

Os pensadores autônomos são aqueles que ‘pensam por si mesmos’, que não repetem simplesmente o que as outras pessoas dizem ou pensam, mas que fazem seus próprios julgamentos a partir das provas, que formam sua própria visão do mundo e desenvolvem suas próprias concepções acerca do tipo de indivíduo que querem ser e o tipo de mundo que gostariam que fosse.

A formação de pensadores autônomos está imbricada, sem dúvida, na apropriação significativa da Filosofia (ou na contextualização dos conhecimentos filosóficos) almejada pelos PCN. O documento em questão afirma que “tudo o que se necessita, num momento de formação, é examinar criticamente as certezas e verdades, questionar os valores e deixar aberto o espaço para a invenção significativa da própria vida”. Pergunta-se: como fazê-lo sem autonomia do pensar?

Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo

À autonomia do pensar, almejada tanto no PFpC quanto nos PCN, corresponde, neste último, uma autonomia de escrita. Este conhecimento de Filosofia expresso no documento supracitado diz respeito à competência de elaborar de modo próprio, por escrito, aquilo que foi refletido e aprendido a partir das leituras, dos diálogos, das pesquisas e das exposições do/a professor/a. Trata-se de expressar, por meio da palavra escrita, as ideias que foram criadas no discurso oral (particular ou coletivo).

Para se apropriar mais completamente de toda a riqueza possível de um texto, o aluno tem que desenvolver alguns procedimentos analíticos e, ao fazê-lo, ele já precisa ir registrando, de algum modo, suas impressões, interpretações, observações parciais etc., até que consiga reconstruir a estrutura textual e efetuar as críticas que julga pertinentes. Portanto, uma reelaboração por escrito dos conteúdos é simplesmente o contraponto necessário de uma leitura criteriosa. Para além disso, deve-se esperar que o aluno possa desenvolver argumentações próprias e aprender a encará-las, no sentido de estruturar uma justificação para suas críticas. (BRASIL, 1999, p. 60).

O PCN considera a escrita como uma contrapartida necessária da competência de leitura (anteriormente apresentada): a compreensão do que foi lido passa pelo registro dessa compreensão. Ademais, a elaboração escrita pode contribuir para que as educandas e os educandos repensem seus pontos de vista, estruturando-os argumentativamente, buscando fundamentá-los de forma consistente e coerente.

A competência de escrita exige um grande grau de maturidade por parte do/a educando/a, uma vez que este/a deverá estar aberto/a às críticas de outrem. Em outras palavras, toda vez que se tem a coragem de expressar suas ideias em forma de escrita, precisa-se ter a maturidade de aceitar ideias diferentes das suas, bem como outras verdades, que vão muitas vezes, de encontro àquilo que você acredita e difunde.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ainda salientam que a escrita é a forma usual de avaliação escolar e, portanto, um modo de também julgar se as demais competências indicadas para a Filosofia no Ensino Médio foram desenvolvidas a contento. Trata-se, segundo os PCN, de uma oportunidade singular de avaliação.

A elaboração escrita do aluno constitui uma situação de avaliação privilegiada, na medida em que ele pode tomar conhecimento da opinião do outro sobre sua produção, referir-se a algum padrão social mente aceito, representado pela escola. Além disso, ao escrever, o aluno pode objetivar seus processos de compreensão e tomá-los como elementos de autoconstrução consciente. Nesse caso, o desenvolvimento da competência de escrita não é, de nenhum modo, um aspecto secundário no desenvolvimento da personalidade, dos mecanismos de aprendizagem e, evidentemente, de um pensar reflexivo. (BRASIL, 1999, p. 61).

A competência de elaboração escrita, ao contrário dos demais conhecimentos de Filosofia mencionados nos PCN, não figura no escopo do PFpC. Embora não se impeça a realização de atividades escritas em sala de aula, a metodologia do programa é centrada na comunidade de investigação e, esta, na prática dialógica.

A ideia mestra da proposta lipmaniana é que a prática filosófica seja dialógica e este diálogo se dê na chamada comunidade de investigação, a qual, segundo Daniel (2000, p. 125):

[...] é uma técnica de grupo que propicia o desenvolvimento individual na medida em que faz que a criança tome consciência de suas potencialidades. Em geral, temos pouca ou nenhuma consciência do número de idéias sobre as quais nosso espírito trabalha incessantemente: nosso pensamento age espontaneamente, sem que nos demorem em analisar, em aprofundar ou em precisar seu conteúdo. Ora, a comunidade filosófica facilita essa investigação e essa descoberta de idéias lógicas, razoáveis e pessoais.

Nessa perspectiva, é na comunidade de investigação que se exercita o diálogo, o qual é crucial, segundo Lipman (1995a, 2001), para o desenvolvimento das habilidades de pensamento. “Com efeito, é no diálogo que as crianças conseguem internalizar determinadas atitudes mentais (de interrogação, de escuta, de respeito mútuo, de autoconfiança, de autocorreção, entre outras) típicas do ‘pensar excelente’ ou ‘pensar de ordem superior’” (SILVEIRA, 2001, p. 66). Entende-se, portanto, a prática filosófica como dialógica e, outrossim, como exercício reflexivo sobre a vida. Não por acaso, Kohan (1998, p. 101) identifica, na vida filosófica de Sócrates, o paradigma lipmaniano de Filosofia.

Por um lado, recria o compromisso socrático da filosofia com a vida, ao propor nas aulas não um exercício retórico acerca de questões longínquas, mas a pergunta e o exame sobre os valores que sustentam a vida, pessoal e social, o questionamento dos dogmatismos e preconceitos que residem em uma e em outra. Por outro lado, na dinâmica da própria investigação filosófica em comunidade, que começa no questionamento, continua no diálogo investigativo e projeta-se em um final de resposta aberta, o modo socrático de perguntar marca o espaço do professor proposto por Lipman.

Em suma, o PFpC centra-se na reflexão coletiva sobre questões filosóficas de interesse das crianças e adolescentes, priorizando – tal como Sócrates – o perguntar (de professores/as e discentes) em detrimento de respostas fechadas e/ou acabadas⁸; e o diálogo em comunidade à reflexão filosófica escrita.

Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes

O diálogo, explorado no tópico precedente, reaparece como “debate” no último conhecimento de Filosofia indicado no PCN. Segundo estes parâmetros, trata-se de “uma espécie de competência-síntese das anteriores” (BRASIL, 1999, p. 61). Isso porque remonta à origem grega da Filosofia Ocidental, nascida no espaço público da ágora constitutivo da democracia igualmente nascente.

A competência-síntese dos conhecimentos pretendidos para a Filosofia na escola consiste na participação dos educandos e das educandas na construção do conhecimento, seja este circunscrito ao espaço escolar, seja referente à vida em comum. Uma construção que requer não só informações interessantes, mas, igualmente, uma atenção especial à fundamentação e à articulação dessas informações. A partir de um ponto de vista “elaborado conscientemente e decididamente posicionado, o aluno deve poder participar, em igualdade de condições, em qualquer debate, sistemático ou não, intra e/ou extra- escolar” (BRASIL, 1999, p. 61).

A prática de posicionar-se, argumentar, debater e, eventualmente, mudar de ponto de vista, permite que os/as estudantes conheçam outras formas de pensamento, outras visões. Possibilita que atentem ao fato de que existem diferentes formas de entendimentos acerca de um mesmo assunto (inclusive em oposição à sua) e que mudar a perspectiva acerca de determinada ideia é possível. O debate propicia o exercício da já mencionada autonomia do pensamento.

Por um lado, a prática constante do debate propicia o desenvolvimento e o fortalecimento da capacidade individual de fazer sua própria voz ser ouvida na “assembléia”, na medida em que o aluno possa aceitar livremente suas regras e manifestar seu desacordo acerca de qualquer infração das regras do debate. Por outro lado, essa mesma prática pode auxiliá-lo a reformular seus pontos de vista, incorporar novas visões a respeito do assunto-objeto do debate, internalizar normas mais justas e, se for o caso, alterar sua posição inicial. Trata-se aqui também de uma mediação: a autonomia deve poder livremente reconhecer os melhores argumentos. (BRASIL, 1999, p. 62).

As relações entre a prática do debate/diálogo e a autonomia do pensamento já foi não só mencionada, como associada ao Programa Filosofia para Crianças. Cabe, então, incluir um novo elemento à discussão, a saber, o desenvolvimento do juízo.

O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, [...] mas ajudá-las [...] a serem indivíduos mais reflexivos, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis. As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só tem um senso melhor de quando deve agir, mas também de quando não devem fazê-lo. Não só são mais discretas e ponderadas ao lidarem com os problemas que enfrentam, como também mostram-se capazes de decidir quando é apropriado adiar ou evitar tais problemas em vez de enfrentá-los diretamente. Assim, um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento deveria ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre o pensamento e a ação. (LIPMAN et al., 2001, p. 35).

Na proposta lipmaniana, objetiva-se que a prática dialógica na comunidade de investigação contribua para que os educandos e as educandas desenvolvam a capacidade de debater, de argumentar e sustentar um ponto de vista, revendo-o diante de argumentos mais consistentes. Estas habilidades, por sua vez, não devem ficar circunscritas à retórica da sala de aula. Segundo Lipman (1995a), o fomento da reflexão crítico-argumentativa colabora com o desenvolvimento do juízo e, com este, as crianças e os/as jovens estariam em condições mais adequadas e referenciadas para pensarem de modo mais ponderado e, outrossim, para agirem de forma mais criteriosa.

A apresentação das competências básicas que as estudantes e os estudantes de Filosofia devem formar durante o Ensino Médio é encerrada, nos PCN, pela menção à associação entre a competência discursiva (dialógica e pública) e o conceito de cidadania, o qual “remete necessariamente à participação na vida da *pólis*, à dimensão prática de um debate/embate que se deve travar cotidianamente, a fim de redistribuir os poderes de forma mais simétrica e igualitária” (BRASIL, 1999, p. 62).

O PFpC considera, igualmente, que a Filosofia possui esse cunho político. O exercício dialógico em sala de aula implica, como visto, na reflexão sobre significados e sobre valores, e reverbera na formação do juízo e nas ações cotidianas. Segundo Ann Sharp (1996, p. 44-45), colaboradora de Lipman, “só na medida em que os indivíduos têm a experiência de dialogar

com outros iguais, de participar da investigação pública partilhada é que são capazes de, eventualmente, desempenhar um papel ativo na formação de uma sociedade democrática”. Nesta perspectiva, o diálogo argumentativo adquire um valor sócio simbólico relacionado ao direito à opinião, à liberdade de expressão, ao pluralismo de pontos de vista, à não violência (neste caso, o argumento substitui o porrete); enfim, o diálogo assume valores democráticos⁹.

Embora, nos dispositivos legais, a Filosofia não esteja contemplada como disciplina do Ensino Fundamental, três dos dez objetivos formativos indicados nos PCN para este nível de ensino aproximam-se imensamente das competências e habilidades filosóficas requeridas da Filosofia no Ensino Médio:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; [...]
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1997, p. 69).

Ainda que o presente artigo esteja longe de ser exaustivo, as correlações aqui realizadas em alguma medida indicam não só que a Filosofia na escola possui valor formativo, mas que – tendo em vista os objetivos de formação na Educação Básica indicados nos PCN – pode oferecer contribuições tanto ao Ensino Fundamental quanto ao Médio. Em tempos em que a presença da Filosofia na escola e nas demais esferas da vida é continuamente aviltada, as linhas que compõem este texto constituem-se como um módico aporte para pensarmos: por que furta crianças e adolescentes de um ensino dialógico, significativo, contextualizado, crítico e que pretende fomentar a autonomia do pensar? Talvez, como nos alerta Montaigne (1980, p. 83), ainda não seja ‘tempo de viver feliz’:

Posto que a filosofia é a ciência que nos ensina a viver e que a infância como as outras idades dela pode tirar ensinamentos, por que motivo não lha comunicaremos? [...] É o que diz Epicuro no início de sua carta a Meniceus: “Por moço que seja, que ninguém se recuse a praticar a filosofia, e que os velhos não se cansem dela.” Quem procede de outro modo parece dizer que ainda não é tempo de viver feliz, ou que já o não é.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Bases Legais**. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

CATALANI, Cesar; VELASCO, Patrícia Del Nero. A maiêutica socrática e o professor lipmaniano: uma relação possível? **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v.22, p.2 - 23, 2014.

DANIEL, Marie-France. **A filosofia e as crianças**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

GRÁCIO, Rui Alexandre. Com que é que se parece uma argumentação? Representações sociais do argumentar. **Comunicação e Sociedade**, vol. 16, 2009, pp. 101-122.

KOHAN, Walter O. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter O. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman. In: KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. (Org.). **Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. – (Série Filosofia na Escola)

LIPMAN, Matthew. **Pimpa**. Tradução de Sylvia J. H. Mandel. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1985.

LIPMAN, Matthew. **A descoberta de Ari dos Telles**. Tradução de Ana Luiza F. Falconi e Maria Elice de B. Prestes. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1987a.

LIPMAN, Matthew. **Issao e Guga**. Tradução de Sylvia J. H. Mandel. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1987b.

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

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Tradução de Annn Mary Fighiera Pérpetuo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995a.

LIPMAN, Matthew. **Luísa**. Tradução de Ana Luiza F. Falconi. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995b.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia: fundamentos e métodos. Filosofia no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Docência em Formação)

MONTAIGNE, Michel de. Da educação das crianças. In: MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 75-89. (Os pensadores)

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RODRIGUES, Fabrício. **Filosofia no Ensino Fundamental II: práticas argumentativas e cidadania**. Dissertação. 2019. (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo.

SHARP, Ann Margaret. Comunidade de Investigação: Educação para a Democracia. In: **A Comunidade de Investigação e a Educação para o Pensar**. Coleção Pensar, vol. II. Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. São Paulo, 1996, p. 37-47.

Notas

¹ Por conta das normatizações da Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFILO, não cabe neste artigo maiores explanações sobre a proposta de Lipman. Sugere-se, para tanto, a leitura de Kohan & Wuensch (1998), Daniel (2000) e Kohan (2008).

² Sobre esta concepção de Filosofia, cf. Porta (2002).

³ Cf., por exemplo, Daniel (2000) e Silveira (2001).

⁴ Para Lipman, de todo modo, “a filosofia fornece um modelo formidável para o processo educacional como um todo”, visto “que a forma dialética da filosofia é idêntica à sua pedagogia” (LIPMAN, 1990, p. 53). Assim, sua proposta de Filosofia para crianças é uma proposta educacional: uma proposta filosófico-educacional; a leitura, neste programa, pode então ser considerada como uma leitura filosófica.

⁵ Em *O Pensar na Educação*, Lipman (1995a, p. 65-73) indica quatro áreas de habilidades que, segundo ele, são mais significativas para a Educação: as habilidades de investigação, de raciocínio, de organização de informação e de tradução.

⁶ Por conta do propósito deste artigo, não cabem maiores considerações sobre a temática em voga. Sobre o assunto, cf. Rodrigues, 2019.

⁷ Obviamente que se está aqui fazendo referência ao contexto escolar norte-americano da década de 1970; sabe-se que o PFC, hoje, é criticado por sua obsolescência, dado que houve, desde então, uma brutal mudança de comportamento, gostos etc. nas crianças e nos/as jovens.

⁸ Sobre possíveis correlações entre a maiêutica socrática e o professor lipmaniano, conferir Catalani & Velasco (2014).

⁹ Sobre a associação entre argumentação e civilidade, cf. GRÁCIO, 2009.

Correspondência

José Edson Ferreira da Silva – rua Nicola Feltrin, 101, Parque Terra Nova II, CEP: 09820-790, São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)