

A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS COMO PROGRAMA DE ENSINO: APONTAMENTOS CRÍTICOS

Raquel Aline Zanini¹
Mayco Aparecido Martins Delavy²

RESUMO: Este artigo visa expor como surge a prática institucionalizada de filosofia no ensino fundamental através do Programa de Filosofia para Crianças (PFC), criado por Matthew Lipman, na década de 1960, que possibilitou em diversos países do mundo, inclusive no Brasil, a inserção nas escolas de uma “filosofia para crianças”, pensada a partir de uma compreensão pragmatista da educação, baseada na lógica formal. Apontando também de que modo sua inserção ocorreu no Brasil e quais foram os fatores históricos, sociais e educacionais responsáveis pela sua implementação. Assim, apresenta-se um breve histórico do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, posteriormente elencam-se os fatores e o processo de sua chegada ao Brasil.

Palavras-Chave: Filosofia para crianças. Matthew Lipman. Jogos teatrais.

ADULTO
Pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela.
Andrés Felipe Bedoya, 8 anos
(in NARANJO, 2013)

1

INTRODUÇÃO

Essa definição de Bedoya está presente na obra *Casa das Estrelas*, organizada por Javier Naranjo (2013), que reúne definições de crianças a respeito de algumas palavras. A definição dada à palavra “adulto” provoca a reflexão sobre o modo como o adulto pensa a infância, as crianças e seu processo formativo, como nos relacionamos com sua forma de conhecer e estar no mundo? Sempre a partir do adulto, daquilo que é necessário à infância, à criança: o modo como deve pensar, como deve agir, o que deve fazer, como deve fazer.

O encontro com o olhar das crianças sobre o mundo, proporcionado pelo livro de Naranjo, reforça a importância da retomada histórica do modo como principia a prática de filosofia para crianças, tanto para identificar de que lugar histórico surgem as inquietações e a

¹Doutora em Educação (UFPR), Professora colaboradora - Licenciatura em Pedagogia Unespar-Campus Paranaguá, Professora Formadora - Licenciatura em Pedagogia EaD/ UFPR. Coordenadora Pedagógica de Estágios - Colégio Estadual do Paraná/SEED-PR.

²Doutorando em Educação – Unisinos – RS, Graduado em Filosofia – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Coordenador do Serviço de Orientação Pedagógica do Colégio Medianeira – Curitiba-PR, Professor de Filosofia da Secretaria Estadual de Educação do Paraná/SEED-PR.

problemática aqui levantada, quanto para contrapor e problematizar outras propostas possíveis de prática filosófica com as crianças.

Assim, neste artigo pretende-se apresentar uma breve caracterização da metodologia da Comunidade de Investigação, assim como, apresentado de que modo houve a inserção do programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman no Brasil, considerando os aspectos históricos que possibilitaram sua adoção.

O SURGIMENTO DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

A proposta de ensinar filosofia para crianças principia na década de 1960 com o professor Matthew Lipman, na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América. Em sua obra *Filosofia vai à escola* (1990) o autor relata sua preocupação de empreender uma reforma educacional de modo a tornar o pensamento o cerne da educação, reformulando assim os currículos visando o desenvolvimento de um pensamento mais racional, em detrimento de uma educação preocupada apenas com a memorização de conhecimentos.

Essa preocupação de ordem pedagógico-cognitiva ficou evidente para ele ao ministrar aulas na Universidade de Columbia, percebendo que seus alunos do primeiro ano de graduação tinham muita dificuldade de compreensão da lógica, este fato o levou a concluir que o curso de lógica que estava ministrando não auxiliava na melhora das habilidades cognitivas dos jovens. Para que isso ocorresse elas precisavam ser estimuladas desde cedo. Lipman (1998) relata que em 1969, após anos ensinando *Introdução à Lógica* para estudantes universitários, questiona,

Qual possível benefício meus alunos obtinham ao estudar as regras para determinar a validade dos silogismos ou ao aprender a construir orações contra positivas. Eles realmente raciocinavam melhor como resultado de estudar lógica? Não estariam seus hábitos linguísticos e psicológicos já tão firmemente estabelecidos que qualquer tipo de prática ou instrução no raciocínio chegava tarde demais? (LIPMAN, 1998, p. 21).

A questão referente a qual o tempo oportuno para iniciar o ensino de lógica o acompanhou na construção do programa, mas foi apenas em 1972 que comprovou seu diagnóstico, na Universidade de MontClair, em Nova Jersey, ao fazer testes com crianças e jovens constatando que as “habilidades de raciocínio” dos calouros na universidade não se diferenciavam substancialmente das encontradas em alunos de sexta série do ensino fundamental, ambos grupos apresentavam as mesmas dificuldades (LIPMAN, 1990).

Outro aspecto que se mostrou problemático para o filósofo foi a relação das crianças com a linguagem, percebendo o cuidado que elas têm com o que falam, atentando-se para as palavras e seus sentidos, pois vão se apropriando delas processualmente, através da interação com seus

familiares e nesse processo estão sempre intrigadas com aquilo que a elas se apresenta. Nesse sentido, indica ser necessário que a educação se atente a fomentar uma prática com a língua que dote a criança com as operações básicas, ou seja, que desenvolva sua competência linguística de forma que, posteriormente, ela possa servir-se de maneira adequada da linguagem para expressar-se (Lipman, p. 121, 124; 1995, p. 80).

Estes elementos vão permear o processo de desenvolvimento de sua proposta, cujo cerne está no fato de tornar o pensar sempre “melhor” na criança, por meio de um programa que indique habilidades de pensamento que as capacite a lidarem de modo efetivo com suas tarefas cognitivas na vida adulta, ou seja, por meio das experiências de pensar de modo ordenado proporcionadas na sala de aula, por meio da Comunidade de Investigação.

Partindo desta base, a fim de comprovar a importância da filosofia para a melhora dos estudantes, quantitativamente, realiza testes em dois grupos de controle, na década de 1970, que tinham duas aulas semanais de filosofia por um período de nove semanas. Todas as crianças foram submetidas a um pré e um pós teste, a fim de analisar quantitativamente a melhora de rendimento e dos resultados delas e o desenvolvimento de suas habilidades e competências linguísticas e lógicas. Entretanto, isso dado a partir de um descolamento dos conhecimentos e conceitos filosóficos produzidos, o autor entendia que não precisavam ser citados filósofos e suas compreensões sobre determinado assunto ou problema, dado que as crianças eram muito novas para isso, seus testes focavam apenas na apreensão da estrutura lógica do pensar³.

Após validar, mediante seus testes, a efetividade da prática de filosofia como possibilidadora de um pensar mais racional e ambicionando a expansão do Programa pelo mundo, Lipman (1990) funda, em 1973, juntamente com um grupo de colaboradores, o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), em Upper Montclair, Nova Jersey. Desenvolvem em conjunto o currículo do Programa de Filosofia para Crianças (PFC) e iniciam a oferta de cursos de curta duração, intensivos que visam capacitar professores através da imersão na prática de Filosofia para Crianças.

Aqui percebe-se um divisor de águas, pois, teoricamente, no âmbito pedagógico-cognitivo, o mérito lipmaniano é evidente ao problematizar a configuração da prática educacional, busca fomentar a atenção às crianças e as suas especificidades. Principalmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento e apreensão da linguagem e do pensar, seus questionamentos e indicações são promotoras da discussão sobre o potencial infantil para

³ Para mais reflexões críticas nesse sentido é possível ler a obra de Silveira (2001).

filosofar, entretanto, suas bases teóricas o levam a, na viabilização de um currículo e uma prática filosófica com crianças, torná-la tão mecânica e técnica quanto aquilo que ele próprio condena (LIPMAN, 1990, 1995; LIPMAN, SHARP, OCANYAN, 2001).

Isso fica claro no currículo “próprio” para crianças que irá propor. Este tem como base a utilização de um recurso que o filósofo considerava ter mais entrada no meio infantil: as histórias, escritas sob o gênero de novelas. Elas surgem com o intuito de apresentar às crianças como protagonistas de investigações que, interagindo com outras crianças, questionam, problematizam e encontram respostas e soluções para seus problemas (LIPMAN, 1990; 2001); no entanto, as novelas são apenas um pretexto para levar as crianças à apreensão da lógica formal através de atividades conduzidas pelo(a) professor(a) em sala de aula realizadas após a leitura e discussão, o que fica evidente ao analisar os manuais orientadores elaborados por Lipman que acompanham as novelas (LIPMAN, 1997; LIPMAN, SHARP, 1997).

Estes manuais destinados aos professores tinham como intuito direcionar a prática do(a) professor(a) de condução das discussões com as crianças, trazendo sugestões de exercícios de lógica e linguagem de modo a instrumentalizar as crianças no domínio do pensar ordenado racionalmente, compreendendo que cabe à filosofia o desenvolvimento do pensamento em detrimento da transmissão dos conhecimentos por ela produzidos, pois defende que sua organização, assim como a de outras áreas do conhecimento, não deve seguir a explanação de uma sequência de descobertas, mas sim a apropriação da sua lógica, do modo como estrutura seus conhecimentos (LIPMAN, 2001).

O filósofo (LIPMAN, 1990, p. 150) expõe que os planos de discussão que o material traz podem tanto fomentar discussões acerca das ideias principais do episódio da novela, quanto aspectos considerados secundários, mas tendo sempre como objetivo que os alunos desenvolvam conceitos e estabeleçam “conexões e distinções necessárias”. A utilização deste material é considerada fundamental por ele, pois os professores aplicadores do PFC não são formados na área, mas são acompanhados por monitores da filosofia, que os orientam na aplicação do programa em sala de aula, por isso os manuais se encarregam de fornecer exercícios prontos e planos de discussão de modo a orientar o desenvolvimento da aula (Lipman, 1990, p. 207).

Este modelo educacional proposto por ele tem a ver com sua compreensão do que seja a educação e do fato de considerar a escola responsável por um ensino que proporcione às crianças experiências significativas de pensar em sala de aula, de modo a desenvolverem o pensar crítico,

criativo e cuidadoso e, futuramente, aplicarem-no em suas vidas, considerando que “quanto mais habilmente as crianças fazem inferências, identificam relações, distinguem, associam, avaliam, definem e questionam, mais ricas são as totalidades de significado que elas são capazes de extrair de sua experiência” (Lipman, 1990, p. 122), deste modo reconhece a experiência como um “minério bruto”:

Quanto mais poderosas as técnicas de refinamento, mais efetivamente os metais puros são extraídos do cascalho. O cultivo de habilidades de raciocínio é o caminho mais promissor se o nosso objetivo for o de ajudar as crianças a descobrirem o que torna sua experiência significante (Lipman, 1990, p. 122).

As escolhas feitas por ele para a delimitação do seu PFC se justificam pela sua base epistemológica pautada no pragmatismo de John Dewey que, segundo Lipman, foi quem previu, na modernidade,

Que a Filosofia tinha que ser definida como o cultivo do pensamento, ao invés de transmissão de conhecimento, que não poderia haver diferença entre o método pelo qual os professores eram ensinados e o método pelo qual seria esperado que eles ensinassem; que a lógica de uma disciplina não devia ser confundida com a sequência das descobertas que constituíram sua compreensão; que a reflexão do estudante é melhor estimulada pela experiência viva que por um texto desidratado, formalmente organizado; que nada melhor que a discussão disciplinada para aguçar e aperfeiçoar o raciocínio e que as habilidades de raciocínio são essenciais para ler e escrever com sucesso; e que a alternativa para não doutrinar os estudantes está em ajudá-los a refletir efetivamente sobre os valores que constantemente são impostos a eles. (LIPMAN, 1990, p. 20).

Importante ressaltar que a aplicação da proposta deveria se dar a partir da adoção completa do Programa comercializado no mundo todo, o que pressupunha a contratação do treinamento e acompanhamento de monitores do PFC, a aquisição das novelas e manuais, a aplicação da metodologia da Comunidade de Investigação (CI) através da leitura das novelas, discussão e a realização das atividades sugeridas, ou seja, foi marcada fortemente por um viés mercadológico.

A METODOLOGIA DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia do PFC está pautada em uma “Comunidade de Investigação” (CI) que se configura como ambiente de troca e discussão entre as crianças, de modo a proporcionar a elas um espaço para desenvolverem suas habilidades de pensamento que, para Lipman, estava diretamente relacionado com a aquisição da capacidade linguística através de exercícios técnicos.

A ideia de uma CI advém de Charles Sanders Peirce, que considerava que os cientistas por se pautarem em procedimentos semelhantes a fim de empreender uma pesquisa formavam

uma espécie de “comunidade” em prol de um objetivo comum, assim, propõe que a sala de aula seja “convertida em uma comunidade de investigação” (LIPMAN, 1995, p. 31), em que juntas as crianças desenvolvam seu pensar.

Conduzida pelo professor, ela possui um itinerário a ser seguido: primeiramente realiza-se a leitura de um capítulo da novela filosófica do PFC, em seguida o professor faz o levantamento de questões e/ou perguntas que o texto suscitou (podendo agrupá-las por temática, posições ou padrão de argumentação), servindo-se das indicações que estão no manual de apoio. Após, as crianças definem o que será investigado naquele momento em sala de aula.

Ao iniciar a discussão, estimula-se a participação de todos, é o momento da investigação, as perguntas vão sendo postas e respondidas pelas crianças, dialogando com seus pares. As exposições, discordâncias e opiniões devem ser todas argumentadas sendo o papel do professor, com objetivo de desenvolver o “pensar melhor” das crianças, pedir boas razões, buscar coerência, pedir definições e razões, indicar falácia, ou seja, “orquestrar” a discussão filosófica (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 2001). Esse processo culmina ou com a pausa da discussão para continuar na aula seguinte ou com a resolução de algum exercício sugerido nos manuais dos professores, em sua maioria exercícios de lógica a serem resolvidos, como modo de “treinar” nas crianças as habilidades (LIPMAN; SHARP, 1997).

6

Lipman (2001) afirma que seu objetivo era ajudar as crianças a pensarem por si mesmas a partir da implantação do PFC na educação básica para que assim desenvolvessem um pensamento melhor, que fosse “mais lógico, mais coerente, mais produtivo, mais bem sucedido”, considerando que “a filosofia implica aprender a pensar sobre uma disciplina e, ao mesmo tempo, aprender a pensar auto corretivamente sobre o nosso próprio pensar”, sendo que ela oferece “um modelo de vida mais racional”, que faz com que aquilo que passa por nós seja sempre analisado, ou seja, “o ato metacognitivo é o que torna possível a autocorreção” (Lipman, 2001, p. 81).

Nesse sentido há que se considerar que a proposta lipmaniana se alinha com uma investigação educacional que desde Descartes tem como foco um processo que conduza à racionalidade abstrata e formal, em detrimento da espontaneidade criativa, da cognição mimética e da expressão (BUCK-MORSS, 2002, p. 314); seu pensamento reflete, no eixo do desenvolvimento ontogenético, a suposição da história-como-progresso, considerada por Benjamin (2012) como a marca da falsa consciência burguesa ao manter-se o interesse sobre o desenvolvimento sequencial das etapas da razão formal, abstrata, em detrimento daquilo que se

“perde no caminho”, segundo o filósofo deveria ser o foco da atenção na educação, como coloca Walter Benjamin (2009).

Torna-se importante considerar que Lipman propõe com a filosofia a formação de um investigador, pois considera que a “filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial” (LIPMAN, 1990, p. 60), condenando, deste modo, as concepções que tem na base de sua educação “as funções cognitivas” e a “decobreba”, e nos quais as “habilidades de análise e avaliação formam o exaltado vértice”. Entretanto, percebemos no seu programa, que defende a necessidade de adotar o desenvolvimento de “habilidades analíticas em todos os níveis de currículo”, apenas mais uma ação de instrumentalização da educação, pois traz em seu bojo um esvaziamento de conhecimentos, focando no trabalho com a lógica formal, na apreensão de uma estrutura (SILVEIRA, 2001).

O ensino do PFC é na verdade investigação e pesquisa, segundo o autor, dado que a aprendizagem ocorre apenas através do “espírito da descoberta que prevaleceu quando foi descoberta ou mesmo o espírito de invenção de quando foi inventada” (LIPMAN, 1990, p. 38); contudo, o que Lipman parece negligenciar é que o processo de descobertas e invenções sempre esteve atrelado aos conhecimentos, às descobertas e às invenções anteriormente feitas pelo ser humano às quais temos acesso através das produções humanas, sejam elas livros, obras de arte, conhecimento científico, de modo que este conhecimento produzido não pode ser deixado de lado, mas é pré-requisito para a investigação e consequentemente, descoberta e invenção.

Além dessa sua proposta compreender o papel da educação como pesquisa, secundarizando o papel do ensino dentro da escola, ignora também o fato de que a pesquisa, para ser realizada, requer a incursão no desconhecido sem prescindir dos conhecimentos até ali produzidos, o que pode levar a recair numa “pseudopesquisa” (SAVIANI, 2018). Essa compreensão lipmaniana tem como base a teoria de John Dewey e sua relação com o movimento Escola Nova que propõem o deslocamento do foco do ensino dos métodos de transmissão do conhecimento (característico da escola dita “tradicional”) para os processos de obtenção de conhecimentos, estruturando a prática em passos estabelecidos que subentendem:

Uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (SAVIANI, 2018, p. 37).

A adesão de Lipman (2001) ao movimento escolanovista, se apropriando da metodologia sugerida, instaura um problema que não tem a ver com a prática e seu passo a passo, mas com

o pano de fundo e a base epistemológica: de modo que, ver a educação a partir de uma perspectiva instrumentalista empobrece a formação das crianças esvaziando-as de compreensão histórica, social e cultural. Por isso, torna-se importante ressaltar que esse caráter pseudocientífico está relacionado de antemão à compreensão acerca de qual seja a função educativa da escola: ao pensá-la como espaço de formação “racional” da criança, aliena-a do seu caráter social e de sua função de socialização do conhecimento (LOPES, 1999; KRAMER, 2009a).

Reconhecer as provocações e proposições lipmanianas em busca de um processo formativo que proporcione às crianças interação com seus pares no processo de reflexão filosófico são méritos de sua ousadia propositiva, entretanto há que se problematizar estes aspectos a fim de não tencionar a vara de um lado para outro, ora focando na transmissão de conhecimentos ora na liberdade reflexiva do estudante beirando ao espontaneísmo, mas sim pensar num processo que garanta à criança tanto o acesso aos conhecimentos produzidos, quanto a possibilidade de filosofar.

Do mesmo modo, a compreensão generalista que Lipman tem da infância é problemática, pois considera que todos os seres humanos pertencentes a esta faixa etária são idênticos ou estão na mesma fase de desenvolvimento, não se atentando para as nuances sociais e culturais ao negligenciar os carecimentos dessa fase da vida ignoram-se também as múltiplas infâncias. Até porque, apesar de, com suas novelas, procurar mostrar às crianças que elas podem e devem investigar e questionar por si próprias, entre seus pares, o foco está na apreensão da lógica formal, nas habilidades de pensamento e não nas problematizações próprias da infância (LIPMAN, 1990; SILVEIRA, 2001; MATTHEWS, 2001), assim como não considera as especificidades da infância e da criança nos diferentes lugares do mundo, pois, pela obrigatoriedade de utilização do material e suas adequações mínimas ao local e sua cultura, desloca a criança de sua realidade, de seus carecimentos e anseios. Como colocam Sarmento e Pinto (1997, p. 17) não se pode desconsiderar que,

“ser criança” varia entre as sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

Apesar destes elementos problemáticos, principalmente em relação ao aspecto cultural e seu caráter mercadológico, essa proposta ainda assim propagou-se pelo mundo e encontrou adesão em diversas instituições, inclusive nas brasileiras. Deste modo, torna-se importante

reconhecer em que contexto ela chega ao Brasil e porque encontra um espaço tão aberto à sua inserção e aplicação.

O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA ESCOLA BRASILEIRA

Para entender como este programa norte-americano ganha espaço no Brasil é necessário fazer um breve resgate histórico sobre o ensino de filosofia aqui, perpassando sua presença em todos os níveis da educação básica nacional, pois há intrínseca relação entre a luta pela presença dela no ensino médio, por exemplo, com sua implantação na escola fundamental.

Desde o período colonial a filosofia estava presente na educação nacional (apenas na escola secundária), mas sempre oscilando, ora no currículo, como disciplina, ora como tema transversal. Com o processo de reforma do ensino, empreendido via Lei nº 5.692, de 1971, conhecidamente de caráter tecnicista, que retirava as humanidades do currículo, priorizando a formação técnico profissionalizante - a filosofia pouco a pouco foi sendo retirada do espaço escolar. Neste momento histórico os professores de filosofia empreenderam uma longa luta para seu retorno, que, segundo Rodrigo (2009, p. 8) só foi reintroduzida em 1980 “no ensino secundário, mas pontualmente – uma vez que isso ocorreu por iniciativa das Secretarias Estaduais – e em caráter precário, quer dizer, como disciplina optativa”.

Silveira (2001) relata que o processo de luta dos professores pelo retorno da filosofia foi tomando corpo e acabou se tornando um movimento de amplitude nacional em prol do retorno da filosofia ao currículo, como disciplina:

No seio deste movimento reivindicatório foram realizados inúmeros encontros nacionais e regionais em várias partes do país, nos quais eram debatidos, entre outros temas, o papel que a filosofia deveria desempenhar na escola e na sociedade. A esse respeito, acabou tornando-se hegemônica a posição dos que defendiam que a disciplina deveria romper com os padrões convencionais em que vinha sendo ministrada antes de sua exclusão do currículo e assumir um caráter mais crítico e problematizador, fazendo dos problemas apresentados pela realidade brasileira o principal objeto da reflexão em sala de aula. (Silveira, 2001, p. 28-29, grifo nosso).

O autor levanta a hipótese de que essa visão do papel da filosofia, então difundida no Brasil, encontrou identificação com a proposta lipmaniana, ou seja, “é possível que, pelo menos num primeiro momento, acreditasse que se tratava de uma ‘filosofia crítica’” (Silveira, 2001, p. 30), e que ela fortaleceria a presença da filosofia na escola, pelo seu caráter questionador e de promoção do diálogo.

Nesse momento histórico o país passava por um processo de redemocratização, que, com todas as suas contradições e disputas de poder, ansiava por romper com as práticas do período da ditadura civil-militar e seu Estado de Segurança Nacional, sendo que as discussões em defesa

da filosofia a apontavam como possibilidade de formação crítica e problematizadora, o que correspondia àquilo que a sociedade civil desejava.

Outro fator significativo para essa receptividade na educação nacional era a luta contra o abandono de uma pedagogia tecnicista, cujas discussões e propostas oscilavam entre o retorno da pedagogia tradicional e as propostas da Escola Nova. Neste sentido, por sua base em John Dewey e tendo um caráter mais espontâneo e menos focado na transmissão de conteúdos, mostrou-se como uma solução para os impasses, ignorando-se que, em certa medida, esta proposta visa a uma instrumentalização do pensamento apenas, deixando a criança hábil logicamente, entretanto sem arcabouço de conhecimentos para contrapor à sua realidade. É neste contexto que a Proposta de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman chega ao Brasil, através de Catherine Young Silva, graduada em Filosofia pela PUC-SP e pela USP, que conheceu o programa de Lipman através de uma matéria de jornal que a levou a cursar o mestrado do IAPC, nos Estados Unidos da América, em 1984, com Matthew Lipman.

Neste mesmo ano, Catherine e um grupo de professores inicia a leitura e estudo do método criado por Lipman e também a tradução e adaptação da primeira novela filosófica, que em português intitula-se *A descoberta de Ari dos Teles*. Sua primeira aplicação se deu no mesmo ano, no Instituto de Idiomas Yázigi, em São Paulo, com um grupo de crianças, mas não prosseguiu “devido à dificuldade de adequar os horários às possibilidades das crianças” (SILVEIRA, 2001, p. 22). Para viabilizar a implantação do PFC no Brasil e a capacitação de professores, foi criado, em 1985, o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), que tinha como objetivos,

10

- a) aplicar o programa de Filosofia para Crianças como desenvolvido pelo Institute for the Advancement of Philosophy for Children do Montclair State College, Upper Montclair, New Jersey, Estados Unidos.
- b) seguir as recomendações do mesmo Instituto, a fim de resguardar a integridade filosófica e metodológica do programa de Filosofia para Crianças, mantendo a exclusividade de sua representação no Brasil.
- c) formar pessoal especializado no treinamento e orientação para aplicação do programa.
- d) produzir, publicar, promover e distribuir os materiais educativos referentes ao programa.
- e) firmar convênios com os estabelecimentos de ensino e com órgãos federais, estaduais e municipais de educação e outras instituições a fim de realizar cursos de treinamento e implantar o programa.
- f) promover a formação de seções regionais no Brasil, com as mesmas finalidades do Centro (Silveira, p. 23).

Esse processo de institucionalização rendeu seus frutos que, com a repercussão nos meios educacionais e na imprensa brasileira, levou à descentralização da coordenação do PFC para assim atender às demandas que surgiam em todo Brasil. Neste momento fundam-se filiais e núcleos regionais para representar o CBFC que, apesar da certa autonomia adquirida, deviam “seguir fielmente as diretrizes originais da proposta”, o que “significava respeitar as orientações do Centro Brasileiro e utilizar apenas os materiais didáticos (livros-textos e manuais) por eles traduzidos e comercializados com exclusividade” (Silveira, 2001, p. 24).

O processo de descentralização que ocorreu no Brasil culminou na fundação de centros regionais em São Paulo-SP, Ribeirão Preto-SP, Campinas-SP, Curitiba-PR, Florianópolis-SC, Belo Horizonte-MG, Cuiabá-MT e São Luís-MA, todos dispostos a seguirem as regras do Programa. Estes Centros tornam-se os responsáveis por ampliar a atuação do programa no Brasil, agenciando órgãos públicos para implantá-lo nas escolas; são exemplos de órgãos que aderiram às Secretarias de Educação dos estados de São Paulo, Santa Catarina e Paraná, e às secretarias e departamentos de educação de alguns municípios brasileiros. Importante ressaltar que estes órgãos adquiriam os materiais traduzidos de filosofia, assim como pagavam pelos cursos de capacitação e treinamento e pela monitoria e, por isso, o programa teve menor entrada nas escolas públicas brasileiras e mais aceitação nas particulares (ao contrário do que ocorria nos outros países).

11

Na cidade de São Paulo, foi o professor Marco Antônio Lorieri que representou o CBFC e, como professor da PUC/SP, ministrou a disciplina de filosofia para crianças aos estudantes do curso de Pedagogia, o que possibilitou maior divulgação do programa na cidade. Implantou e coordenou o curso de pós graduação “Educação para o Pensar”, com base na proposta lipmaniana relacionando-a com abordagens filosóficas modernas e pós-modernas, assim como com a epistemologia genética e psicologia sócio-histórico-cultural.

Em 1989, é fundado em Florianópolis, Santa Catarina, o Centro Catarinense de Filosofia para Crianças por Silvio Wonsovitz e Abraão Yushow, atuando inicialmente na implantação do PFC e formação de professores e desenvolvendo ao longo dos anos seus materiais e metodologia. Atualmente o Centro possui materiais próprios, publicados pela sua editora, denominada Sophos, tanto de filosofia para crianças como de outras disciplinas partindo de uma metodologia filosófica, ministrando formações e atendendo, atualmente o Brasil todo. Conta também com a publicação do Jornal Corujinha e programas como o “Café com ideias”.

A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMG/MT), sob coordenação do professor Peter Büttner, nos anos de 1990, funda um grupo de estudo dedicado à pesquisa do ensino de filosofia desde a formação básica, o PROPHIL. Através desse grupo foram promovidos cursos básicos para professores do ensino fundamental e médio do estado do Mato Grosso, envolveu em média 70 escolas no projeto, assim como desenvolveu a pesquisa em torno desta proposta, desde monografias até pesquisas em nível de pós-graduação.

José Auri Cunha representa o CBFC na cidade de Campinas, São Paulo, atuando tanto dentro da universidade, PUC-Campinas, ministrando a disciplina nos cursos de licenciatura em geral, quanto no curso de pós-graduação em filosofia, assim como promove cursos de extensão com objetivo de formar os profissionais que atuem na educação infantil e fundamental, o que promove a implantação prática do PFC, na década de 1990, em mais de quarenta escolas, de maneira interdisciplinar.

A professora Angélica Sátiro foi a responsável pela implantação em Belo Horizonte, Minas Gerais, primeiramente no Colégio Pitágoras, onde atuava. Esta rede particular disseminou o PFC em todas as suas unidades, tornando-a seu “carro-chefe”. A partir do ano de 1995 o projeto se disseminou pela capital chegando a atingir milhares de crianças. Em Curitiba, Paraná, desde 1995, sob a coordenação do professor Darcísio Muraro, o Centro Brasileiro de Filosofia desenvolve práticas de formação de professores e divulgação da proposta de filosofia para crianças, tanto em escolas públicas quanto privadas. Hoje denominado Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar, ministra seus cursos e também possui material didático próprio.

12

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, após esta incursão histórica e nas ideias pedagógicas, é fundamental ressaltar que ainda hoje perduram práticas em escolas públicas brasileiras derivadas dessa proposta inicial, sendo que alguns municípios ainda a mantêm no currículo, entretanto, a filosofia tornou-se presente, com mais frequência, nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas privadas, como um diferencial de mercado, levando à produção de material diverso pelas grandes editoras, oscilando o foco destes que ora está sob ensino de valores, ora sob o ensino de história da filosofia.

A análise da trajetória do Programa de Filosofia para Crianças revela um cenário ambivalente: por um lado deve-se reconhecer o mérito de Matthew Lipman ao questionar a

ausência da filosofia desde a formação das crianças, reconhecendo-as como sujeito capaz de reflexão, por outro, é imperativo apontar as limitações de sua proposta pedagógica. Ao centrar-se no treinamento de habilidades lógicas e na "autocorreção" do pensamento, o PFC alinha-se a uma racionalidade instrumental que esvazia a filosofia de seu conteúdo histórico e cultural, transformando a sala de aula em um espaço de treino técnico, e não de experiência plena Zanini, 2019).

No contexto brasileiro, a inserção do Programa reflete as contradições de nossa própria história educacional. Embora tenha surgido em meio aos anseios de redemocratização e crítica ao tecnicismo, a "filosofia para crianças" acabou servindo como diferencial de mercado para escolas particulares, mantendo-se distante da realidade da escola pública e dos verdadeiros "carecimentos" das crianças brasileiras, marcadas por desigualdades sociais profundas.

Conclui-se, portanto, que a presença da filosofia nos anos iniciais não deve limitar-se à reprodução de manuais ou exercícios de lógica formal. É necessário superar a visão de "programa de ensino" para alcançar uma autêntica educação filosófica, aspectos problematizados em pesquisa que, em diálogo com o filósofo Walter Benjamin (2009) propõe que se garanta a criança não apenas "pense melhor" segundo regras pré-estabelecidas, mas que possa construir sua própria voz e compreender o mundo através da apropriação crítica da cultura e da história.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. A capacidade mimética. In: AXELOS, Kostas et all. Humanismo e comunicação de massa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Editora 34, 2009.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. Ed. (Obras Escolhidas, v. 1). São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BUCK-MORSS, Susan. Dialética do Olhar: Walter Benjamin e o projeto das passagens. Tradução de Ana Luiza de Andrade; revisão técnica de David Lopes da Silva. Belo Horizonte: UFMG; Chapecó: Editora Universitária Argos, 2002
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Sete Aulas sobre linguagem, memória e história. Rio de Janeiro, Imago, 2005.
- GALEANO, Eduardo. De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: LP&M, 2018.
- HELLER, Agnes. A filosofia radical. São Paulo: Brasiliense, 1983.

KRAMER, Sonia. *Que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura.* In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. *Infância e produção cultural.* Campinas: Papirus, 2009.

LIPMAN, Matthew. *Filosofia vai à escola.* São Paulo: Summus Editorial, 1990.

O pensar na educação. Tradução de: PERPÉTUO, Ann Mary F. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew. *Issao e Guga.* 2 ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.

LIPMAN, Matthew. *Como nasceu filosofia para crianças.* In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman.* Petrópolis: Vozes, 1998.

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

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MATTHEWS, Gareth B. *A Filosofia e a Criança.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NARANJO, Javier. *A Casa das Estrelas: O Universo Contado Pelas Crianças.* Rio de Janeiro: Foz, 2013.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio.* Campinas: Autores Associados, 2009.

14

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.* In PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). *As crianças: contextos e identidades.* Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia.* Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVEIRA, Renê José Trentin. *A filosofia vai à escola? Contribuição para crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.* Campinas: Autores Associados, 2001.