



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Antonella Perri Ganzo Fernandez

Filosofia para Crianças: contribuições e limites da proposta de Matthew Lipman

Florianópolis
2025

Antonella Perri Ganzo Fernandez

Filosofia para Crianças: contribuições e limites da proposta de Matthew Lipman

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schlindwein

Florianópolis

2025

Fernandez, Antonella Perri Ganzo

Filosofia para Crianças : contribuições e limites da
proposta de Matthew Lipman / Antonella Perri Ganzo
Fernandez ; orientadora, Luciane Maria Schlindwein, 2025.
52 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. filosofia para crianças. 3. Matthew
Lipman. 4. ensino de filosofia. I. Schlindwein, Luciane
Maria. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Pedagogia. III. Título.

Antonella Perri Ganzo Fernandez

Filosofia para Crianças: contribuições e limites da proposta de Matthew Lipman

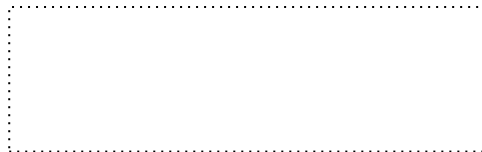
Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 05 de junho de 2025.



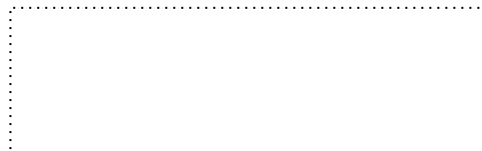
Coordenação do Curso

Banca examinadora



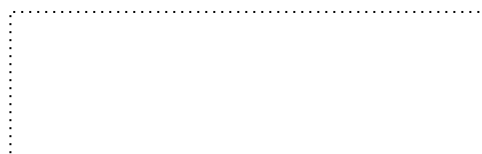
Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schlindwein

Orientadora



Prof.^a Dr.^a Astrid Baecker Avila

Universidade Federal de Santa Catarina



Ma. Maria Eduarda Medeiros da Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2025.

“Eis a tarefa política da escrita, da arte, da educação, da filosofia: lembrarmo-nos de
que somos infância e quase nada mais.”

(KOHAN, 2015, p. 225)

RESUMO

A reinserção do ensino de filosofia nos currículos escolares brasileiros é tema que envolve discussões desde sua supressão no período do regime de exceção pós-1964. Ainda assim, discute-se a sua presença ou não apenas nos currículos de Ensino Médio, negligenciando-se a sua importância para os currículos do Ensino Fundamental. A experiência do estágio da autora em classes infantis e a percepção de uma possível importância do ensino de fundamentos filosóficos para crianças inspiraram a escolha do tema da pesquisa, cujo objetivo é discutir a concepção do educador estadunidense Matthew Lipman (1923–2010), pioneiro no ensino da filosofia para crianças, cuja leitura constitui marco referencial inicial obrigatório para compreensão do tema. A preocupação de Lipman com a formação do aluno como futuro cidadão respeitador dos valores democráticos é o cerne de toda a sua concepção de ensino de filosofia para crianças. Para Lipman, as atitudes promovidas na sala de aula podem ser progressivamente generalizadas para o macrocosmo social. Nessa perspectiva, a sala de aula se distanciaria do modelo tradicional, centrado apenas na transmissão de conteúdos, e se converteria em um espaço propício para a participação ativa dos estudantes e a discussão racional de ideias. Todavia, os fundamentos do modelo de Lipman receberam críticas de alguns autores nacionais da educação e da filosofia, por modular excessivamente o papel do professor no processo, reduzindo sua autonomia. Além disso, sua pretensa neutralidade e seu matiz liberal superdimensionam a capacidade transformadora da instituição escolar para resolver os problemas sociais. Apesar dessas críticas, a proposta de Lipman é reconhecida por ter aberto o debate sobre a pertinência do ensino de filosofia para crianças.

Palavras-chave: ensino de filosofia; filosofia para crianças; Matthew Lipman.

ABSTRACT

The reintegration of philosophy into Brazilian school curricula has been a subject of debate ever since its suppression during the authoritarian regime that followed the 1964 coup. Even so, the discussion continues to revolve almost exclusively around its presence or absence in high school curricula, neglecting its relevance to elementary education. The author's internship experience in early childhood classrooms, along with the perception of the potential value of teaching philosophical foundations to children, inspired the choice of the research topic. Its aim is to examine the thought of American educator Matthew Lipman (1923–2010), a pioneer in philosophy education for children, whose work serves as an essential starting point for understanding the topic. Lipman's concern with educating students as future citizens committed to democratic values lies at the heart of his philosophy teaching approach. For Lipman, the attitudes developed in the classroom can progressively extend to the broader social context. From this perspective, the classroom would move away from the traditional model centered solely on content transmission and become a space conducive to active student participation and the rational discussion of ideas. However, the foundations of Lipman's model have drawn criticism from some Brazilian scholars in education and philosophy, who argue that it overly restricts the teacher's role in the process, thereby limiting their autonomy. Moreover, its claimed neutrality and liberal orientation are seen as overestimating the school institution's capacity to address social problems.

Keywords: philosophy teaching; philosophy for children; Matthew Lipman.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 O CONCEITO DE FILOSOFIA NO PENSAMENTO DE LIPMAN	12
3 FILOSOFIA: PARA QUÊ?	17
3.1 A QUESTÃO DA INSTRUMENTALIDADE DA FILOSOFIA.....	17
3.2 EDUCAÇÃO PARA O PENSAR	21
3.3 EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA.....	28
4 O SUJEITO DA FILOSOFIA	33
5 METODOLOGIA DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	41
6 CONSIDERAÇÕES	46
REFERÊNCIAS	49

1 INTRODUÇÃO

De onde viemos? Para onde vamos? Por que vivemos? Por que morremos? Ao longo de sua história¹, o ser humano tem colocado para si diversas questões que expressam uma busca inelutável por sentido e por compreensão do seu ser no mundo. Essa busca culminou, em determinados momentos da história, e em diferentes lugares do mundo², na sistematização desse conhecimento. É dessa sistematização que surge o que hoje conhecemos pelo nome de filosofia.

Uma característica da filosofia (como uma área do conhecimento que vem se consolidando há milênios) é que as respostas às questões que ela coloca não podem ser simplesmente ensinadas como uma verdade imposta. Se mesmo as ciências não trabalham com verdades acabadas, na filosofia essa característica fica ainda mais acentuada, pois, “ao contrário do que acontece noutras disciplinas, a filosofia não tem um corpo imenso de conhecimentos que tenhamos de adquirir” (MURCHO, 2015, posição 331). Isso não significa que não exista uma “verdade”, nem que a filosofia não a busque, mas sim que há uma eterna dança entre pergunta e resposta:

a pergunta dinamiza a resposta, dá-lhe vida, visto que a resposta pode, ao longo do tempo, caducar, fossilizar-se em escolas, doutrinas, e sistemas. Por sua vez, a resposta é que efetivamente historiciza e realiza a pergunta, já que esta é sempre abstrata, geral e formal. Eis, então, a essência lógica do movimento e desenvolvimento do pensamento filosófico: um círculo, mas um círculo aberto, helicoidal, entre a pergunta e a resposta, entre a problematização e a sistematização, entre a crítica e a doutrinação. Trata-se, pois, não de uma predominância lógica ou, mesmo, histórica, de um termo sobre o outro, mas, muito mais de uma relação dialética entre a pergunta e a resposta, mais uma vez, entre a problematização e a sistematização (LANDIM; MAIA FILHO; SANTOS JUNIOR, 2023, p. 217–218).

Se é verdade que a filosofia procura dar respostas aos problemas do ser humano no mundo, nem por isso essas respostas são fechadas e conclusivas. As questões filosóficas são de certa forma insuperáveis: os mesmos conceitos debatidos

¹ Apesar de usar o termo “história da humanidade”, no singular, entendemos que a humanidade é plural, no sentido de que é composta por diversos povos, cada qual com suas particularidades culturais e históricas. Ressaltamos isto para evitar a tendência de generalizar a história do Ocidente (sendo a próprio conceito de Ocidente uma generalização simplificada, como explica Hall [2016]).

² Existe um debate sobre a origem da filosofia. Tradicionalmente, considera-se que surgiu na Grécia Antiga. Contudo, há um movimento que busca estender o conceito de modo a abarcar filosofias africanas, indígenas, chinesas, indianas etc. Não pretendemos, neste trabalho, adentrar esse debate; cabe-nos apenas pontuar que existe uma divergência entre os autores quanto a onde e quando foi criada a filosofia.

há milênios continuam a ser objeto de controvérsia, resistindo a soluções definitivas (o que não significa que não haja avanços em filosofia). Essas questões se complexificam, ainda mais, quando discutimos a filosofia em seu entrelace com a educação.

Lima e Azeredo, no artigo *Filosofia e educação: análise de duas propostas para a inserção da filosofia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, abordam a especificidade da filosofia quando colocam que esta

se ocupa com questões que não encontram espaço em outras áreas do conhecimento, por serem desprovidas das possibilidades de comprovação por experimentos. Os conhecimentos por ela produzidos são distintos dos demais, como os científicos, teológicos, cotidianos, tanto na natureza quanto na forma como são gerados. A filosofia se ocupa da elaboração de conceitos, como por exemplo, o que é a felicidade? O que é amor? O que é justiça? Ela questiona os conceitos que ela mesma produz. A filosofia se ocupa de especificidades que cabem a ela mesma investigar, ponderar e tentar responder, por seus próprios métodos, por seus próprios caminhos (LIMA e AZEREDO, 2020, p. 168).

As disputas em torno da presença (ou ausência) da filosofia no currículo ganharam novo fôlego com a aprovação, em 2017, da reforma do Ensino Médio³. No texto *A experiência democrática no processo educacional: uma possibilidade de abordagem filosófica*, Rodrigues et al. Sustentam que a reforma teria ocorrido “por meio de um processo de elaboração e deliberação que destoou dos movimentos democráticos” (RODRIGUES et al., 2024, p. 41) A discussão política pública que a reforma suscitou sobre a disciplina de Filosofia, sua permanência ou retirada, foi um dos pontos mais discutidos. Universidade e redes de ensino se mobilizaram envolvendo, mesmo, a sociedade.

Vale lembrar que na reforma escolar preconizada pela Lei 5692/71, durante a ditadura militar⁴, a disciplina de Filosofia foi radicalmente expurgada dos currículos das escolas públicas. Ao que parece, em um regime ditatorial, a filosofia como componente curricular poderia promover o pensamento crítico. Sua substituição pela Educação Moral e Cívica tinha um caráter prescritivo. O conteúdo escolar se configurava como algo a ser conhecido e acatado pelas crianças e jovens (uma

³ Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

⁴ Não há um consenso, entre os historiadores, quanto ao termo adequado para designar o período da história brasileira que compreendeu os anos de 1964 a 1985, em que o país esteve sob um regime ditatorial. Uma discussão sobre isso demandaria, por si só, um trabalho à parte. Para os fins deste trabalho, optamos por “ditadura militar” por ser um termo corrente no vocabulário popular. A escolha desse termo não deve levar a uma desconsideração dos determinantes econômicos e de classe da ditadura.

espécie de valoração moral, algo que já se definia no próprio nome). Sobre isso, explica Cartolano (1985, p. 72, 74, *apud* CAETANO, 2010, p. 24) que:

[...] o ensino de filosofia, não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. [...] [À] medida que se propunha formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade [...], procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino da filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas veiculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo.

No contexto da recente reforma do Ensino Médio, mesmo entre os defensores da permanência da Filosofia como disciplina, a discussão cingiu-se à sua presença somente no currículo do Ensino Médio. A possibilidade de ofertar Filosofia para o Ensino Fundamental nem foi pautada (compreensível, já que a demanda urgente do momento era a discussão da reforma do Ensino Médio).

Tal discussão me mobilizou a pensar se essa decisão de política educacional estaria pedagogicamente embasada. Quais as possibilidades para o ensino de filosofia ainda na infância?

Novas questões nesse sentido surgiram quando realizamos o estágio obrigatório junto a uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental e percebemos que uma forma de aproximação com a turma seria provocá-los a pensar sobre o porquê de eles estarem na escola. Questionamos, com as crianças, qual o papel da escola, sua importância e o porquê dessa importância.

Esse movimento de provocação à reflexão acabou se ampliando e se constituindo como o eixo de nossa experiência com a prática de ensino no estágio obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso me instigou a pensar o papel da filosofia na formação da criança e a necessidade de criar situações nas quais as crianças possam refletir sobre si, sobre o que é a vida, sobre o que é a escola, sobre o que é o mundo em que elas vivem, de onde vêm as coisas, por que fazemos o que fazemos. São inúmeras perguntas que se abrem para essa criança, e cabe ao professor mobilizar esse tipo de pensamento.

Um dos momentos mais interessantes do estágio foi quando montamos, na sala de aula, uma espécie de museu com imagens de situações de ensino, de diferentes épocas e lugares, e solicitamos que eles, em grupo, comentassem as imagens, para em seguida organizarmos uma linha do tempo com elas. E aí surgiu a

pergunta: o que veio antes, o professor ou a escola? Isso gerou um debate caloroso entre as crianças. As crianças buscavam argumentos que convergiam ora para a ideia da precedência do professor à escola, ora da escola ao professor.

Essa perspectiva representa mais do que uma provocação, pois implica mobilizar a pessoa no sentido de sair de um lugar de pura apreciação para se colocar como autora de sua própria história. Um sujeito que não “se sujeita a”, mas que pode “pensar sobre” o processo de subjetivação. No momento em que se delineia esse meu objeto de investigação, abre-se um outro leque de possibilidades: quem são os autores que pesquisam o fazer filosófico na infância?

A abordagem do educador americano Matthew Lipman (1923–2010) constitui um marco fundamental no desenvolvimento desse campo educacional, por ter sido uma tentativa pioneira de incorporar o ensino de filosofia na infância (KOHAN, 2000, p. 14). Lipman nasceu em Vineland, Nova Jersey. Fez sua carreira acadêmica como professor da Universidade de Columbia e, posteriormente, do Montclair State College, onde criou o até hoje atuante Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) (SILVEIRA, 2001). Elaborou seu próprio método, no final da década de 1960 e início da década de 1970, o qual foi bem recepcionado em muitos lugares, mas também recebeu críticas. Cinquenta anos depois, sua proposição ainda se configura como pertinente e até mesmo necessária para a educação escolar brasileira. Ainda que não seja uma unanimidade, e para além das críticas ao método e ao ensino da filosofia nos Anos Iniciais, sua proposta foi implementada em diversas escolas, inclusive no Brasil.

Esta pesquisa buscou analisar as principais contribuições da proposta Filosofia para Crianças (FpC) de Matthew Lipman, bem como seus limites e as principais críticas dirigidas a ela. Para esse propósito, consideram-se principais aquelas que são predominantemente citadas na literatura acerca do tema. O estudo é fruto de análise da produção de Lipman e da sua recepção no Brasil.

2 O CONCEITO DE FILOSOFIA NO PENSAMENTO DE LIPMAN

Antes de adentrar nos apontamentos de como a filosofia aparece no pensamento de Lipman, entendemos ser de alguma relevância fazer breves considerações sobre a origem do termo e sobre a questão da sua definição. Em seu livro *Convite à Filosofia*, Marilena Chauí declara que a palavra filosofia foi possivelmente inventada pelo filósofo e matemático helênico Pitágoras de Samos. Diz-se que Pitágoras acreditava que “a sabedoria plena e completa pertence aos deuses”, restando aos seres humanos a possibilidade de amá-la ou desejá-la (CHAUÍ, 2000, p. 19). Por isso a etimologia da palavra filosofia traz a ideia desta como sendo uma busca, ou um desejo, que tem a sabedoria como objeto:

A palavra filosofia vem da conjunção léxica de duas outras palavras gregas: *philos* e *sophia*. *Philos* é um adjetivo que deriva do verbo *philein*, o qual significa amar, desejar, sentir amizade, ao passo que *sophia* é um substantivo significando habilidade, conhecimento, saber (Pereira, 1984). Literalmente, por conseguinte, Filosofia significa amor à sabedoria (LANDIM; MAIA FILHO; SANTOS JUNIOR, 2023, p. 211).

Ao pensar o significado de filosofia para além de sua acepção etimológica, conclui-se que não há uma definição consensual de filosofia; sua definição constitui-se, ela mesma, em um problema filosófico (FREITAS e MAQUINE, 2018; JOBIM, 2019). Diferentes autores a definem de diferentes formas: “é próprio do termo filosofia um verdadeiro fenômeno semântico chamado pelos linguistas de polissemia, a saber, uma diversidade grandiosa de conteúdos” (LANDIM; MAIA FILHO; SANTOS JUNIOR, 2023, p. 20). Exemplificando essa diversidade, Patrícia Velasco, em seu texto *Notas sobre o ensino de filosofia como problema filosófico*, coloca algumas possibilidades de resposta à pergunta “Que é filosofia?”:

filosofia é uma reflexão profunda, metódica e abrangente sobre problemas (como defende Saviani em *Educação: do senso comum à consciência filosófica* [1996]); filosofia é a atividade de criação de conceitos (é inevitável aqui a menção à definição de Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?* (1992); filosofia é o esforço de re-significar a existência humana (e compartilham dessa ideia Lorieri e Rios (2008), Chauí (1995), Severino (2005), entre outros); filosofia é a busca da felicidade (como enuncia Epicuro em sua Carta sobre a felicidade [2002]) (VELASCO, 2011, p. 31).

Dada essa diversidade de respostas, “igualmente diferentes serão os significados e as direções do ensino de filosofia” (VELASCO, 2011, p. 31). E é

justamente por causa dessa ampla variedade de direções que as tentativas, por mais numerosas que sejam, de marcar uma definição singular e fechada do que seria “a filosofia” tendem a se demonstrar insuficientes. Afinal, se o questionamento jaz no ventre da disciplina filosófica, este não cessa de se fazer presente. Em outras palavras, a própria noção de fixar um significado único para o termo filosofia configuraria uma atitude não filosófica.

Buscando superar o problema da definição da filosofia, Landim, Maia Filho e Santos Junior propõem como saída que o foco seja a conceituação da filosofia. Ao conceituar algo, não estamos estabelecendo limites rígidos, mas buscando uma aproximação do tema de forma a captar seu significado em movimento. Segundo os autores,

vemos que melhor do que definir, que em filosofia é pôr um fim ou meta a alguma coisa, devemos conceituá-la, discorrer acerca-se dela, dado que a conceituação, enquanto tal, implica em procurar ir o máximo possível - aproximando-se, às vezes, afastando-se -, ao encontro do objeto em pauta, que, aqui é a questão da essência da filosofia (LANDIM; MAIA FILHO; SANTOS JUNIOR, 2023, p. 208).

Com o intuito de contornar o problema das definições, o filósofo português Desidério Murcho, em seu livro *A natureza da filosofia e o seu ensino*, fala na caracterização como alternativa à definição, sendo aquela, muitas vezes, uma complementação desta: “Numa caracterização apresentamos um conjunto de propriedades que consideramos importantes para que se compreenda do que estamos a falar. Essas propriedades podem não ser necessárias nem suficientes” (MURCHO, 2015, posição 276). Assim, para nos aproximarmos de uma compreensão do conceito, caberia identificar suas características.

No caso de Lipman, podemos encontrar em sua obra o que parece ser uma possível definição de filosofia, entendida como o “exame autocorretivo dos modos alternativos de fazer, dizer e agir” (LIPMAN, 1990, p. 197). De fato, é possível notar que a ideia de “autocorreção” ocupa um lugar de tamanho destaque no pensamento de Lipman que a menção a esse elemento aparece reiteradamente ao longo dos textos de comentadores da obra do autor. Trata-se da faculdade do sujeito de reavaliar suas próprias ideias diante de novos argumentos e evidências ou quando são percebidas inconsistências em seu raciocínio.

Além de colocar uma definição, o autor parece explorar os caminhos que podem vir a complementar o seu conceito de filosofia, identificando características que sustentam a sua visão do que entende como filosófico.

Nesse sentido, estabelece-se uma diferença entre filosofia e história da filosofia. Enquanto a história da filosofia se refere a um corpo de conhecimentos historicamente acumulados, a filosofia costuma ser referida como a atividade mesma do filosofar. Desidério Murcho (2015, posição 1215) afirma que a “filosofia é uma actividade crítica, que consiste na tentativa de compreensão sistemática dos nossos conceitos mais básicos”. Explica o autor que:

A filosofia ocupa-se de problemas, teorias e argumentos. A história da filosofia não se ocupa do estudo dos problemas, teorias e argumentos da filosofia, a não ser como meio e não como fim em si. Para um estudante de filosofia, a história da filosofia é um meio para compreender melhor o que determinado filósofo queria realmente dizer; para compreender melhor determinado problema, teoria ou argumento. Mas é apenas um meio. O fim é perguntar-se se o filósofo tem razão, depois de ter compreendido o que ele queria dizer (MURCHO, 2015, posição 1169).

O ensino de filosofia não se refere, necessariamente, ao ensino de história da filosofia — embora seja válido discutir em que medida a história da filosofia pode ser necessária como base para o filosofar. Nesta perspectiva, uma aula de história da filosofia consistiria na apresentação dos grandes nomes da filosofia, na leitura de textos consagrados e na contextualização dos filósofos em relação a correntes de pensamento e períodos históricos. Uma aula de filosofia, por outro lado, poderia ser um momento de praticar a filosofia enquanto uma atividade, algo que se faz. Para Lipman, o essencial é justamente essa atividade de filosofar, e o autor chega a pôr em questão o próprio sentido da expressão “ensinar filosofia”:

Lipman insiste que a filosofia se reveste de um caráter de participação ativa, não se ensina filosofia, não se decora filosofia, aprende-se a filosofar, filosofando sobre a vida, sobre o mundo. Aqui está bem presente uma marca de John Dewey em Lipman (WONSOVICZ, 2005, p. 36, *apud* PEREIRA; NETO, 2009, p. 61).

Quando Lipman afirma que “não se ensina filosofia”, o que ele defende, inspirado em Kant, é que a filosofia não é um corpo de conhecimentos a ser transmitido. Como explica Walter Kohan em seu livro *Filosofia para crianças*, “[e]m sentido kantiano, a filosofia não pode ser ensinada porque ela, enquanto idéia de uma ciência possível, sempre é inacabada e, portanto, não pode ser aprendida nem

apreendida” (KOHAN, 2000, p. 18). Em vez disso, o objetivo da aula de filosofia deve ser o de criar condições para que os alunos filosofem por si mesmos.

Desse modo, Lipman defende que a aula de filosofia seja voltada para a problematização e investigação. Isso se conecta à sua visão da própria natureza da filosofia, que, para o autor, “é atraída pelo problemático, pelo controverso, pelas dificuldades conceituais que se escondem nas frestas e interstícios de nossos esquemas conceituais” (LIPMAN, 1990, p. 51).

Contudo, devido a essa ênfase no “aprender a pensar” em detrimento do ensino de história da filosofia, a proposta de Lipman foi criticada por Renê Silveira em seu livro *A filosofia vai à escola?*, título provocativo em resposta ao livro de Lipman cujo título no Brasil é *A filosofia vai à escola*. Silveira argumenta que abordagem da FpC não pode ser considerada genuinamente filosófica devido à ausência dos conteúdos específicos da filosofia. Desse modo, a própria natureza filosófica da proposta estaria comprometida. Na visão do autor, “[s]em essa mediação dos conteúdos [...] a discussão realizada na Comunidade de Investigação, por mais logicamente disciplinada que possa ser não poderá ultrapassar os limites do senso comum...” (SILVEIRA, 2001, p. 111, *apud* SILVA e SILVA, 2022, p. 15).

Porém, é necessário considerar que, se é verdade que na abordagem lipmaniana os nomes e temas canônicos da história da filosofia não aparecem de forma explícita, isso não significa que tal abordagem deixe de lado a história da filosofia, já que a reconstrói de forma adaptada nas novelas filosóficas que a compõem e que serão abordadas no quinto capítulo deste trabalho. Ademais, a crítica de Silveira é contestada por Josué Silva e Amanda Silva, que lembram que, durante grande parte da história, a filosofia, bem como seu ensino, prescindiu da compilação de seus desdobramentos históricos e da atividade de ler e interpretar textos, uma prática que foi consolidada no período da escolástica. Ilustram os autores: “Nada mais estranho a Sócrates, por exemplo, discutindo questões filosóficas com quem passava na rua do que ensinar seus discípulos a fazer análise de texto” (SILVA e SILVA, 2022, p. 16).

Desse modo, a proposta da FpC poderia ser considerada filosófica mesmo sem trabalhar explicitamente com os textos dos grandes autores, dado que historicamente a filosofia nem sempre esteve amarrada a essa prática. Os autores citados complementam que não se trata de negligenciar o conhecimento da história da filosofia e das obras clássicas, mas de compreender que “esta não é a única forma

de se fazer filosofia e, pelo menos, durante cerca de mil anos, não foi” (SILVA e SILVA, 2022, p. 16).

É importante considerar também que, quando inserida no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a proposta da Filosofia para Crianças representa um primeiro contato das crianças com a filosofia, que poderá ser aprofundado nos outros anos de escolarização.

3 FILOSOFIA: PARA QUÊ?

A proposta educacional de Matthew Lipman pode ser mais bem compreendida em seus objetivos ao ser cotejada com as concepções de educação e de sociedade de John Dewey, um autor que pode ser elencado como uma das suas principais referências teóricas.

Dewey via a escola não como uma instituição apartada da sociedade, mas como um “embrião da vida social e da vida em comunidade” (TRINDADE, 2009, p. 89). De acordo com Kohan (2000, p. 46), “Dewey considera a escola como um espaço de construção social do pensamento e de formação e exercício da capacidade de julgar dos estudantes”. Ainda segundo o autor, “Dewey concebe a educação como um processo contínuo de reorganização, recriação e reconstrução da experiência do estudante, sendo sua finalidade principal a transformação, o enriquecimento da qualidade dessa experiência” (KOHAN, 2000, p. 45).

Em Dewey, a democracia aparece como forma de organização social que possibilita a harmonia entre indivíduo e sociedade (TRINDADE, 2009, p. 13). A escola é entendida, nesse sentido, como uma instituição responsável por “desenvolver as capacidades individuais, ao mesmo tempo em que se preocupa com o uso social destas” (TRINDADE, 2009, p. 89).

Essas características do pensamento de Dewey estão presentes na proposta de Lipman, da qual podemos extrair dois objetivos: o que Lipman chama de “educar para o pensar” e o “educar para a democracia”.

3.1 A QUESTÃO DA INSTRUMENTALIDADE DA FILOSOFIA

A filosofia é, por vezes, confrontada com questionamentos acerca de sua utilidade (MANSO, 2018, p. 22). Essa é uma discussão que remonta aos tempos da Grécia Antiga, como pode ser observado no diálogo *Górgias*, de Platão, em que Cálicles aparece como uma figura antitética à de Sócrates. Enquanto Sócrates valoriza e vive a filosofia, Cálicles a vê como um exercício inútil que negligencia as exigências práticas da vida na pólis. Acusa Sócrates de agir como uma criança. Como bem aponta Walter Kohan (2015, p. 220), a “infância é vista de forma dominante, nesse e em outros diálogos, como algo menor ou inconveniente, e a associação entre

ela e a filosofia serve para mostrar as fraquezas de uma e de outra”. Essa natureza “infantil” da filosofia a posiciona como potencialmente subversiva, de modo que a condenação de Sócrates funciona simbolicamente como representação da condenação da própria filosofia:

Há algo menor, muito infantil (no sentido mais banal da palavra) nesse andar questionando as coisas sem fim. Além disso, ela não só é inútil como também perigosa, pelos desvios, incertezas, estrangeiridades, pela sua incapacidade de formar as crianças para o mundo “real”. Por isso, ela deve ser expurgada da pólis. Em todos os tempos, há pretensos juízes do pensamento. Por isso, a língua infantil de Sócrates não é escutada nos tribunais e a sua vida deve ser exemplarmente punida (KOHAN, 2015, p. 222).

Contudo, como destaca Marilena Chauí (2000, p. 16), o “primeiro ensinamento filosófico é perguntar: O que é o útil? Para que e para quem algo é útil? O que é o inútil? Por que e para quem algo é inútil?” — afinal, quem define o útil e o inútil? Dessa forma, a própria filosofia nos leva a problematizar as noções de utilidade e inutilidade, revelando a ideologia por trás de tais conceitos:

O senso comum de nossa sociedade considera útil o que dá prestígio, poder, fama e riqueza. Julga o útil pelos resultados visíveis das coisas e das ações, identificando utilidade e a famosa expressão “levar vantagem em tudo”. Desse ponto de vista, a Filosofia é inteiramente inútil e defende o direito de ser inútil (CHAUÍ, 2000, p. 16).

Chauí apresenta então um outro ponto de vista, que se contrapõe à visão do senso comum sobre o que é útil:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, 2000, p. 17).

Autores como Enrico Berti reivindicam para a filosofia o “direito de ser inútil” de que fala Chauí. Para Berti, “não se deve pretender que tudo seja útil, porque há coisas ou atividades que, sendo fins, não são úteis para nada, não servem, mas são bens em si, e a filosofia participa desse grupo” (BERTI, 2013, p. 107). Em última instância, a questão reside na definição de utilidade adotada, pois as perspectivas de Berti e de Chauí convergem ao defender que a filosofia não precisa justificar sua

importância com base em resultados práticos ou materiais. A filosofia é importante simplesmente por ser uma “potência do pensamento”:

Na obra *O que é a filosofia?*, Gilles Deleuze e Félix Guattari afirmam que arte, ciência e filosofia são as três potências do pensamento, na medida em que permitem o exercício da criatividade. Cada uma, à sua maneira, significa um mergulho no caos e um lampejo de pensamento novo, criativo. De seu mergulho no caos, o artista traz perceptos e afectos; o cientista traz funções; o filósofo traz conceitos. Assim, arte, ciência e filosofia se complementam, cada uma delas permitindo uma experiência distinta de pensamento criativo (GALLO, 2006, p. 22).

Lipman se afasta dessa concepção na medida em que coloca a filosofia como um meio para atingir determinados fins, alinhando-se a uma visão mais pragmática da disciplina, reflexo de sua base teórica deweyana. Para o autor, a filosofia “não é um fim em si mesma, mas um meio que permite o desenvolvimento de habilidades intelectuais e disposições para atingir seus objetivos” (PEREIRA e NETO, 2009, p. 63).

Isso fica claro desde a motivação para criar a FpC, que surge a partir da preocupação de Lipman quanto às dificuldades encontradas por seus alunos durante o período em que atuou como professor de Lógica e Teoria do Conhecimento na universidade. Ao refletir sobre sua experiência docente, Lipman passou a questionar o valor das disciplinas que lecionava, indagando-se se o ensino tradicional de lógica realmente contribuía para o aprimoramento do raciocínio dos estudantes ou se seus hábitos cognitivos já estavam tão consolidados que a tentativa de instrução na universidade chegava tardiamente (LIPMAN, 1992, *apud* KOHAN e WUENSCH, 1999, p. 21). Dessa forma, o ensino de filosofia na infância aparece como a tentativa de resolver o problema agindo precocemente. Como explica Sanchez (2004, p. 3),

caberia à filosofia preparar as crianças para pensar nas outras disciplinas, isto é, tanto para pensar a partir quanto sobre cada disciplina; e lhe caberia, igualmente, outorgar unidade ao que aparece, no currículo, disseminado. Lipman considera a filosofia como uma prática que fornece à experiência educacional seu sentido e as ferramentas que lhe são indispensáveis.

Tal pensamento pode ser percebido na introdução de Catherine Young Silva, educadora do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças e pioneira na introdução da FpC no Brasil, na edição brasileira do livro *A filosofia vai à escola*, de Lipman:

Numerosas avaliações experimentais em vários países demonstram que os alunos que estudam filosofia expressam-se com maior clareza, lêem melhor, escrevem melhor, desempenham-se melhor em matemática, pensam mais

criativamente, interessam-se mais pelos estudos, questionam mais e... adoram fazer filosofia! (SILVA, 1990, p. 9)

Se, por um lado, Silva aponta para a satisfação dos estudantes em fazer filosofia, por outro lado a educadora baseia a justificativa para o ensino de filosofia nos benefícios práticos e mensuráveis que ela proporciona. De fato, diversos estudos empíricos sugerem que a implementação do programa Filosofia para Crianças pode resultar em um melhoramento do desempenho dos alunos em outras disciplinas (DINIS, 2011, p. 64). No entanto, resta a crítica à visão instrumental da filosofia, pois o seu valor é referenciado como algo extrínseco à própria prática filosófica. Sobre isso, assevera Johanson (2013, p. 56):

É muito comum [...] vermos a Filosofia ser admitida como um meio que visa atingir os mais diversos e variados fins, tais como aprimorar logicamente o raciocínio, desenvolver agilidade mental, ostentar erudição face à concorrência do mercado de trabalho, ou, simplesmente, o que se costuma chamar muito obscuramente de “cultivar o espírito crítico do aluno”. De fato, o estudo filosófico pode muito bem nos preparar para isso tudo e muito mais, entretanto, não parece nada sensato reduzir a Filosofia a um instrumental apenas, isto é, a um meio de se produzir algo de natureza diversa da sua própria.

Lipman sustenta que, além de cumprir um papel na formação do indivíduo, a filosofia teria uma função na sociedade democrática. A filosofia serviria (e aqui aparece novamente a filosofia como algo que *serve* a um fim maior) para formar cidadãos com ideais democráticos, capazes de participar ativamente e racionalmente das discussões e tomadas de decisão no interior das diversas instituições da sociedade. Cabe ressaltar que a crítica à instrumentalidade não é um consenso na literatura recente, dado que há autores que corroboram a visão de que o ensino de filosofia deve cumprir uma determinada função social. Autores como Rodrigues *et al.* (2024, p. 44), na esteira de Lipman, afirmam que “a filosofia emana como um componente curricular primordial e basilar para o desenvolvimento de uma formação para democracia e para prática cidadã e reflexiva dos alunos”.

Há, ainda, um ponto, levantado por Silva e Silva (2022), que abre espaço para uma concessão a essa instrumentalidade presente em Lipman. Os autores parecem estabelecer uma distinção entre, por um lado, a filosofia enquanto área do conhecimento e, por outro lado, a filosofia enquanto disciplina escolar. Desse modo, a filosofia, enquanto área do saber, não teria necessariamente um fim prático imediato; mas a filosofia enquanto disciplina escolar precisa justificar a sua presença no

currículo, e nesse sentido poderia ser compreendida em sua dimensão instrumental. Nas palavras de Silva e Silva (2022, p. 18):

é verdade que Lipman tinha uma visão instrumental da filosofia, isso aparece em seu relato de como surgiram às novelas. Mas é preciso reconhecer que há um primado pedagógico em todas as concepções de ensino de filosofia, que justifica, entre outras coisas, as idas e vindas da filosofia no currículo, em permanente ameaça de exclusão e diluição nas “humanidades” e nos chamados “itinerários formativos”.

Porém, para esses autores, isso não implica que a disciplina perca sua natureza de prática filosófica, pois, embora a filosofia escolar precise demonstrar a sua “utilidade”, esta passa justamente pela sua capacidade de estimular o pensamento filosófico. Dessa forma, a “questão fundamental é que o ensino de filosofia para crianças permite que elas desenvolvam as habilidades cognitivas *através* da filosofia, o que torna o filosofar o eixo do programa” (SILVA e SILVA, 2022, p. 18).

Por um lado, pode-se encontrar, na bibliografia sobre o ensino de filosofia na infância, um certo número de estudiosos que se alinham às perspectivas teórico-práticas de Lipman, focando nos possíveis benefícios do estudo filosófico na infância, e mesmo sustentadas por estudos empíricos que as respaldam no que tange a melhorias no desempenho acadêmico. Por outro lado, também marca presença uma linha teórica que defende que o valor da filosofia não se resume a esses benefícios tangíveis e sugere que a filosofia carrega um valor intrínseco.

3.2 EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

Lipman entende o pensar como o processo de descobrir ou fazer associações e disjunções (MARQUES, 2006, p. 87). Segundo o autor, “quase ao mesmo tempo em que começam a falar, as crianças citam razões, dentre as quais estão as intenções e critérios que elas empregam para propósitos avaliativos” (LIPMAN, 1990, p. 39). Lipman concebe o pensar como um processo natural, inerente a todos os indivíduos, algo “como respirar e digerir” (LIPMAN, 2001, p. 34, *apud* ELIAS, 2005, p. 83).

Embora considere o pensamento como natural, Lipman adverte que não devemos concluir que o modo como as pessoas pensam espontaneamente seja o mais adequado, nem que o pensamento não possa ser aperfeiçoado (LIPMAN, 2001, p. 34, *apud* ELIAS, 2005, p. 83). Para ele, é possível desenvolver o pensamento por meio da educação. Nesse sentido, a educação não é considerada “uma questão de

aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades” (LIPMAN, 1995, p. 65, *apud* SILVA e SILVA, 2022, p. 7).

Lipman entende que há maneiras mais e menos eficazes de pensar (LIPMAN, 2001, p. 34, *apud* ELIAS, 2005, p. 83). Oswaldo Marques, no texto *Implicações educacionais da proposta de “Educação para o pensar” de Matthew Lipman*, explica que, para Lipman, há “maneiras de pensar que não são suficientes para produzir compreensão, para dar sentido seguro à existência humana ou às ações, ou para produzir significações consistentes”. Marques destaca ainda que essa visão se baseia em Dewey, cuja obra *Como Pensamos* (1979) expressa ideias que apontam nesse sentido (MARQUES, 2009, p. 86).

Em oposição a esse pensamento mais rudimentar haveria um pensamento mais elaborado, a ser cultivado pela educação, especialmente na escola. Lipman utiliza vários termos para se referir a esse pensamento mais elaborado: pensar bem, pensamento habilidoso, pensamento excelente, pensamento complexo, pensamento hábil, pensar de ordem superior. Esse tipo de pensamento seria composto, por sua vez, de outros três tipos de pensamento, interrelacionados: o crítico, o criativo e o cuidadoso (ALVES e MURARO, 2023, p. 256–257).

Como explica Liliane Sanchez no artigo *A lógica de Lipman*, a criticidade para Lipman é entendida como “a capacidade questionadora e deliberativa, que problematiza, examina e avalia as razões, os fundamentos e as crenças” (SANCHEZ, 2004, p. 4). A noção de criticidade, como então elaborada, abre brecha para outro questionamento bastante presente dentro do debate sobre filosofia e docência, que interroga a frequente ausência de um entendimento pormenorizado do termo “pensamento crítico”. Como que diretamente engajando com essa interrogação, Lipman parece tomar para si um posicionamento que possui ao menos o mérito de clamar um significado bem demarcado para o termo. É nesse sentido que Sandra Alves e Darcísio Muraro, no artigo *A comunidade de investigação como educação democrática para Matthew Lipman*, expõem que o autor entende pensamento crítico como aquele “regido por critérios baseados no raciocínio, gerando julgamentos, isto é, posicionamentos argumentados, sendo flexível, sensível aos contextos e fazendo autocorrekções” (LIPMAN, 1995, p. 39, *apud* ALVES e MURARO, 2023, p. 256–257).

Já o aspecto criativo do pensamento “envolve aptidões, talento e imaginação, pois não se prende ao preestabelecido, é autotranscendente, pois tem como propósito a expansão de limites, e maiêutico, na geração de conhecimentos e produções novas.

Possui como base o pensamento estético e não existe sem o mínimo de julgamento crítico” (LIPMAN, 1995, p. 39, *apud* ALVES e MURARO, 2023, p. 257). A criatividade, para Lipman, é “a capacidade de inovar, de ser pluralista e independente, aplicando determinados critérios na busca de juízos que transcendem a si mesmos e enfatizando a variedade e a diferença” (SANCHEZ, 2004, p. 4).

Segundo Sanchez (2004, p. 4), Lipman entende por cuidado “a aplicação de valores no próprio pensar, considerando a dimensão da emoção, daquilo que se aprecia, se considera importante, valoroso, tal como o exemplo de uma obra de arte ou a atenção dada às relações humanas”. O pensamento cuidadoso “é constituído pela curadoria, a preservação e a restauração. Esta dimensão do pensamento envolve a empatia na participação imaginativa na experiência dos outros. Refere-se a dimensão ética uma vez que se preocupa com tudo o que for experimentado como bom e certo, a partir de critérios analisados e que fundamentam a opinião, tecendo a deliberação como prática de razoabilidade” (LIPMAN, 1998, p. 7, *apud* ALVES e MURARO, 2023, p. 257).

Tendo em vista essa necessidade de ensinar a “pensar bem”, Lipman defende que a escola se preocupe com o desenvolvimento de certas habilidades, para além da mera transmissão de conhecimentos presente na educação tradicional. As habilidades “representam a capacidade para bem realizar movimentos e desempenhos cognitivos” (LIPMAN, 1985, p. 83, *apud* ALVES e MURARO, 2023, p. 257). O autor fala em “habilidades de pensamento”, e, com o intuito tornar o termo mais preciso, especifica que, no contexto da educação filosófica, as principais habilidades de pensamento requeridas seriam as de investigação, de raciocínio e de formação de conceitos. Segundo ele, esses aspectos do pensamento “são capazes de serem formulados, capazes de serem distinguíveis por critérios apropriados em ‘melhores’ e ‘piores’, e capazes de serem ensinados” (LIPMAN, 1990, p. 99).

O grupo das habilidades de investigação indica

pesquisa, apreciação ou análise de uma situação-problema, buscando formas alternativas, diversificadas e mais bem elaboradas para chegar numa solução. Para investigar, é preciso observar, indagar, explorar, prever, construir hipóteses e partir em busca de soluções alicerçadas numa prática auto-corretiva, que possibilita à criança verificar a consistência da sua descoberta e ao mesmo tempo revisar sua alegação em prol de novas argumentações, quando necessário.” (Elias, 2005, p. 88)

As habilidades de raciocínio, por sua vez, “são competências em áreas como classificar, definir, formular questões, dar exemplos e contra-exemplos, identificar similaridades e diferenças, construir e criticar analogias, comparar, contrastar e tirar inferências válidas” (LIPMAN, 1990, p. 99). Estas, “para além da aquisição de conhecimentos, nos permitem coordenar, estender e justificar os conhecimentos que adquirimos, ampliando-o e preservando-o” (ELIAS, 2005, p. 88).

Já a formação de conceitos envolve “habilidade em mobilizar processos de raciocínio para que convirjam e identifiquem questões conceituais particulares”, além da análise dos conceitos e da exploração de suas implicações (LIPMAN, 1990, p. 100). Lipman recorre à analogia proposta por William James dos “voos e pousos”, indicando que esta se referiria aos raciocínios e conceitos, e sustenta que, enquanto os raciocínios representam transições, os conceitos representam consolidações.

Com todas as possíveis contribuições que podem advir das propostas que compõem o programa FpC, também é verdade que as suas ideias, no cenário filosófico em que foram concebidas e nas discussões que desse cenário puderam aflorar, foram recebidas com uma certa quantidade de avaliações críticas. Estas parecem ter a intenção de verificar de que maneira e até que ponto o programa lipmaniano consegue se sustentar.

Maximiliano López, por exemplo, no texto *A imagem natural do pensamento*, se demonstra bastante preocupado com o que identifica como uma limitação fundamental da proposta de Lipman, comentando que, “embora a proposta apresente numerosos aspectos interessantes, existe nela uma imagem do pensamento que termina por empobrecer as relações de sentido” (LÓPEZ, 2011, p. 1). Trata-se de uma visão que toma o pensamento como uma habilidade natural.

Tal “imagem natural do pensar”, segundo López, não está presente somente em Lipman, mas “tem uma longa tradição e ainda é sustentada por grande parte do pensamento na Psicologia e na Filosofia do nosso tempo” (LÓPEZ, 2011, p. 1). Ao explicar o que entende por imagem natural do pensamento e como Lipman se enquadraria nisso, o autor comenta que:

A imagem natural do pensamento apresenta-se no programa de “filosofia para crianças” a partir de uma cisão fundamental que coloca, de um lado, os produtos do pensamento, e de outro, seus procedimentos. Enquanto os primeiros são históricos e estão sujeitos à influência do contexto social e político, os segundos são a-históricos, dado que obedecem a regras naturais do entendimento humano. O aspecto formal do pensamento parece fornecer, segundo Lipman, um ponto firme natural, exterior à própria atividade de

pensar que permitiria avaliar e reconhecer o próprio pensamento (LÓPEZ, 2011, p. 1).

Ao entender a FpC como uma proposta fundamentada em uma concepção naturalizante dos aspectos procedimentais do pensamento, López pondera que fica impossibilitada qualquer relação filosófica nesse plano, pois se introduz aí “uma forma de prescrição que empobrece a experiência de pensar” (LÓPEZ, 2011).

Liliane Sanchez faz uma crítica no mesmo sentido, destacando que a “razão e a lógica simplesmente estão postas em seu programa e não há menção ao fato de que ambas são criações históricas do homem” (SANCHEZ, 2004, p. 9). A autora aponta para uma ausência, nas novelas da FpC, de uma preocupação em mostrar as possibilidades de contestação das verdades lógicas. Com isso, uma proposta que se propunha a ser filosófica se converte na imposição de uma ferramenta a ser internalizada pelos alunos (SANCHEZ, 2004).

No lugar de “ênfatar o caráter provisório, aberto e plural da reflexão filosófica”, Lipman “privilegia o estabelecimento de determinadas regras e parâmetros que, segundo o autor, permitiriam a construção daquilo que é por ele denominado ‘pensamento’” (SANCHEZ, 2004, p. 5). Sanchez enxerga isso de um ponto de vista crítico, pois, para a autora, “nenhum pensamento que se pretenda filosófico deve ser reduzido à aplicação correta de regras lógicas, pois estaria deixando de lado exatamente o componente que a filosofia pode trazer: a criação, a ruptura, o questionamento, a dúvida, a interrogação” (SANCHEZ, 2004).

Esse enfoque exagerado na lógica se configuraria, segundo Sanchez, como um resgate da valorização excessiva de saberes científicos que vigorou no período da modernidade (SANCHEZ, 2004, p. 8). Na Idade Moderna, o dogmatismo metafísico deu lugar a um novo dogmatismo, o da Razão Absoluta, erguendo “o mito da razão que tudo explica, controla, reduz” (SANCHEZ, 2004, p. 7).

Esse racionalismo exacerbado, que embasou a concepção antropológica moderna, tem sido criticado por diversos pensadores contemporâneos (e mesmo por alguns pensadores modernos, como Rousseau) por “impor no campo dos estudos antropológicos um conceito de ‘homem’ mutilado, pela redução de tudo que nele pudesse ser considerado singular, particular, resistente às generalizações” (SANCHEZ, 2004, p. 7).

Na concepção de Sanchez, esse modo de pensar não leva em conta o que há de “enigmático” no ser humano, para além do seu lado racional (SANCHEZ, 2004, p. 7):

A natureza indeterminada e indeterminável do humano (psique, atividade de criação), nos leva à construção de uma antropologia/ontologia na qual não se pode reduzir o homem meramente ao terreno do pensamento puro (razão absoluta/lógica), mas que leva em consideração o campo dos afetos, o inconsciente e outras denominações contemporâneas (SANCHEZ, 2004, p. 7).

Uma reflexão nesse sentido pode ser feita sobre a própria filosofia, que não se reduziria ao seu aspecto racional. A partir de sua acepção etimológica, Kohan compara a filosofia, em sua dimensão sensível, à condição da infância: “[o]utra vez, a infância chama à filosofia: *philo-sophía*, *phílos*: afeto, paixão, amizade. A filosofia é, como a infância, um tempo sensível, antes do *logos*, antes do tempo” (KOHAN, 2015, p. 225).

Lipman, na contramão de concepções menos normativas de racionalidade, insiste em buscar a formação de um modelo ideal de ser humano. Sanchez identifica uma relação entre “o desenvolvimento de um Pensar de Ordem Superior” buscado por Lipman e “a formação de indivíduos que se constituam em um determinado tipo antropológico” (SANCHEZ, 2004, p. 4). Dessa forma, a autora critica o programa lipmaniano por sua visão de ser humano e por se afastar de uma postura verdadeiramente filosófica:

Em sua proposta de ensino de filosofia, Lipman não abre espaço para o indeterminado; ao contrário, como já dissemos aqui, sua proposta é claramente normativa e determina o que e como deve ser o ensino de filosofia, que deverá formar um futuro bom cidadão através do emprego de ferramentas lógicas na construção do raciocínio. O espaço reservado ao novo, à criação é imperceptível em seu programa, apesar dele mencionar os termos “pensamento crítico” e “pensamento criativo” como características que devem ser desenvolvidas através de sua metodologia (SANCHEZ, 2004, p. 8).

No tocante ao “pensamento crítico”, mencionado na citação acima, cabe acrescentar que o significado desse termo como usado por Lipman diverge substancialmente do seu significado em autores como Paulo Freire, por exemplo. Kohan nota essa diferença e a explicita:

Consideremos outra expressão comum a ambos, “pensamento crítico”. Para Lipman, essa é uma forma de pensar sensível ao contexto, autocorretivo, que segue critérios e que tem como produto julgamentos. Como se vê, são

critérios formais. Para Paulo Freire, essas características de forma alguma seriam suficientes para um verdadeiro pensar crítico, na medida em que não lutem por uma sociedade mais igualitária (KOHAN, 2000, p. 43).

Isso se relaciona com outra crítica feita ao programa de Lipman, referente à sua pretensão de neutralidade. Essa neutralidade se daria no sentido de que, na concepção de Lipman, “não se deve pretender prover as crianças com teorias éticas predeterminadas, que sirvam de guias de suas condutas, mas sim capacitá-las através da investigação com as ferramentas de raciocínio necessárias para um bom pensar” (SANCHEZ, 2004, p. 6). Afirma Sanchez que:

Esse privilegiamento da lógica determina um caráter aparentemente “neutro” do ensino filosófico na proposta lipmaniana, em nome do qual o caráter conflitual do campo político se esfumaça e a educação passa a servir a apenas uma abordagem da filosofia — ainda que o autor insista em proclamar que seus propósitos servem a um regime democrático de governo (SANCHEZ, 2004, p. 5).

Como destacado pela autora, essa neutralidade é apenas aparente. Nesse sentido, Walter Kohan tece o seguinte comentário sobre o programa da FpC:

Alguém poderia pensar que ele é apenas formal, uma metodologia que simplesmente passa ferramentas ou instrumentos [...]. Segundo essa possibilidade, apenas estaríamos frente a uma educação para aprimorar a qualidade do pensar das crianças, sem que estivesse determinado o conteúdo desse pensar. Mas essa possibilidade não dá conta da lógica interna do pensar. O pensar é sempre encontro de alguém com algo [...] (KOHAN, 2000).

Kohan observa que a FpC tem como objetivo formar pessoas razoáveis, tolerantes, respeitadas. Pode-se concluir que, “[e]m última instância, um pensador de ordem superior é, para Lipman, um cidadão cabalmente democrático” (KOHAN, 2000). É esse aspecto mais explicitamente valorativo e político da proposta lipmaniana que será abordado no próximo subcapítulo.

3.3 EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

O educador brasileiro Paulo Freire sustenta, na obra seminal *Pedagogia da Autonomia*, que a ideologia dominante preceitua a neutralidade política da prática educacional. Essa concepção de intenção de neutralidade cumpre o propósito de alijar o aluno da realidade política na qual está inserido. Para Freire,

a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 2002, p. 38).

Lipman, de certa maneira, anda na direção de Freire quando defende que, “[p]ropositalmente ou não, quem quer que ensine, ensina valores” (LIPMAN, 1990, p. 69). Quem ensina valores se afasta da suposta neutralidade apregoada pela ideologia dominante. Mas Lipman se afasta de Freire pela forma como entende essa questão dos valores. Lipman tem uma preocupação com “não doutrinar”:

A ética é um ramo da Filosofia que busca entender a conduta moral. Representa uma investigação objetiva e imparcial de problemas e situações morais. Seu objetivo não é doutrinar, mas sim ajudar as pessoas a entenderem, mais claramente, quais são as opções morais e como tais opções podem ser avaliadas criticamente (LIPMAN e SHARP, 1995, p.1, *apud* LORIERI, 2008, p. 59).

Para ele, “o que deve ser feito é estar atento para um ensino ‘melhor’ de valores, que sejam mais racionais e saudáveis” (SANCHEZ, 2004, p. 6):

E, se queremos cidadãos adultos que sejam racionais no que diz respeito a valores, devemos introduzir as crianças em investigação de valores, de modo que possam descobrir por si mesmas que o que é genuinamente valioso não é objeto de qualquer desejo, frívolo ou imaturo, mas é aquilo cuja alegação para que seja um valor é apoiado na reflexão e investigação (LIPMAN, 1990, p. 89, *apud* LORIERI, 2008, p. 60).

Esses valores “mais racionais e saudáveis” seriam os valores da “sociedade democrática”, como entendida por Lipman. Ele tem Dewey como referência para pensar a democracia, que é por este autor entendida como “a forma de vida mais apropriada ao enriquecimento humano”, pois apenas em um contexto democrático seria “possível ao homem problematizar e recriar os diversos aspectos de sua experiência” (SANCHEZ, 2004, p. 3). Para esse autor,

a prática existente será considerada boa [...] pela aplicação de um mesmo critério pragmático: em que medida ela contribui para uma sociedade melhor, sendo os critérios para determinar a bondade de uma sociedade também pragmáticos: promover o crescimento de seus membros e o enriquecimento de sua experiência pessoal e coletiva (KOHAN, 2000, p. 31)(KOHAN, 2000, p. 31).

Lipman coloca uma certa forma de democracia como o ápice da racionalidade humana, quase como um dogma. Em suas palavras: “Essas não são meras questões de opinião ou de ideologias conflitantes: elas representam as bases racionais da civilização” (LIPMAN, 1990, p. 68). O “bom cidadão” seria aquele que internalizou “os mecanismos sociais da racionalidade na prática institucional”, mecanismos que se constituiriam em “procedimentos e valores considerados universais, necessários”, e que deveriam “ser almejados por todos, indistintamente” (SILVEIRA, 2001, p. 175).

Renê Silveira relativiza essa “civilização” formada por “bons cidadãos”. Assevera o aludido autor que: “Considerar a realidade, o conhecimento, os valores, as instituições atuais como autênticos representantes da ‘civilização’, priorizando o equilíbrio e a harmonia, em detrimento das transições, das rupturas, das transformações [...] é ocultar [...] as contradições, os conflitos e o movimento do real”. O próprio uso do termo “civilização” foi por ele problematizado. Esse termo representaria “uma abstração” na medida em que “oculta o fato de que a sociedade não é um todo homogêneo, mas é dividida em classes com interesses antagônicos irreconciliáveis” (SILVEIRA, 2001, p. 178).

O paradigma educacional proposto por Lipman entroniza o escopo de formar cidadãos em uma civilização moralmente ideal. Sanchez assevera: “não há dúvidas sobre o ‘mundo ideal’ que ele pretende garantir (um determinado modelo político/social que ele denomina de democracia) e o tipo de homem/cidadão que ele pretende formar através de seu programa” (SANCHEZ, 2004, p. 8). Como percebem Pereira e Neto, “toda a proposta de Lipman é definida pela busca de um ideal de homem a ser alcançado por meio da educação filosófica das crianças” (PEREIRA e NETO, 2009, p. 62).

Ao tentar colocar sua visão como neutra, Lipman acaba encerrando o debate, atitude contraditória dentro de um contexto que se pretenda filosófico, como aduz Sanchez: “Não há espaço para questionamentos desses ‘modelos’, dessas ‘idealidades’. Está posto que é o melhor a ser feito e está posto, inclusive, a melhor forma de fazê-lo” (SANCHEZ, 2004, p. 8). No mesmo sentido, em outro texto mais recente, escrito com Motta, a autora reforça essa crítica:

Cabe questionar também o fato de que Lipman parece estar muito seguro de que sua proposta serve aos interesses de uma sociedade democrática, sem que em nenhum momento lhe ocorra questionar a legitimidade que lhe permitiria falar em nome dessa sociedade, que não participou da elaboração do seu método, nem tampouco jamais discutiu seus princípios, fundamentos e formas de proceder (SANCHEZ e MOTTA, 2019, p. 399).

Fica claro que a visão de Lipman não parte de uma “racionalidade neutra”, mas de uma posição ideológica bem definida, quando observamos o contexto de seu surgimento. Na base das motivações de Lipman para criar a FpC, não havia apenas um aspecto pedagógico-cognitivo; havia também uma motivação “de natureza político-social, manifestada por sua preocupação com o comportamento rebelde dos/as jovens no contexto da revolta estudantil de 1968” (CIRINO, 2015, p. 67):

Naquela época entendi (...) que os jovens, usando meios irracionais, chegariam a fins irracionais, pois destruíam coisas, faziam críticas, mas sem propostas alternativas. Ficou claro que não tinham dominado o método de investigação para transformar o mundo (LIPMAN, 1985, p. 69, *apud* SILVEIRA, 2011, p. 134).

Lipman interpreta os movimentos de revoltas estudantis da década de 1960 como “caóticos” e não menciona nenhuma característica positiva que possa ser atribuída a eles (SANCHEZ, 2004, p. 9). A Filosofia para Crianças surge como uma “proposta de solução para que se possa evitar estes tipos de acontecimentos sociais” (SANCHEZ, 2004, p. 9).

O que é intrigante, e evidencia a dissidência do entendimento de Lipman a respeito da função da filosofia no comportamento social, é o fato de alguns filósofos notórios, como Simone de Beauvoir, Jean-Paul Sartre e Michel Foucault, terem participado ativamente do principal movimento estudantil desse período, conhecido como Maio de 68, em Paris. O ponto de discórdia do pensamento de Lipman em relação a essas posturas filosóficas de forte conteúdo político reside em que haveria uma falta de racionalidade.

Lipman entende que “uma pessoa se constitui pelas normas e valores que adquire no convívio social” (SANCHEZ, 2004, p. 2). Por isso, para que ocorra a assimilação dos valores tidos por ele como “democráticos” e “universais”, as instituições deveriam, segundo o autor, funcionar de acordo com esses valores, para que, assim, as crianças “possam observá-los, vivenciá-los, imitá-los e, com o tempo, reproduzi-los em seu próprio comportamento” (SILVEIRA, 2001, p. 175).

A escola aparece como uma das principais instituições a exercer essa função democratizante, pois Lipman, como Dewey, entende a escola como um microcosmo da sociedade. Nessa perspectiva, as atitudes promovidas na sala de aula podem ser progressivamente generalizadas para o macrocosmo social (SILVEIRA, 2011, p. 132). O que Lipman propõe é uma educação “para” e “na” democracia (SANCHEZ, 2004, p. 3), por meio do modelo da Comunidade de Investigação, que será abordado no capítulo quinto deste trabalho de conclusão de curso.

Embora reconheça o valor de se promover práticas democráticas na escola, Renê Silveira alerta para as limitações disso. Para o autor, de fato, “não se ensina a democracia por meio de práticas pedagógicas antidemocráticas”. Contudo, “a simples democratização das relações internas à escola [...] não é condição suficiente para a democratização da sociedade” (SILVEIRA, 2001, p. 200). Segundo Silveira, a expectativa de que o modelo de convivência democrática se generalize para além do ambiente escolar é, em grande parte, ilusória. Fazendo alusão a Marilena Chauí, referindo-se à dinâmica de grupo,

“o microcosmo artificial” por ela criado “não pode transformar-se em macrocosmo social”. Daí o risco de que os membros do grupo se tornem despreparados para a enfrentar dificuldades reais sempre que a situação do grupo não puder ser reproduzida (SILVEIRA, 2011, p. 138).

Ao entender que é possível transpor práticas da escola para a sociedade, como se aquela fosse um microcosmo desta, Lipman estaria depositando na educação uma esperança, talvez exagerada, de que ela vá modificar a sociedade. Isso o inseriria, segundo Silveira (2011, p. 129), no rol das “teorias não-críticas” da educação, como entendidas por Dermeval Saviani. As teorias não-críticas teriam como característica entender a educação como autônoma e buscar compreendê-la a partir dela mesma (SAVIANI, 2009, p. 4–5, *apud* SILVEIRA, 2011), o que as levaria a enfatizar a “ação da educação sobre a sociedade, sem levar em conta de modo significativo a ação da sociedade sobre a educação (SILVEIRA, 2011, p. 129).

Considerando as barreiras sociais encontradas por setores da sociedade, Schaefer afirma que a proposta de Lipman “não menciona diretamente situações de injustiça social a serem resolvidas”. Segundo esse autor, a Filosofia para Crianças

“não nasce com a ideia de resolver os problemas de aprendizado das classes mais pobres, pelo menos não de modo específico” (SCHAEFER, 2024, p. 9)⁵.

Portanto, percebe-se que os fundamentos da ideia de Lipman com relação a importância da escola para a formação do cidadão para a democracia recebem críticas de alguns autores da pedagogia e da filosofia, em razão de sua pretensa neutralidade e de seu matiz liberal, que superdimensiona a capacidade transformadora dessa instituição para resolver os problemas sociais.

⁵ Embora o autor exponha a questão nos termos de “problemas de aprendizado das classes mais pobres”, tal colocação pode ser considerada inadequada se confrontada com as pesquisas de Bernard Charlot. Ao considerar a relação entre a desigualdade social e o aprendizado escolar, o sociólogo e educador francês afirma que “a posição que a criança ocupa na sociedade, ou, mais exatamente, a posição que seus pais ocupam, *não determina diretamente* seu sucesso ou fracasso escolar. Ela produz efeitos *indiretos e não determinantes* através da história do sujeito” (CHARLOT, 2003, p. 23).

4 O SUJEITO DA FILOSOFIA

A questão sobre quem pode ou deve filosofar atravessa a história da filosofia. Conforme Moser e Soczek (2013, p. 176), os “detratores de plantão do ensino de Filosofia preconizam que ela não é para ‘qualquer um’”. Essa postura perpassa a história da Filosofia”. No tocante à possibilidade de ensinar filosofia às crianças, isso envolve, ainda, as formas de entender a infância ao longo da história, uma vez que, segundo Loureçon *et al.* (2004, p. 11), “a infância é um evento social, pois está condicionada ao ‘olhar’ da cultura e de um determinado momento histórico”.

De acordo com Cantalice e Cirino (2020, p. 2), a “relação entre a filosofia e a infância, historicamente, registra mais aspectos relacionados a uma visão negativa da criança como ser incapaz, vivenciando um estado da vida ainda inacabado, o qual não tem controle das emoções e dos desejos”. Essa visão se manifesta, por exemplo, na filosofia e na cultura da Grécia Antiga, momento histórico no qual, apesar de existirem algumas expressões de valorização da infância, predominava uma tendência que se caracterizava por uma visão negativa da infância (KOHAN, 2000, p. 10). Segundo Kohan (2000, p. 10), no “período clássico, a criança é freqüentemente considerada como sendo fisicamente débil, moralmente incompetente e intelectualmente incapaz”. Conforme explica o autor,

Na antropologia platônico-aristotélica, a criança é o que o ser humano tem de pior, na medida em que nela predomina aquilo que a alma tem de mais baixo: as emoções, os desejos, as sensações que, nas crianças, seriam dominantes, acima da razão (KOHAN, 2000, p. 11).

Kohan prossegue ressaltando a existência de uma perspectiva que é ecoada na afirmação de Cantalice e Cirino e que vê a infância como um estado não-acabado, marcado pela falta. Nessa perspectiva, “a infância é vista, sob o prisma do olhar adulto, como aquilo que será, mas ainda não é, como o não completo, o indefinido” (KOHAN, 2000, p. 11). Por isso, durante muitos séculos a tradição filosófica considerou que faltava às crianças a racionalidade presente nos adultos (CANTALICE e CIRINO, 2020, p. 2).

De acordo com Cantalice e Cirino (2020, p. 3), essa “visão negativa da filosofia com relação à infância começa a mudar a partir do século XVI com o pensamento dos filósofos Michel de Montaigne, Rousseau, Schiller, entre outros, e ganha força no

século XX”. O citado filósofo renascentista Montaigne (1533–1592), por exemplo, afirmava ser um erro retratar a filosofia como algo inacessível às crianças e de “semblante carrancudo, austero e terrível”, argumentando que, na verdade, a filosofia é uma atividade alegre, jovial, divertida (MONTAIGNE, 2010, p. 74, *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 5). Montaigne critica a seriedade exagerada que cerca a filosofia, afirmando que esta deveria ser ensinada desde cedo, por ser um meio de aprender a viver melhor:

Visto que é a filosofia que nos instrui a viver e que é nela que a infância, como todas as outras idades, tem sua lição, por que não comunicá-la? Ensinam-no a viver quando a vida já passou. [...] É um grande erro tornar a filosofia inacessível às crianças (MONTAIGNE, 1987, p. 24, *apud* MOSER; SOCZEK, 2013, p. 177).

A perspectiva filosófica de Lipman se inscreve em uma concordância com os pensamentos da história da filosofia que se opõem à exclusão das crianças como sujeitos filosóficos e traz à baila também a inclusão de mulheres na possibilidade de filosofar. Ele questiona a tendência, presente em muitos filósofos, de considerar as crianças (bem como as mulheres) charmosas, bonitas, agradáveis, mas sem capacidade de serem racionais ou lógicas. Na sua concepção, “qualquer um de nós” pode ser dedicar à filosofia — não só os homens, não só os adultos (LIPMAN, 1990, p. 28).

Lipman vai além e argumenta que infância e filosofia não só convivem como possuem uma afinidade, na medida em que, “[...] se a principal contribuição da criança ao processo educacional é seu caráter questionador, e se a filosofia é caracteristicamente uma disciplina que levanta questões, então a filosofia e as crianças parecem ser aliadas naturais” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 50, *apud* BARROS e MACEDO, 2020, p. 463). Por isso, conclui que “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, 1990, p. 20, *apud* ELIAS, 2005, p. 17).

De certa maneira, o argumento aqui apresentado coloca de cabeça para baixo o ponto defendido por Cálicles no diálogo platônico, e ao conectar filosofia e infância escolhe se deter na potência destas ao invés de seus possíveis detrimientos. Nesse sentido, Pereira e Neto, ao comentar o escopo da obra de Lipman, comentam que:

Crianças e filósofos têm muito em comum. Tanto quanto a criança que está, no início de sua vida, livre dos preconceitos, os filósofos também desejam estar nessa condição, libertando-se das falsas crenças, idéias e ilusões. Os filósofos que estão sempre indignados e questionando, as crianças possuem uma curiosidade que lhes é inerente. As crianças são curiosas por excelência e têm capacidade de se “espantar” com o mundo (PEREIRA; NETO, 2009, p. 64).

Dessa forma, seria possível concluir, a partir do contexto apresentado, uma certa conexão íntima entre o fazer filosófico e o ser infantil nas suas particularidades, pois, se Pereira e Neto compreendem esse paralelo como essencial na formação da criança, ele também pode ser uma chave de leitura essencial para o lugar da filosofia. É entendendo esse paralelo que Gaarden (1995) nos diz que “o que para o adulto parece banal, é misterioso para a criança, pois ela tem o poder de encantar-se com a realidade” (MOSER e SOCZEK, 2013, p. 176) e nos dá espaço para compreender um pouco mais como poderia se constituir a relação de ensino e prática filosófica na infância.

Lorieri e Oliveira (2018, p. 200) destacam que essa admiração não é exclusiva das crianças, e sim uma posição normal dos seres humanos, mas que é mais intensa nas crianças. Ao pensar as propostas de Lipman, em contato com o contexto previamente elaborado, não seria de se surpreender o ímpeto propositivo do autor para que a disciplina filosófica seja posta à disposição das mentes (também filosóficas, em sua infância) das crianças. Nesse sentido mesmo é que podemos melhor compreender a proposta do programa pensado por Lipman, que Lorieri e Oliveira analisam em *Thauma e pensar bem na educação infantil*, dizendo que:

O objetivo essencial dessa proposta refere-se ao não deixar perecer nas crianças e jovens as questões originadas do “espanto” ou da admiração em relação ao mundo e seus mistérios (que os filósofos gregos denominavam de *thauma*⁶) e incentivá-los à busca de respostas a elas, nos moldes em que o faz a Filosofia (LORIERI e OLIVEIRA, 2018, p. 198).

De certa maneira, Lipman, ao propor que as crianças vivenciem a prática filosófica, revela uma visão de criança enquanto sujeito ativo e pensante, entendendo que elas “têm a capacidade de mergulhar na filosofia (...), não como preparação para

⁶ Segundo Lorieri e Oliveira (2018, p. 199), “*Thauma* é palavra grega derivada do verbo *thaumazein*, que tem sido traduzido por admirar-se. *Thauma* seria admiração ou espanto frente a algo que desperta nossa atenção de maneira especial, seja pelo inusitado que carrega, seja por provocar alguma estupefação”. Explica Von Zuben (2011, p. 1, apud LORIERI E OLIVEIRA, 2018, p. 199) que “Trata-se de um estado que nos acomete quando nos defrontamos com algo estranho por ser ‘*thaumaston*’, extraordinário, admirável [...]”.

algo que ainda está por vir, mas como práxis aqui e agora” (LIPMAN, 1998, p. 203). A filosofia (e seu ensino), seguindo por esse caminho, seria um conjunto de peças formacionais desses sujeitos pensantes e existiria como elemento constituinte das subjetividades que, em relação com o ensino filosófico, estariam se construindo para o mundo.

Discordando da perspectiva de desenvolvimento proposta pelo biólogo e psicólogo Jean Piaget, Lipman entende que as crianças são capazes de fazer abstrações (SILVEIRA, 2001, p. 51). Lipman, embora não esteja, em geral, alinhado com uma perspectiva vigotskiana da educação, parece ter sido influenciado pela ideia de Vigotski de que a aprendizagem promove o desenvolvimento. De fato, dentro de um excerto retirado do texto *Jogos cotidianos e lições metafísicas. Matthew Lipman fala sobre seu método de ensino*, B. Carvalho reproduz o momento em que Lipman afirma o seu contato com a teoria vigotskiana:

“No início dos anos 50, li um artigo do filósofo francês Bernard Groethuysen [...] sobre a semelhança entre o pensamento de crianças e o dos grandes metafísicos. Isso me marcou muito. O trabalho de Vygotsky também confirmou que as crianças eram capazes de trabalhar com idéias muito mais do que as pessoas imaginavam” (SILVEIRA, 2001, p. 14).

Para Lipman, a “prontidão cognitiva da criança [...] não é algo que deva ser aguardado mas, antes, estimulado” (SILVEIRA, 2001, p. 51), de maneira tal que “as crianças podem raciocinar quando começam a falar” e “podem fazer filosofia quando começam a raciocinar” (LIPMAN, 1990, p. 218). Foi pensando nessa linha que Lipman e seus colaboradores disseram:

É um engano supor que a razão pudesse ser datada, que pudéssemos identificar o instante exato do nascimento do pensamento racional no ser humano. A criança começa a pensar filosoficamente desde quando é capaz de falar e perguntar (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 87, *apud* PEREIRA e NETO, 2009, p. 64).

Lipman defende um tipo de “direito de raciocinar” para as crianças (LIPMAN, 1990, p. 217). Essa proposta aparece como elemento de certa importância para a compreensão da visão de mundo projetada pelo autor no que diz respeito ao ensino de filosofia e ao possível contato das crianças com este. Lipman despende algum tempo a este assunto, pois parece entender que é a partir do questionamento sobre o “direito de raciocinar” das crianças que se desenvolve seu argumento para o ensino de filosofia a elas. Ademais, Lipman entende que “a negação do direito de um

indivíduo se expressar é simultânea à negação do direito de outros indivíduos aprenderem o que aquele indivíduo poderia ter expressado” (LIPMAN, 1990, p. 217–218), de modo que o silenciamento das crianças representa um prejuízo para toda a sociedade.

No texto *A Possibilidade do Ensino de Filosofia Para Criança: Uma Abordagem a Partir do Pensamento de Matthew Lipman*, os autores Pereira e Neto, ao analisar o projeto de Lipman, o cotejam com um comentário de N. A. Souza em que este autor defende a necessidade de ensino filosófico para crianças ao dizer que “a filosofia para crianças é uma forma de permitir à criança poder afirmar-se e definir-se, progressivamente, com a ajuda dos outros” (SOUZA, 2001, p. 41–42, *apud* PEREIRA e NETO, 2009, p. 63). A afirmação de Souza conversa intimamente com o que parece ser o objetivo da FpC na medida em que a compreende como um semear de relações verdadeiramente humanas na sociedade.

Sob essa óptica, então, crianças são vistas como “pessoas”, “sujeitos racionais”, criaturas que têm a capacidade de possivelmente desenvolver uma convivência crítica com o pensamento e a civilização⁷ desde que seja a elas dado o benefício de assunção de tal racionalidade. Lipman intenta ilustrar esse ponto quando propõe que:

[...] se recusamos a reconhecer a racionalidade da criança, não podemos nos engajar satisfatoriamente no diálogo filosófico com elas, porque não podemos aceitar suas expressões como razões. Se não podemos fazer filosofia com as crianças, privamos sua educação do verdadeiro componente que pode fazer tal educação mais significativa (LIPMAN, 1990, p. 223).

A posição de Lipman não existe sem instigar certas críticas. Algumas abordagens mais recentes problematizam a concepção de ensino e de criança subjacente à preposição “para” na proposta de filosofia para crianças, substituindo-a pela preposição “com”. Essa visão está expressa, por exemplo, no projeto de extensão da Unesc *Filosofia com crianças: pensando e repensando conceitos e vivências*, desenvolvido em 2015 e realizado em 2017 com turmas de 5º ano. No projeto, a escolha da preposição “com” reflete um deslocamento de um modelo pronto e linear para uma dinâmica com maior ênfase na contribuição das crianças. Em outras palavras, a mudança está na concepção de que não se trata de algo que se “leva às

⁷ O termo civilização possui extensa bibliografia sobre seu significado e suas possíveis problemáticas. Aqui, ele está sendo utilizado como significante paralelo a “sociedade” e “democracia” como Lipman as entende. O uso deste termo por Lipman é discutido no capítulo 3.3.

crianças”, mas da criação de um espaço em que a construção do pensamento ocorre de forma mais aberta (LIMA e AZEREDO, 2020, p. 165).

Esse movimento de pensar a filosofia “com” crianças é iniciado na década de 2000 por Walter Kohan e outros pesquisadores (SANTOS, 2020, p. 23). Mantendo Lipman como uma referência, Kohan propõe novos sentidos para a relação das crianças com a prática filosófica. O autor, em um artigo escrito em conjunto com Vera Waksman, sustenta que

[...] o que se propõe é fazer filosofia com crianças, e a mudança de preposição é significativa: não é uma filosofia para elas, não é somente por a seu alcance algo que antes não lhes era acessível. Filosofia com crianças significa que a filosofia é algo que as crianças podem praticar e que ambos ao final se modificam nesse encontro. Não se trata de crianças prodígios nem de filósofos precoces. Trata-se de crianças vivendo a experiência da filosofia. Experiência que envolve algo de risco e ausência de certeza. Que prepara para um pensar diferente. A questão é, então, propiciar esse encontro (WAKSMAN e KOHAN, 2009, P. 8, *apud* CIRINO, 2015, p. 81).

Embora Lipman tivesse uma intenção de horizontalidade ao propor uma filosofia com participação das crianças, a linguagem escolhida na nomeação do projeto reflete a sua visão estreita de filosofia, conformada em um projeto que chega ao professor como algo já fechado, o que limita as possibilidades de trabalhar uma relação criativa das crianças com a filosofia.

Outra crítica parte do filósofo brasileiro Renê Silveira, que parece entender que, para além de discutir se as crianças são capazes de filosofar, é preciso pensar se essa prática é desejável. O autor problematiza o que ele entende como uma “antecipação da prontidão cognitiva”, sugerindo que ela pode comprometer o desenvolvimento de aspectos da personalidade, como explicita na seguinte passagem:

A antecipação da prontidão cognitiva da criança também é discutível. Poderia prejudicar o desenvolvimento harmônico de sua personalidade, o que, inclusive, já teria sido demonstrado por alguns estudos científicos. Um trabalho filosófico com crianças deveria estar voltado para as dimensões da imaginação, da sensibilidade, da afetividade, enfim, da sexualidade⁸, valendo-se sobretudo de contos, lendas, mitos, símbolos, pois é o que fornece a base para o futuro pensamento filosófico (SILVEIRA, 2001, p. 52–53).

⁸ O autor parece estar usando o termo em um sentido freudiano, que compreende a sexualidade como um elemento essencial da mobilidade psicológica do sujeito.

As dúvidas de Silveira parecem encontrar base em um questionamento sobre a efetividade de “imputar racionalidade” às crianças. Silveira menciona em seu texto que Carlos Silva, professor de Filosofia Antiga e Ontologia da Universidade de Lisboa, “considera que não há razão para modificar a forma como a filosofia vem sendo ensinada ao longo dos tempos” (SILVEIRA, 2001, p. 53). Silveira, ancorado nas considerações de Silva, parece desacreditar de qualquer benefício possível ao “processo de formação da personalidade infantil” que venha de “transformar a criança, desde cedo, numa espécie de ‘pequeno cidadão responsável’”. Nesse sentido, o filósofo percebe o campo mais em contato com Carlos Silva e Piaget do que com Vigotski, entendendo portanto que “certos aspectos relacionados com a sensibilidade, a imaginação e a afetividade têm época certa para se desenvolver [...] de modo que é preciso cuidado quando se fala em antecipar esse desenvolvimento” (SILVEIRA, 2001, p. 53).

Ainda assim, a aposta de Lipman encontra defensores que entendem os seus possíveis benefícios como superiores aos seus possíveis malefícios. Nesse sentido, Loureçon *et al.*, sem a intenção de alcançar respostas, colocam o questionamento: “Com o intuito de, através da Comunidade de Investigação, formar crianças questionadoras, críticas e reflexivas, essa filosofia estaria prejudicando a inocência e as fantasias peculiares da infância?” (LOUREÇON *et al.*, 2004, p. 13). Os autores concluem abrindo a possibilidade de um aproveitamento da proposta ao dizer: “Estando a infância, hoje, sofrendo um processo de massificação pela mídia, não seria fundamental a Filosofia para Crianças como uma alternativa a esta questão, mesmo que esta Filosofia possa vir em algum momento enfatizar na criança o aspecto responsável e crítico em detrimento das fantasias e ingenuidades?” (LOUREÇON *et al.*, 2004, p. 14).

De fato, mesmo dentro de uma perspectiva crítica, Sanchez percebe na FpC algo como, no mínimo, um elemento de ignição filosófica e um estímulo para o avanço das discussões sobre o ensino de filosofia. A autora diz:

Em que pesem todos os questionamentos a que vem sendo submetida, talvez um dos méritos que não se pode negar à iniciativa de Lipman é o de trazer para o campo da reflexão filosófica um objeto que pouco a frequentou: a infância. Além disso, é preciso reconhecer que, ao menos pelas reações que suscitou, a proposta de Lipman reavivou o debate sobre a qualidade crítica do ensino de filosofia correntemente ministrado nas salas de aula (SANCHEZ, 2004, p. 1).

Todo esse debate parece jogar alguma luz sobre os possíveis sujeitos do fazer filosófico. Se a proposta de Lipman se sustenta em um entendimento da agência que possivelmente habita a criança, haveria então nessa proposta o mérito de existir como maneira de expandir o escopo do que se pensa como o sujeito da filosofia.

5 METODOLOGIA DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Nos capítulos anteriores, apresentamos a visão de Lipman da educação para o pensar e para a democracia, abordadas como o desenvolvimento do “pensamento de ordem superior” e a formação para a democracia como objetivos principais. Neste último capítulo, abordaremos o método que Lipman propõe para trabalhar esses dois objetivos.

O método de Lipman tem como fundamento teórico a ideia de Comunidade de Investigação. Essa ideia foi concebida por Charles Peirce (1939–1914), no contexto da investigação científica, para evidenciar que os cientistas realizam um trabalho conjunto, que consiste em usar procedimentos padronizados para atingir objetivos comuns (WONSOVICZ, 2005, p. 36–37, *apud* PEREIRA e NETO, 2009, p. 62). Se a noção de “comunidade”, tal como usada na expressão “comunidade científica”, era usado nas ciências naturais, a partir de Peirce o sentido desse termo pôde ser ampliado para abarcar “qualquer tipo de investigação que se ocupasse de pensar os significados dos conceitos e seu vínculo com as consequências práticas” (ALVES e MURARO, 2023, p. 256).

Para Peirce, a investigação parte de uma dúvida, que mobiliza a comunidade na busca por respostas (crenças). Essa busca se prolonga indefinidamente, lançando mão de argumentações e contra-argumentações, sempre deixando aberta a possibilidade de encontrar novas respostas. Com os acúmulos provenientes dos embates, as respostas vão ganhando consistência (PEREIRA e NETO, 2009, p. 62).

Na visão de Peirce, “a filosofia não deveria se reduzir, unicamente, a discussões especulativas, mas deveria imergir no campo da realidade”, de modo que “os conhecimentos deveriam ser originados ou estudados a partir da experiência, isto é, de ações ou situações que colocariam em xeque as crenças e os conhecimentos considerados como fidedignos até o momento” (JESUS, 2019, *apud* ALVES e MURARO, 2023, p. 255).

Lipman, inspirado em Peirce, elaborou uma abordagem pedagógica e filosófica da Comunidade de Investigação. Nessa perspectiva, a sala de aula se distanciaria do modelo tradicional, centrado na transmissão de conteúdos, e se converteria em um espaço propício para a participação ativa dos estudantes e a discussão racional de ideias. Forma-se um ambiente em que

estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de idéias conjuntamente, construir sobre as idéias 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).

Não se trata de meras conversações ou bate-papos, mas de “diálogos logicamente disciplinados” (LIPMAN, 1995, p. 302, *apud* ALVES e MURARO, 2023, p. 256). A conversação almeja o equilíbrio das opiniões, é marcada por um tom pessoal e não se preocupa com seguir um fio lógico. No diálogo, por outro lado, as discordâncias são desejáveis (ALVES e MURARO, 2023, p. 258). Além disso, este é fortemente conduzido pela lógica, o que evitaria dispersões e confusões (SANCHEZ, 2004, p. 4).

Na Filosofia para Crianças, cabe ao professor o papel de mediar os diálogos para garantir que o encontro atinja seus objetivos. O professor atua como um coordenador (PEREIRA e NETO, 2009, p. 64), um facilitador (CANTALICE e CIRINO, 2020, p. 6), estimulando os estudantes a expor e a fundamentar seus pontos de vista. Nesse movimento, o professor deve

evitar qualquer tentativa de direcionar o pensamento das crianças antes que elas tenham a chance de ver onde suas próprias ideias podem conduzir. Manipular a discussão para conseguir que as crianças adotem as convicções do professor é igualmente censurável. (LIPMAN, 1994, p.72-73, *apud* SCHAEFER, 2023, p. 15)

O professor realiza seu trabalho sem impor conclusões sobre os assuntos debatidos, mas cuidando para que os alunos tirem o maior proveito possível no sentido de aprimorar sua forma de pensar. Dessa maneira, sua função central é “reconhecer oportunidades para que as crianças explorem novas perspectivas, do mesmo modo que criará oportunidades para indicar como as ideias podem se juntar e reforçar umas às outras” (LIPMAN, 2014, p. 160, *apud* SEGUNDO, 2017, p. 72).

As aulas (ou encontros) têm uma sequência definida. Iniciam-se com a leitura coletiva de capítulos da novela filosófica que estiver sendo trabalhada com a turma. Após a leitura, faz-se um levantamento de questões a serem debatidas, a partir das dúvidas e interesses das crianças. Em seguida, acontece o diálogo, partindo dessas questões (KOHAN, 2000, p. 65).

Há uma série de novelas filosóficas elaboradas por Lipman (e, posteriormente, também por seus colaboradores). O currículo é composto por oito programas e

abrange desde a pré-escola até o ensino médio. Cada programa foi pensado para ser trabalhado ao longo de dois anos escolares (KOHAN, 2000, p. 61).

As histórias, que são sempre protagonizadas por crianças, se desenvolvem como situações do cotidiano em que se apresenta algum problema filosófico. Lipman busca evitar a terminologia técnica, tencionando tornar os textos mais acessíveis às crianças (LIPMAN, 1990, p. 22). Pelo mesmo motivo, as ideias e os conceitos filosóficos são explorados sem menções diretas a pensadores ou escolas filosóficas. Lipman indaga: “Que valor teria para as crianças se preocuparem em saber se Aristóteles ou Kant devem ser considerados empíricos ou racionalistas?” (LIPMAN, 1999, p. 26, *apud* SANTANA, 2023, p. 27).

Lipman elaborou manuais do professor, que propõem exercícios e planos de discussão a partir dos temas das novelas. Esse manuais visam a “oferecer modelos claros, práticos e específicos para fazer filosofia, nos moldes de Lipman, a professores sem formação acadêmica em filosofia, recuperando para eles a tradição filosófica e oferecendo-lhes possibilidades para ir além dessa tradição” (KOHAN, 2000, p. 63).

Na visão de Silveira, há uma certa incoerência entre o discurso de apresentação do programa, que versa sobre uma pedagogia não-diretiva⁹, e uma prática diretiva. O autor afirma que, na prática, o conteúdo não seria definido nem pelo professor, nem pelo aluno, mas por quem elabora o material didático (SILVEIRA, 2018, p. 83).

O mesmo autor também faz considerações sobre o papel do professor. Na proposta de Lipman, embora o professor possa fazer intervenções, ele deve cuidar para não explicitar sua opinião pessoal, para evitar a “doutrinação”. Contudo, para Silveira, o silêncio também pode ser significativo politicamente. Ao chegar à escola, as crianças trazem consigo toda uma bagagem de valores, crenças e preferências, que adquiriram por meio do convívio familiar, da mídia etc., e que constituiriam “elementos da ideologia dominante na sociedade”. Por esse motivo, a forma como o processo é conduzido poderia acabar reproduzindo e reforçando noções preconcebidas (SILVEIRA, 2001, p. 88).

Vânia Mesquita, no texto *Aspectos da formação docente em filosofia para crianças no Brasil*, considera que a metodologia do programa restringe a autonomia

⁹ Segundo Snyders (*apud* SILVEIRA, 2001, p. 82–83), nas pedagogias não-diretivas o professor não prescreve o conteúdo de ensino, mas tão somente busca criar as condições favoráveis para que as crianças expressem seus interesses.

do professor, uma vez que este “não entra imediatamente em contato com uma proposta ampla de ensino de FpC, mas adquire um pacote fechado com todo um esquema filosófico-pedagógico preestabelecido” (MESQUITA, 2007, p. 317). Monaliza Lopes, em seu texto *Filosofia e Infância: questões sobre autonomia*, corrobora essa ideia ao afirmar que o treinamento de professores sinalizaria uma compreensão do professor como desprovido da capacidade de reflexão (LOPES, 2023, p. 49).

No mesmo sentido, Renê Silveira critica as tais novelas prontas e manuais do professor, que transformam o professor em um mero executor de um programa pré-concebido. Essa divisão entre os “especialistas” que escrevem os materiais didáticos e os professores que trabalham efetivamente em sala de aula evidenciaria “um dos aspectos da alienação do trabalho”, na medida em que o professor seria “expropriado de seu saber próprio” (COELHO, 1989, p. 33, *apud* SILVEIRA, 2001, p. 80). Para o autor, retirar do professor a sua autonomia criativa representaria

uma aceitação tácita da divisão social do trabalho que caracteriza a produção fabril, aqui refletida no âmbito da educação: de um lado, o *trabalho intelectual* daqueles que, na condição de especialistas, estão credenciados para conceber, planejar, traçar metas e objetivos e definir o que, quando e como vai ser ensinado. [...] [D]e outro lado, o “*trabalho manual*” dos que [...] limitam-se a executar as tarefas concebidas e planejadas pelos primeiros (SILVEIRA, 2001, p. 79).

Mesquita aponta como alternativa para devolver a autonomia ao professor a possibilidade de ele mesmo escrever o material a ser usado em suas aulas (MESQUITA, 2007, p. 332). Esse material poderia ser composto de textos de diversos gêneros, em vez de apenas de novelas (MESQUITA, 2007, p. 341).

Essa possibilidade também é pensada por Jaques Schaefer, no texto *A Filosofia para Crianças de Matthew Lipman na Escola Cidadã de Paulo Freire: perspectivas e questionamentos*, no qual se propõe a imaginar uma escola que integre princípios freireanos com a proposta de Lipman. Schaefer considera, no lugar das novelas prontas, a construção de histórias a partir de “temas geradores”, construindo junto com os alunos e ouvindo suas histórias (SCHAEFER, 2024, p. 19).

Como alternativa ao engessamento do método de Lipman, Cantalice e Cirino citam o projeto de filosofia com crianças, já mencionado no quarto capítulo desse trabalho. Essa proposta “não tem um programa pré-definido, bem como não assume um método” (CANTALICE; CIRINO, 2020, p. 7). Nessa perspectiva, o que se requer dos professores não é que sigam um método determinado, mas que tenham uma

“disponibilidade e abertura para a ‘experiência do pensamento’, para a experiência filosófica sendo considerada como uma relação do sujeito com o saber, dada no encontro com o outro e consigo mesmo” (CANTALICE e CIRINO, 2020, p. 8).

Rosana Ferreira faz um contraponto às críticas de que o uso de um material pré-preparado tolheria a autonomia do professor e menosprezaria sua capacidade intelectual. Para esta autora, a autonomia depende mais do comprometimento pessoal do que do material utilizado. E considera que Lipman elaborou seu material não por menosprezar o potencial intelectual dos professores, mas por entender que “os atuais programas de magistério não conseguem, em absoluto, preparar os professores para essa responsabilidade” (LIPMAN, 2001, p. 74, *apud* FERREIRA, 2021, p. 120).

Outra questão a ser considerada diz respeito à necessidade de formação dos professores para implementação do programa, conforme aponta Canuto (2018, *apud* SOUZA, 2021, p. 929). Tal formação, no Brasil, era ministrada pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) e por alguns centros regionais (PEREIRA e NETO, 2009, p. 67). As atividades dessa instituição foram encerradas no Brasil, de modo que não é possível ter acesso à formação de professores no país. Mesmo quando o CBFC estava em atividade, o custo para participar da formação era alto, considerando a baixa remuneração dos professores, o que dificultava o acesso à formação (MESQUITA, 2007, p. 319).

Além disso, Silveira (2001, p. 75) aponta que o material foi preparado para um contexto social e político diferente do nosso, mais especificamente o estadunidense, o que levantaria a questão de se o programa é realmente adequado à realidade de crianças de outros países. Monaliza Lopes (2023, p. 50) também questiona a adequação de um material importado de um contexto tão diferente do brasileiro. Embora sejam feitas algumas adaptações nas histórias, estas se referem a aspectos secundários, como objetos e nomes de pessoas de lugares (SILVEIRA, 2001, p. 75).

6 CONSIDERAÇÕES

A problematização sobre a necessidade do ensino de filosofia para crianças, na educação básica é o foco principal deste estudo. Para tanto, colocamos em pauta a produção teórica do educador americano Matthew Lipman (1923–2010) e os possíveis méritos e limites do seu programa de Filosofia para Crianças, a partir da recepção de sua obra por alguns autores brasileiros.

Matthew Lipman critica a educação tradicional por colocar o aluno em um lugar de passividade, como mero receptor de conteúdos. Em sua visão, uma escola pensada nesses moldes não era capaz de propiciar aos alunos o desenvolvimento adequado de seu potencial reflexivo. Lipman, que foi professor universitário, atribui o fato de que seus alunos chegavam às suas aulas com dificuldades para estabelecer raciocínios lógicos à forma como era conduzida a educação das crianças (no contexto estadunidense). Buscando superar o paradigma tradicional da educação, Lipman elaborou sua proposta, no final da década de 1960 e início da década de 1970.

O autor não vê a filosofia como um corpo de conhecimentos a ser transmitido, mas, antes, como um exercício reflexivo balizado por certas regras. Por isso, para ele, a aula de filosofia deve se centrar na criação de um ambiente propício para o diálogo e o desenvolvimento do pensamento. Por esse motivo, a história da filosofia é trabalhada, em sua proposta, por meio de novelas filosóficas, evitando mencionar nomes de filósofos e de escolas filosóficas. Essa concepção recebeu críticas por não dar o devido destaque aos conteúdos específicos da filosofia, o que comprometeria a natureza filosófica da proposta. Por outro lado, há autores que se alinham a Lipman quanto à possibilidade de se fazer filosofia em sala de aula sem recorrer a textos filosóficos consagrados.

Identificam-se dois objetivos principais na proposta de Lipman: a formação de indivíduos capazes de raciocinar “habilmente” e que esses indivíduos internalizem os chamados valores democráticos.

Esses objetivos inserem a proposta de Lipman no debate sobre a instrumentalidade da filosofia, uma vez que esta é entendida pelo autor como um meio para atingir determinados objetivos. A visão instrumental da filosofia é criticada por diversos autores que a consideram um fim em si. Entretanto, há autores que

concedem algum espaço à visão instrumental da filosofia enquanto disciplina escolar, já que a sua inserção no currículo demandaria uma justificação pedagógica.

Além disso, a proposta também foi criticada por reduzir o “bom pensamento” à conformação a regras lógicas, e por fechar a possibilidade de questionamento dessas regras lógicas. Ao fazer isso, estaria assumindo uma postura não filosófica e deixando de considerar o que há de singular e de indeterminado no ser humano.

Uma crítica recorrente diz respeito à suposta isenção política da proposta de Lipman, que, embora reconheça que toda educação envolve valores, acredita que os seus próprios valores seriam de alguma forma “neutros”, baseados em critérios estritamente racionais. Contrariando essa pretensão de neutralidade, diversos autores apontam o caráter político dos fundamentos da proposta de Lipman.

A proposta se concretiza por intermédio da Comunidade de Investigação. Nesta, alunos e professores realizam um trabalho conjunto, dialogando e buscando respostas. Nesse processo, o professor atua facilitando o diálogo. Essa metodologia é criticada por limitar a autonomia do professor, o que pode significar uma desvalorização de seu trabalho, além de implicar em uma possível condescendência com as ideologias hegemônicas na sociedade.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a idealização, construção e disposição do Programa Filosofia para Crianças de Lipman aparece como elemento central em uma disputa sobre a questão da subjetividade, da agência e do saber infantil, com autores que disputam intelectualmente esse espaço e desenvolvem propostas sobre o papel da filosofia no entendimento do mundo pelas crianças (com destaque para a filosofia “com” crianças, que aparece como alternativa à filosofia “para” crianças).

Foi nessa disputa que se pôde encontrar o que talvez seja a contribuição mais complexa da presente pesquisa ao abordar como as ideias e compreensões de mundo que compõem o norte teórico de Lipman foram recebidas no meio acadêmico e filosófico brasileiro e as conseqüentes construções críticas que abordam não só a noção de uma filosofia possível para crianças, mas a própria ideia da filosofia como relacionada à infância.

Embora Lipman tenha sido pioneiro em elaborar uma proposta de ensino de filosofia para crianças, suas ideias carregam uma série de limitações, especialmente quando transpostas para a realidade educacional brasileira.

Por uma limitação de tempo, este trabalho cingiu-se a uma análise da proposta de Lipman a partir dos comentários de autores que o referenciaram diretamente. Pela razão citada, deixou-se de buscar um diálogo com outros autores que poderiam contribuir para aprofundar as discussões.

Um dos autores com o qual gostaríamos de ter dialogado mais é o psicólogo soviético Lev Semionovitch Vigotski. Apesar de Vigotski não abordar diretamente o ensino da filosofia, o autor discute o comprometimento da escola com o conhecimento escolar, que impacta e transforma os modos de pensar, ampliando as possibilidades de desenvolvimento da lógica no ser humano.

A escola muitas vezes se preocupa com um conhecimento padronizado, que valoriza mais a “resposta certa” do que o processo de construção do conhecimento. Esse é um tipo de conhecimento diminuto, que, ao ter a intenção de facilitar a aprendizagem, compromete a possibilidade de a criança pensar sobre as diversas questões na sua complexidade.

Diversamente, pensamos que os conteúdos escolares poderiam ser apresentados às crianças na forma de problematização. A experiência de estágio que inspirou o tema desta pesquisa é um exemplo de atuação possível nessa direção. A nossa docência, em tal ocasião, foi toda voltada a instigar a reflexão nas crianças, questionando-as, permitindo que elas levantassem suas hipóteses e defendessem seus argumentos. Esse formato de aula engajou as crianças, que se interessavam pelos conteúdos na medida em que se sentiam autoras naquele processo.

A pesquisa jogou luz sobre os debates e enfrentamentos que o programa FpC encontra entre seus interlocutores. Apesar das críticas que evidenciam os limites da proposta de Lipman, o programa deixa como maior contribuição a aposta em uma construção intelectual ativa da infância. A relevância do legado de Lipman está em ser uma abordagem pioneira do ensino de filosofia na infância.

Pensar, questionar, estranhar, mobilizar o pensamento crítico, o imaginário das crianças: transformar o ensino em possibilidade de arte, criação e leitura de mundo! A filosofia permite o descolamento do real, o afastamento, a oposição, a contradição, a (re-)construção criativa do ser e estar no mundo, em sociedade, transformando-a e transformando-se. Eis a potência da escola!

REFERÊNCIAS

- ALVES, S. DOS S.; MURARO, D. N. A comunidade de investigação como educação democrática para Matthew Lipman. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n. 3, p. 248–263, dez. 2023.
- BARROS, J. D. DO N.; MACEDO, S. M. F. O ensino de Filosofia para crianças: sentidos, significados e possibilidades. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 22, n. 3, p. 460–477, nov. 2020.
- BERTI, E. **Convite à Filosofia**. Tradução: Fernando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
- CAETANO, W. A. **Contribuições da filosofia de Matthew Lipman para a educação de crianças: perspectiva dialética ou dialógica?** Orientador: Levino Bertan. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010.
- CANTALICE, G. DE F. B. DA S.; CIRINO, M. R. D. Filosofia e infância: formação docente para atuar em filosofia para/com crianças. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, p. e18/ 1-13, out. 2020.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CHARLOT, B. **O sujeito e a relação com o saber**. Tradução: Vicente Emídio Alves. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- CIRINO, M. R. D. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)**. Orientador: Walter Omar Kohan. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- DINIS, C. **O que é a Filosofia para crianças: Programa de Matthew Lipman**. Orientador: José António Domingues. 2011. Dissertação (Mestrado em Filosofia-Ética e Política). Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011.
- ELIAS, G. G. P. **MATTHEW LIPMAN E A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**. Orientador: José Ternes. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.
- FERREIRA, R. O ensino de filosofia para crianças e as perspectivas liberal e crítica da educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [s. l.], n. 35/36, p. 115–123, dez. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, F. L. C.; MAQUINE, L. S. O conceito de filosofia como problema filosófico no ensino médio. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Natal, v. 18, n. 2, set. 2018.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17–35. 2006.

HALL, S. O Ocidente e o Resto. Tradução: Carla D'Ella. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, 2016.

JOBIM, A. D. Notas sobre o ensino de filosofia enquanto um problema filosófico. **Revista Seara Pedagógica**, [s. l.], 2019.

JOHANSON, I. Filosofia, filósofo, professor de filosofia. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 55–62, 2013.

KOHAN, W. O. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KOHAN, W. O. Visões de filosofia: infância. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216–226, 2015.

KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. (EDS.). **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LANDIM, R. DO N. B.; MAIA FILHO, O. N.; SANTOS JUNIOR, F. J. F. Considerações filosóficas sobre o conceito da filosofia ocidental. **Revista Reflexões**, Fortaleza, v. 22, jun. 2023.

LIMA, I. S. D.; AZEREDO, J. L. D. Filosofia e educação: análise de duas propostas para a inserção da filosofia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 4, n. 3, p. 153–171, set./dez. 2020.

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

LOPES, M. A. **Filosofia e infância: questões sobre autonomia**. Orientadora: Simone de Magalhães Vieira Barcelos. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2023.

LÓPEZ, M. A imagem natural do pensamento. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [s. l.], n. 3, 2011.

LORIERI, M. A. Proposta de educação moral no programa de Filosofia para Crianças: educação para o pensar. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [s. l.], n. 11, p. 58–70, 2008.

LORIERI, M. A.; OLIVEIRA, E. G. DE. *Thauma* e pensar bem na educação infantil. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 197–213, dez. 2018.

LOUREÇON, B. N. et al. Filosofia para Crianças: alternativa para uma infância plena ou um impulso para o seu desaparecimento? **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [s. l.], n. 2, 2004.

MANSO, A. Da utilidade do inútil, ou porque se deve ensinar filosofia no ensino secundário. **Nova Águia**, [s. l.], n. 23, p. 138–145, 2018.

MARQUES, O. Pensar bem: um estudo comparativo sobre o conceito de pensamento em Matthew Lipman e Edgar Morin. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 145–150, 2006.

MARQUES, O. Implicações educacionais da proposta de “Educação para o pensar” de matthew lipman. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 8, p. 85–94, 2009.

MESQUITA, V. Aspectos da formação docente em filosofia para crianças no Brasil. **Childhood and Philosophy**, Maracanã, v. 3, n. 6, 2007.

MOSER, A.; SOCZEK, D. Filosofia para crianças: apontamentos reflexivos. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 171–182, jun. 2013.

MURCHO, D. **A natureza da filosofia e o seu ensino**. [s.l: s.n.]. *Ebook*.

OLIVEIRA, P. R.; BADIA, D. D.; FÁVARI, C. E.; SÔNEGO, E. P. Encontrar filosofia(s) e infância(s). **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, v. 2, n. 2, 2016.

PEREIRA, J. A.; NETO, J. DE M. A Possibilidade do Ensino de Filosofia Para Criança: Uma Abordagem a Partir do Pensamento de Matthew Lipman. **Unopar Científica Ciências Humanas e da Educação**, Londrina, v. 10, n. 1, 2009.

RODRIGUES, J. C. D. S.; FERREIRA, A. L.; MOVIO, C. V. M.; SILVA, F. H., SILVA, J. A experiência democrática no processo educacional: uma possibilidade de abordagem filosófica. **Educação em Análise**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 35–52, mar. 2024.

SANCHEZ, L. B. A lógica de Lipman. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [s. l.], n. 3, 2004.

SANCHEZ, L. B.; MOTTA, J. DA C. Filosofia no ensino fundamental: formando cidadãos críticos? **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 45, p. 386–401, dez. 2019.

SANTANA, E. A. L. **Filosofia e crianças: Entre Matthew Lipman e Walter Benjamin**. Orientadora: Paula Ramos de Oliveira. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023.

SANTOS, R. L. D. **Filosofia com crianças: experiências de pensamento e possibilidades para experienciar o pensar em Walter Kohan**. [s.l: s.n.].

SCHAEFER, J. G. A Filosofia para Crianças de Matthew Lipman na Escola Cidadã de Paulo Freire: Perspectivas e questionamentos. **Revista Cacto - Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinaridade Online**, [s. l.], v. 4, n. 1, mar. 2024.

SEGUNDO, F. G. **O ensino da filosofia para crianças: Matthew Lipman e a perspectiva da educação emancipatória na formação de sujeitos autônomos**. Orientador: Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, J. C. DA; SILVA, A. S. DA. É possível educar o pensamento? O Programa de Filosofia para Crianças de M. Lipman. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, Santa Maria, p. e12/1-20, out. 2022.

SILVEIRA, R. J. T. **A filosofia vai à escola?** Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVEIRA, R. J. T. O programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman: uma concepção liberal da educação. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 121–139, 2011.

SOUZA, M. F. DE. Filosofia para crianças - avanços e desafios atuais: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educar Mais**, [s. l.], v. 5, n. 4, p. 917–933, 2021.

TRINDADE, C. C. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey**. Orientadora: Carlota Boto. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VELASCO, P. D. N. Notas sobre o Ensino de Filosofia como Problema Filosófico. **Dialogia**, São Paulo, p. 27–34, 2011.