

## **A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NUMA PERSPECTIVA DE CONTINUIDADE**

*Darcisio Natal Muraro*

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo analisar a problemática do ensino de filosofia numa perspectiva de continuidade na formação das crianças, adolescentes e jovens nos diversos níveis da educação escolar básica. Esta problemática está inserida no campo de estudos da Filosofia da Educação que aqui denominamos de filosofia da educação filosófica. Para desenvolver essa problemática adotamos como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica. Assim, num primeiro momento analisamos alguns documentos da legislação educacional brasileira que abordam aspectos da educação filosófica para compreender o tratamento dado ao tema. Num segundo momento, abordaremos a contribuição de alguns estudiosos do tema, especialmente as concepções de Dewey e Lipman sobre a educação filosófica. Consideramos relevante a contribuição destes pensadores porque eles propõem uma experiência educativa regulada pelos princípios de continuidade, interação e crescimento por meio do processo investigativo-reflexivo originados da experiência de vida pouco debatido no ensino de filosofia.

**Palavras-chave:** Filosofia; Educação Básica; Ensino; Pensamento; Continuidade.

O presente trabalho tem por objetivo analisar o problema da educação filosófica na Educação Básica na perspectiva de continuidade, interação do processo investigativo-reflexivo originados da experiência de vida. O reconhecimento oficial da filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio a partir de 2008, põe o problema de se pensar as possibilidades e o papel que ela pode desempenhar nos demais níveis de ensino, ou seja, no Ensino Fundamental e Educação Infantil. Entendemos que este é um problema pertinente à área de investigação da Filosofia da Educação que, por sua natureza, analisa os pressupostos da formação humana, especialmente os conceitos de ser humano, sociedade e conhecimento. Este é, sobretudo, um campo de problemas filosóficos que este trabalho propõe discutir através das seguintes indagações: o que é a educação filosófica e qual é a sua contribuição para a formação humana num ambiente de educação formal? Como pensar a formação filosófica numa perspectiva de continuidade na educação escolar?

Para desenvolver essa problemática adotamos como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica. Assim, num primeiro momento analisamos alguns documentos da legislação educacional brasileira que apontam para essa temática para compreender o tratamento dado ao tema. Num segundo momento, abordaremos algumas contribuições, especialmente de John Dewey e Matthew Lipman sobre a educação filosófica por considerar

que estes pensadores deram contribuição importante na medida em que discutem a continuidade e interação da experiência de pensar como aspectos definidores de uma experiência educativa.

Iniciaremos a investigação das referências teóricas no campo da filosofia da educação para formular uma concepção uma educação filosófica na educação básica através da análise da legislação nacional pertinente. Esta análise documental da legislação brasileira visa compreender a forma como aspectos do educação filosófica foi abordada neste campo uma vez que ele trata das outras educações, como educação matemática, educação científica, educação da língua, educação física, educação artística, etc. Seguindo nesta direção, indagamos: como a lei maior da educação nacional, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº 9.394/96 aborda as questões pertinentes à filosofia?

A lei em discussão afirma incisivamente a necessidade e o papel da filosofia no Ensino Médio, conforme lemos no inciso III do § 1º. do artigo 36: *"Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania."*

O reconhecimento deste papel da disciplina de Filosofia no Ensino Médio implica necessariamente garantir continuidade do processo de aquisição destes conhecimentos entre os níveis de ensino, como depreendemos do Artigo 35 da mesma Lei que afirma como finalidade deste nível de ensino, como etapa final da Educação Básica: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.” Entendemos que a lei está pressupondo a aquisição de conhecimentos relacionados à filosofia, mais especificamente ao exercício da cidadania nos níveis iniciais da educação e que teriam prosseguimento no ensino médio.

Diante da enfática afirmação quanto ao papel de “exercício da cidadania” somos, inevitavelmente, levados a indagar o significado desta tarefa delegada à filosofia neste documento. Num olhar mais amplo, a lei atribui a tarefa de exercício da cidadania como um fazer interativo entre todas as educações – matemática, educação científica, educação da língua, educação física, educação artística, etc. Neste sentido, a lei não especifica a contribuição da filosófica nessa tarefa interativa, ou seja, quais os conteúdos, metodologias que perfazem os conhecimentos necessários para este fim, como trabalhá-los, quem os organiza e ministra e, ainda, qual o modelo de cidadania almejado.

Nossa leitura ressalta que a lei não trata adequadamente dois aspectos em relação à filosofia na educação básica: não prevê a sua presença de forma contínua nos níveis da

educação escolar conforme as exigências de sua especificidade de área de saber, bem como, não indica como poderia operar interativamente com as demais áreas de conhecimento. Pode-se inferir que a grande massa de estudantes que não conclui o ensino médio e não tem acesso aos necessários conhecimentos filosóficos, não estaria apta o exercício da cidadania. Em que medida esta tarefa é prerrogativa da filosofia?

Diante destas questões, uma saída que a lei defende a vinculação do ensino, no aspecto amplo, ao mundo do trabalho e à prática social devendo superar o dualismo entre teoria e prática, conciliar formação humanista e uso de tecnologias, enfim, oferecer condições para a continuidade do processo de aprendizagem tanto dentro quanto fora das instituições educacionais. Neste caso, estamos diante de orientações mais procedimentais de como conduzir a aprendizagem mais do que uma orientação substancial do que e do como ensinar na direção de um “exercício de cidadania”.

Este aspecto mais conceitual ligado educação filosófica nesta lei está explicitado na afirmação das finalidades da formação dos estudantes do Ensino Médio que é a de “[...] *aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*” (inciso II do art. 35 da LDB). A Lei dá a entender a necessidade do trabalho filosófico indiretamente como afirmado na seguinte diretriz: “[...] *difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*” (inciso I do art. 27 da LDB). Se parte destes objetivos são característicos do debate na tradição filosófica – a discussão antropológica, ética ou axiológica e política – a lei expropria tais questões do seu campo filosófico (e sociológico).

Contraditoriamente, ao afirmar a importância dos conhecimentos de Filosofia para a formação da pessoa e do cidadão, que incluem os que resgatamos no parágrafo anterior, a lei, por mais de uma década, não reconheceu a Filosofia como disciplina para esse nível de ensino, quanto menos para os outros níveis. Em seguida, ficou explicitado no artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, sendo esta fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98, que a filosofia deveria ser tratada de forma interdisciplinar: “§ 2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” Cabe indagar: como se define e se realiza este tratamento interdisciplinar e contextualizado? Seria incumbência dos especialistas nas disciplinas trabalharem com a especificidade dos conhecimentos de Filosofia? Não estaria desta forma esvaziando o sentido da

interdisciplinaridade já que não explicita a forma como a especificidade da filosofia entraria nesse debate?

A década que se seguiu desde a aprovação da referida Lei foi marcada pela inconformidade da comunidade de filósofos e sociólogos ligados à educação pelo tratamento dado pela Lei à estes dois campos de conhecimento. Diante da necessidade de rediscutir o papel da filosofia na Educação Básica, surgiu um forte movimento dos cursos de filosofia e instituições que atuam nesta área no sentido de explicitar o sentido da filosofia na formação dos alunos, defendendo o retorno desta como disciplina para o currículo de Ensino Médio. Como resultado deste intenso debate, a filosofia passou a ser incluída como disciplina obrigatória nos currículos das escolas de nível médio a partir da Lei 11.684, promulgada em julho de 2008, determinando a sua implantação a partir de 2009, nos três anos do Ensino Médio, em âmbito nacional.

As orientações dadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) (2011), enfatizam que o trabalho com filosofia repousa no processo de desenvolvimento de certas competências e habilidades, explicitando-as da seguinte forma: “*Representação e comunicação [...] Investigação e compreensão [...] Contextualização sócio-cultural*” (MEC, 2002, p. 44-56).

Neste mesmo item que discute competências e habilidades o documento apresenta a filosofia como tendo uma natureza, a rigor, transdisciplinar e com a função de cooperar na articulação dos diversos sistemas teóricos e conceituais curriculares da seguinte, pressupondo uma tarefa epistemológica como expressa na seguinte orientação:

Considerando a transdisciplinaridade a partir do ponto de vista de seus **próprios conteúdos disciplinares**, a Filosofia pode, por exemplo, levar o estudante à apropriação reflexiva de conceitos, modos discursivos e problemas das Ciências Naturais (questões de método, estruturas discursivas lógico matemáticas, a enunciação empírico-analítica, etc.), das Ciências Humanas (o *a priori* lingüístico-cultural, estruturas discursivas críticas, a enunciação histórica-hermenêutica, etc.) e das Artes (o fazer artístico, estruturas discursivas poéticas, a enunciação estético-expressiva, etc.) (MEC, 2002: 50, negritos do documento).

O documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) questiona as orientações dos PCNEM / 2006 de Filosofia pelo foco dado às competências e habilidades, inclusive por ver nelas uma coincidência com as exigências impostas por certos documentos do Banco Mundial no financiamento da educação. Acaba, por fim, mantendo este quadro de competências e habilidades (Cf, MEC; 2006: 29-32), mas coloca a História da Filosofia como novo foco para o ensino desta disciplina: “[...] é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a

Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando” (MEC; 2006: 27). Mas esta opção coloca diversos problemas como o entendimento do que seja a História da Filosofia, legado ou tradição. Estes termos podem indicar um “falso consenso” do que seja a história da filosofia ao indicar alguns conteúdos a serem trabalhados. Os recortes, priorizações e escolhas do que se considera filosófico já pressupõem uma opção filosófica cujas consequências implicam num padrão para os currículos escolares, livros didáticos, vestibulares, etc. Apenas para exemplificar este problema, esta orientação que definiu uma “História da Filosofia” para o Ensino Médio é tipicamente eurocêntrica e não se faz menção à filosofia latinoamericana, nem à filosofia norteamericana, nem filosofia oriental, para destacar algumas. Podemos também levantar questionamentos sobre a possibilidade de uma “história da filosofia” para o universo do Ensino Médio considerando a complexidade deste nível de ensino centrado no paradigma de vestibular. Neste caso, os chamados conhecimentos adquiridos no ensino fundamental que possibilitariam o prosseguimento de estudos realmente preparam os alunos para adentrar no campo da história da filosofia? Outro aspecto problemático é o de avaliar se os objetivos da filosofia no ensino média, sua história, as competências e habilidades podem ser parâmetros para a educação filosófica nos níveis anteriores ao Ensino Médio.

A obrigatoriedade da disciplina Filosofia, justifica-se ainda segundo o documento, pela sua vocação transdisciplinar ancorado no pressuposto epistemológico:

Outra decorrência da obrigatoriedade da Filosofia é, por conseguinte, uma reflexão sobre sua especificidade e seus pontos de contato com outras disciplinas, cabendo ressaltar que, a nosso juízo, a Filosofia não se insere tão-somente na área de ciências humanas. A compreensão da Filosofia como disciplina reforça, sem paradoxo, sua vocação transdisciplinar, tendo contato natural com **toda ciência que envolva descoberta ou exercite demonstrações, solicitando boa lógica ou reflexão epistemológica**. Da mesma forma, pela própria valorização do texto filosófico, da palavra e do conceito, verifica-se a possibilidade de estabelecer proveitoso intercâmbio com a área de linguagens. (MEC; 2006: 18, grifos nossos)

Fazendo uma breve retomada histórica, a defesa da obrigatoriedade da filosofia feita pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) situa-se num debate mais amplo sobre o retorno da filosofia como disciplina no Ensino Médio que ocorreu na década que sucedeu a promulgação da LDB/9394/96. Esta luta pela volta da filosofia culminou com o Parecer que regulamenta a obrigatoriedade da filosofia que argumenta pela importância e valor da filosofia como condição para que o ensino tenha consistência e qualidade na formação do cidadão, aqui definido como ético, crítico, sujeito e protagonista, como se verifica no seguinte excerto:

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. (PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006, p. 2).

Esta análise da legislação nacional da educação evidencia que ela reconhece, de forma pulverizada, a contribuição da filosofia na relação ensino-aprendizagem na educação básica. Entretanto, a identificação de uma educação filosófica, na forma como as outras educações são tratadas, está garantida na forma identitária de disciplina apenas no Ensino Médio, com os problemas que colocamos.

Ressaltamos a análise de Gallo e Kohan (2000), no texto “Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio”, acerca desta concepção de interdisciplinaridade no campo da filosofia, como tratada na legislação, pois pressupõe compreendê-la como um saber sistemático, totalizador, unificador retirando dela o caráter crítico e criativo. Contrapondo-se a este entendimento de filosofia, os autores afirmam ser ela uma “[...] atividade de fazer experiência de pensamento, transversalmente atravessando o vivido e construindo sentidos para esses acontecimentos” (GALLO, KOHAN, 2000, p. 192). Por isso, algumas das características que filosofia apresenta são as seguintes: ela é pensamento conceitual, tem caráter dialógico, opera numa postura de crítica radical e é remanescente à história da filosofia. A experiência de pensamento compreende ainda que “[...] a filosofia, como experiência de pensamento, aponta para a *criação* e para a *resistência*. O pensamento filosófico é em si mesmo criativo, pois não se limita a reproduzir o real, mas é ele mesmo um vetor de criação de realidade.” (GALLO, KOHAN, 2000:194) Sobre o trabalho com habilidades de pensamento, os autores tomam uma posição crítica e se pronunciam da seguinte forma: “[...] certamente que outras disciplinas podem desenvolver habilidades específicas de pensamento; mas as questões aqui expostas são próprias da filosofia e só o contato com ela as pode proporcionar.” (GALLO, KOHAN, 2000, p. 195).

É pertinente a crítica de Rocha (2008) sobre o currículo escolar e sua proposição da tarefa da filosofia na escola: “[...] o ensino da filosofia deveria cerrar fileira contra a fragmentação curricular e o alheamento entre as disciplinas do currículo escolar; a filosofia, por sua natureza, deve valorizar os conhecimentos escolares e ser pensada no horizonte do currículo” (ROCHA, 2008. p. 127). Nesta linha de raciocínio, o autor indica três eixos que integram e dão continuidade ao ensino de Filosofia:

Seria possível trabalhar agora com a ideia que estes três eixos da Filosofia, sua *história*, seus *problemas* e seus *métodos* poderiam ser relacionados com o ensino de Filosofia nos diversos níveis educacionais, mais precisamente, com a pergunta sobre se poderíamos pensar em ênfases diferenciadas de

cada um desses eixos em cada um dos níveis de ensino: fundamental, médio e superior. (ROCHA, 2008, p. 122-123, itálicos do autor)

A análise de Rocha indica, assim, a seguinte trabalho com estes eixos: “[...] no Ensino Fundamental o *guia* didático e formacional é o método; no Ensino Médio, o guia são os problemas; no Ensino Superior, o guia *deve ser* o estudo rigoroso dos textos clássicos da Filosofia. (ROCHA, 2008. p. 123, itálicos do autor).

Lorieri defende também esta perspectiva de um ensino progressivo das temáticas filosóficas no currículo escolar, no seguinte entendimento:

[...] oferecer um espaço curricular específico no qual crianças e jovens possam dialogar investigativamente, com base em questões relativas a certas "temáticas de fundo", de tal forma que possam por sobre exame. progressivamente, as referências ou ideais reguladores que encontram em seu cultural. (LORIERI, 2002, p.46)

Lorieri é um estudioso da concepção de ensino de filosofia de Lipman. Assim, na sequência dessa discussão, como anunciamos, analisaremos a contribuição deste pensadores da educação filosófica. Considerando que Lipman tem como seu principal referencial teórico a obra de John Dewey, começaremos nossa análise a partir deste.

John Dewey desenvolveu um amplo estudo que podemos caracterizar como filosofia da experiência. Entendemos que este é um caminho promissor para se pensar a educação filosófica como experiência de pensamento. Para este pensador a atividade filosófica se dá pelo processo de pensamento reflexivo que consiste na atividade de pensar consciente de si mesmo ou que tem controle sobre o seu próprio processo do pensar. A reflexão volta-se sobre a experiência, percebe os aspectos problemáticos e procede o exame crítico, variado e público dos significados criados. A experiência não é algo que se “processo apenas dentro da pessoa”, mas conecta as experiências com as dos outros, ela “envolve contato e comunicação” (DEWEY, 1971, p. 30-31), revelando a dimensão social do pensar. Nessa rede de experiências, o pensar constrói uma rede de significados que interrelaciona o passado, presente e futuro, articulando o velho (conhecimento acumulado) com o novo. Neste sentido, diz Dewey “[...] pensar é o método de reconstruir a experiência [...]” (DEWEY, 1958, p. 140) Pensamento reflexivo é pode ser descrito como atividade filosófica voltada para reconstruir a experiência através da investigação que examina os conceitos, crenças ou conhecimentos: “O pensamento reflexivo *faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega.*” (DEWEY, 1979a, p. 18, itálicos do autor).

O pensar reflexivo é o método de educar, porque tem a finalidade de transformar a experiência, iniciando, desenvolvendo e ampliando a órbita de significados. Decorre daí sua

definição de educação: “[...] *é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta, e também, a nossa aptidão para dirigir o curso das experiências subsequentes*” (Dewey, 1979a, p. 83, grifos do autor). Reconstrução é sinal de crescimento intelectual, portanto de mente ativa exercitando-se na capacidade de pensar: “[...] pensar é inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, *é perguntar*” (Dewey, 1979a, p. 262, grifo do autor). Entendemos que este movimento do perguntar como experiência é a alma da própria filosofia.

A reflexão é recursiva, ou seja, é nossa única orientação segura para a prática humana. Para explicar esse processo, Dewey plantou o princípio de continuidade do qual derivam toda sua filosofia e educação e é compreendido da seguinte forma: “[...] o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes. (DEWEY, 1971, p. 26). Este “algo” da experiência anterior são as significações verificadas na experiência, ou seja, numa ação. Para o autor, este princípio é aplicado para discriminar uma experiência educativa de outra deseducativa. A experiência de valor educativo é aquela que toma a educação no sentido de crescimento: “[...] o processo educativo é idêntico a crescimento” (DEWEY, 1971, p. 27). Crescimento tem direção e esta somente pode ser compreendida a partir do pensar reflexivo. Quando a capacidade de crescimento é promovida e conduz a crescimento contínuo temos a experiência educativa. Quando a capacidade de crescimento é retardada, paralizada ou limitada a baixo nível de desenvolvimento temos uma experiência deseducativa.

O princípio de continuidade que inclui a interação social e ambiental é condição de possibilidade para uma experiência educativa de valor, ou para o crescimento. A condição de possibilidade para que haja crescimento é a liberdade, ou seja, a educação deve criar “[...] as oportunidades de crescimento das individualidades dentro do clima de liberdade, sem o qual não há possibilidade de crescimento normal, genuíno e continuado.” (DEWEY, 1971, p. 59-60). Liberdade de crescimento significa a autonomia na autoconstrução da identidade. Neste sentido, a teoria do interesse e esforço deweyana é fundamental para a experiência ser educativa. Da mesma forma, o interesse do aluno é uma das condições para se projetar o trabalho de filosofia em qualquer nível de ensino.

Respeitados os princípios de continuidade e interação da experiência, que se “interceptam e se unem”, a educação é crescimento das capacidades humanas: crescimento do pensar, da liberdade, da ação, da comunicação, da democracia, da cultura, ou mais

amplamente, da própria vida. Tal crescimento resulta do processo de pensar a experiência presente tornando-a educativa pelo processo de ação e transformação que resulta na conceitualização. Assim, a experiência educativa faz-se necessário conduzir o processo para a formação dos conceitos:

[...] em *toda* fase de desenvolvimento, cada lição, para ser educativa, deveria conduzir a uma certa dose de conceptualização de impressões e idéias. Sem essa conceptualização ou intelectualização, nada se ganha que possa contribuir para uma melhor compreensão de novas experiências. (...) tal intelectualização é o depósito de uma *idéia*, definida e geral a um tempo. Educação, em seu aspecto intelectual, e obtenção de uma idéia do que é experimentado são expressões sinônimas. (DEWEY, 1979a, p. 155/6, itálicos do autor).

Dewey desenvolveu a tese de que “aprender é aprender a pensar”. Aprender a pensar ou desenvolver o hábito de pensar reflexivo constitui um princípio educativo, para Dewey: “[...] é evidente que a educação, *quanto a seu lado intelectual*, está vitalmente relacionada com o cultivo da atitude do pensar reflexivo, preservando-o onde já existe, e substituindo os métodos de pensar mais livres por outros mais restritos, sempre que possível” (Dewey, 1979a, p. 85, itálicos do autor). Ele defendeu que a função da educação é a formação do hábito de pensar reflexivo “[...] a educação consiste na formação de hábitos de pensar *despertos, cuidadosos, meticolosos*” (Dewey, 1979a, p. 86, itálicos do autor). Com base nessa premissa faz sentido defender o desenvolvimento do hábito do filosofar desde os primeiros anos de escolaridade, permitindo à criança lidar com esse aspecto de sua experiência. Nesta perspectiva, a própria teoria deweyana do pensar reflexivo se contrapõe a um ensino que reduz o trabalho pedagógico ao treino de habilidades.

Lipman levou adiante a reflexão filosófico-educacional iniciada por Dewey sobre o papel da filosofia como pensar reflexivo sobre a experiência na formação dos educandos. Podemos dizer que ele desenvolveu uma concepção pioneira na história da filosofia e da educação explicitamente voltada para a formação filosófica das crianças desde a infância. Segundo este autor, o principal objetivo desta concepção denominada de Filosofia para Crianças é: “[...] ajudá-las a aprender a pensar por si mesmas” (LIPMAN, 1994, p. 81). E quando inicia o pensamento filosófico na criança? Diz Lipman:

As crianças começam a pensar filosoficamente quando começam a perguntar por quê. (...) Normalmente atribuem-se duas funções principais a essa pergunta. A primeira é descobrir uma explicação causal, e a segunda é determinar uma finalidade. (LIPMAN, 1994, p. 87).

Neste sentido, para Lipman há algo em comum entre a criança e o filósofo: a capacidade de se maravilhar com o mundo. A criança e a filosofia são aliadas porque ambas

se intrigam com uso das palavras para falar do mundo. Os filósofos levam esta capacidade de maravilhamento às últimas conseqüências, descobrindo e investigando os problemas da experiência humana. Tais problemas giram em torno de conceitos centrais, comuns e controversos da nossa experiência. O filosofar começa quando fazemos perguntas sobre esses conceitos e assumimos o compromisso de analisar os sentidos que atribuímos, os pressupostos e as suas conseqüências. Por isso, a essência de filosofia para as crianças está no processo contínuo e acumulativo de questionamentos que movem a reflexão e o diálogo. A educação filosófica adquire vitalidade quando se instaura esse movimento dialético da indagação que amplia e aprofunda a área de compreensão dos conceitos. A experiência de filosofar combina o elemento da crítica aos argumentos apresentados sobre um conceito problemático, cria novas hipóteses para serem analisadas no exame crítico da comunidade e oferece alternativas mais razoáveis para serem escolhidas como orientadoras da ação.

A atividade filosófica consiste em lidar com os conceitos de uma maneira própria, como explicou Lipman (1994, p. 151):

Esclarecer os significados, descobrir as suposições e pressuposições, analisar conceitos, considerar a validade dos processos de raciocínio e investigar as implicações das idéias e das conseqüências que tem para a vida humana sustentar certas idéias em vez de outras.

Outro aspecto que faz parte dos procedimentos do pensar filosófico é o de considerar “[...] formas alternativas de agir, criar e falar.” (LIPMAN, 1994, p. 143) Assim sendo, aprender a pensar filosoficamente contribui para que os estudantes aprendam a lidar com os conceitos que orientam o modo de viver.

Para Lipman, o diferencial do pensamento filosófico consiste no raciocínio guiado pelo ideal de racionalidade, o que quer dizer que não é meramente pensar, mas pensar melhor, ou seja, lógico, coerente, orientado por critérios e autocorretivo.

Filosofia é um pensar autocorretivo. É pensar investigando a si mesmo com o propósito de se tornar pensar melhor. Isto não quer dizer que a filosofia interessa-se apenas por si mesma, mas que quando ela se volta às outras disciplinas, interessa-lhe primeiramente o pensar que acontece nelas. (LIPMAN, 1990, p. 60)

Ele contesta a educação na qual o aluno aprende apenas os resultados da investigação, incluindo a filosofia, tornado-se apenas uma pessoa instruída. Diz Lipman sobre a origem dos significados:

Os significados não podem ser partilhados. Eles não podem ser dados ou transmitidos às crianças. Os significados precisam ser adquiridos; eles são *capta* e não dados. Temos que aprender como estabelecer as condições e oportunidades que capacitarão as crianças, com sua curiosidade natural e

ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas. (LIPMAN, 1994, p. 32, grifos do autor)

Um dos propósitos educacionais da filosofia é “[...] todo estudante deve tornar-se (ou continuar a ser) um investigador” (LIPMAN, 1990, p. 59) E como a filosofia realiza esta preparação do investigador? Lipman responde dizendo que

A filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial. A educação nas outras disciplinas não envolve tanto conhecimento quando aprender a pensar uma disciplina – pensar historicamente, fisicamente, antropológicamente, matematicamente, etc. A filosofia implica aprender a pensar sobre uma disciplina e, ao mesmo tempo, aprender a pensar autocorretivamente sobre o nosso próprio pensar. (LIPMAN, 1990, p. 59).

A possibilidade da filosofia poder alavancar no currículo escolar a prática investigativa corrobora com o desenvolvimento da racionalidade: “Na verdade, a investigação é aquela instituição cujos procedimentos, quando internalizados, contribuem mais fortemente para o desenvolvimento da racionalidade no indivíduo.

Ligado ao aspecto investigativo, Lipman argumenta que a filosofia oferece uma grande vantagem em relação aos métodos de ensino convencional que não proporcionam investigação, mas exercícios de memorização de conteúdos sob a tutela onisciente do professor. Diz Lipman:

O fazer da filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de idéias 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)

Nesta perspectiva, Lipman foi pioneiro em pensar uma pedagogia para a educação filosófica das crianças e jovens e para isso ele criou o conceito de Comunidade de Investigação como uma comunidade de experiência reflexiva compartilhada. Como extraímos da citação anterior e podemos ampliar esse conceito no excerto a seguir:

A pedagogia da filosofia implica converter a sala de aula em uma comunidade de investigação cooperativa, onde todos são democraticamente autorizados a serem ouvidos, onde cada um aprende com o outro e onde o diálogo entre os membros da classe, quando internalizado e representado num fórum interior da mente de cada participante, é a base do processo conhecido como pensamento. (LIPMAN, 1990, p. 132)

A Comunidade de Investigação (*inquiry*) é um conceito que permite integrar os aspectos da razão ou inteligência, das emoções, dos contextos de vida e das relações sociais. Nela, a conversação é orientada pelo diálogo em torno de problemas comuns de seus membros, dinamismo que desenvolve as operações mentais do pensamento e da linguagem para a produção de significados. Esta pedagogia, de caráter eminentemente filosófica, é regulada pelo conceito de razoabilidade como característica pessoal e pela democracia como característica social. Razoabilidade é a capacidade de conduzir o pensamento reflexivo de forma multidimensional sobre a experiência. Isto implica ser crítico (aspectos lógico-epistemológico), ser criativo (aspecto estético) e ser cuidadoso (aspecto ético) no processo de pensar, resultando num exercício sociopolítico da ética e da cidadania. Lipman combina, assim, aspectos fundamentais da filosofia e da psicologia para o aprendizado reflexivo na infância: interesse, emoções, valores, comunidade, disposições e habilidades de pensar. A Comunidade de Investigação é uma forma de operacionalizar o aprender a aprender a pensar, contrapondo-se aos métodos para memorizar conteúdos ou valores como já mencionamos. É uma forma de vida cidadã e democrática em permanente reconstrução dos significados que servem como referências, através do processo dialógico e cooperativo.

Para Lipman as habilidades de pensamento devem ser tratadas como “ferramentas” filosóficas uma vez que estão ancoradas no próprio campo da filosofia como aquelas relacionadas à formação de conceitos e as de raciocínio, neste caso, pertencentes ao campo da lógica formal e informal. As habilidades de investigação remetem ao processo da investigação científica e as habilidades de interpretação ou tradução ao campo da lingüística. (Cf. LIPMAN, 2003: 164ss) A investigação humanística, própria da filosofia, sobre os conceitos problemáticos em comunidade de diálogo é a forma mais adequada para desenvolver as habilidades de pensamento e preparar o aluno para pensar nas outras disciplinas ou para potencializar a capacidade de aprender dos estudantes num processo de continuidade e interação. Além disso, o diferencial do trabalho da filosofia sobre as habilidades de pensamento consiste no fato de que filosofar se caracterizar como um pensar sobre o pensar, ou seja, a reflexão deve cuidar do processo metacognitivo sobre as próprias habilidades, aperfeiçoando sua compreensão e utilização. Diz Lipman:

Nós pensamos, em geral, sobre nosso próprio pensamento, refletimos sobre nossas próprias reflexões e fazemos inferências sobre nossas próprias inferências. Mas sempre que um ato mental é o sujeito de outro, este último é metacognitivo. Assim, fazemos inferências sobre as inferências das outras pessoas e das nossas próprias inferências. Quase que todo ato mental de qualquer pessoa pode ser o sujeito de quase todo ato mental de qualquer pessoa ou dela mesma. Esse zigzague de metacognição é um aspecto

importante da construção do diálogo de sala de aula, exatamente como o diálogo é essencial à investigação ética. (LIPMAN, 1990, p. 101).

Para Lipman, a própria Filosofia se constrói através do diálogo e do questionamento. Além disso, pelo diálogo compreende-se que o conhecimento é uma construção social:

A filosofia nunca pode estar separada do diálogo porque, essencialmente, implica questionar – e questionar é um aspecto do diálogo. [...] O diálogo filosófico [...] leva a criança a se dar conta de que a aquisição de conhecimentos é, quase sempre, uma aquisição cooperativa. (LIPMAN, 1994, p. 232-233)

Assim, o trabalho da educação filosófica, na formulação de Lipman, inclui pelo menos os seguintes objetivos: trabalhar os conceitos problemáticos da experiência, desenvolver as habilidades de pensamento apurando o processo pelos procedimentos metacognitivos e autocorretivos, desenvolver os valores éticos e políticos da vida em comunidade de investigação. Contribui, dessa forma, para “ampliar a verdadeira capacidade de crescer” (LIPMAN, 1994, p. 96)

A Comunidade de Investigação é pedagogia para aprender a filosofar e a desenvolver um “pensar bem”, no sentido de reflexivo, crítico, criativo, cuidadoso, constituindo-se um pré-requisito para melhorar a capacidade da criança de aprender em todas as demais áreas de conhecimento. O maravilhamento da criança é inquiridor e suas perguntas representam a possibilidade de outro olhar sobre mundo. “Essas perguntas representam a busca das crianças por globalidade e inteireza, seu saudável desprezo por categorias artificiais e barreiras para a compreensão.” (LIPMAN, 1994, p. 52). A curiosidade e a imaginação reflexiva associadas a uma adequada mediação podem criar novas atitudes e conceitos para interpretar e transformar o mundo.

Desta análise, podemos tirar algumas indicações que auxiliam na busca de uma concepção de educação filosofia de forma contínua na Educação Básica.

A educação filosófica pode ser caracterizada como um trabalho voltado para o desenvolvimento do hábito de pensar reflexivo. Neste campo, cabe pensar o próprio método de pensar e as habilidades que lhe são próprias. A aquisição de habilidades e competências de pensamento conduzida pela filosofia tem dupla vantagem: primeira, pela possibilidade de pensar sobre as próprias habilidades e competência aprimorando-as e avaliando-as no atividade de pensar. Neste sentido, a filosofia se caracteriza pelo movimento reflexivo de pensar sobre o pensar. Segundo, a aquisição de habilidades se dá no contexto de temas humanistas da filosofia o que permite um olhar de totalidade da experiência.

A educação filosófica trabalhada num ambiente de comunidade de investigação proporciona interações sócio-linguísticas significativas para o grupo. Nesta experiência,

interagem os aspectos éticos, estéticos e políticos uma vez que consiste numa prática permeada por valores como respeito, cooperação, apreciação da ideias, criatividade, expressão da subjetividade, diálogo, democracia dentre outros.

Neste entendimento, a educação filosófica deveria ocupar um lugar explícito no currículo como disciplina explicitada numa forma contínua e interativa, com profissional especializado para o respectivo trabalho nos diferentes níveis da Educação Básica.

## Referências

BRASIL. CAMARA DOS DEPUTADOS. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 20/12/2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Parte IV: Ciências humanas e suas tecnologias. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>>. Acesso em 20/12/2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. PCN+ Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf> >>. Acesso em 20/12/2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC. v. 3. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

DEWEY, John. *Como pensamos*. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1979a. Atualidades pedagógicas; vol. 2.

\_\_\_\_\_. *Democracia e educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades pedagógicas; vol. 21. 416p.

\_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes (Série Filosofia e Crianças; Volume VI). 2000.

LIPMAN, Matthew. OSCANYAN, F. SHARP, A. M. *Filosofia na Sala de Aula*. Nova Alexandria. 1998.

\_\_\_\_\_. *A filosofia vai à escola*. 2ª ed. Summus, São Paulo, 1990.

LORIERI, Marcos Antonio. *Filosofia: fundamentos e métodos*. Filosofia no Ensino Fundamental. São Paulo. Cortez, 2002. (Col. Docência em formação).

*Orientações Curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC. v. 3. 2006

*Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2002.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de filosofia e currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SHARP, Ann M., SPLITTER, Laurance J. *Uma nova educação*. Nova Alexandria, São Paulo, 1999.