

FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Luciane Magalhães Corte Real¹

Silvia Regina Canan²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo promover uma discussão sobre o trabalho de filosofia com crianças na escola e a relação deste com o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Os fundamentos teóricos do texto transitam entre os estudos de Matthew Lipman e Jean Piaget, a partir dos quais outros autores são visitados. A proposição contida neste artigo é de que a filosofia deve fazer parte do cotidiano da escola desde a educação infantil, pois, através do seu trabalho, poderá proporcionar espaços para o desenvolvimento de pesquisas, leituras, discussões de pontos de vista os quais são pressupostos da formação do sujeito autônomo.

ABSTRACT

This article aims at promoting a discussion about the work of philosophy with children at school and its relation to the students autonomy development. The text theoretical considerations transit between the studies of Matthew Lipman and Jean Piaget, from whom other authors are visited. The proposition of this article is the one which philosophy should integrate the daily basis of school since kindergarten, for through its work it will be able to offer spaces to the development of research, reading, discussions of points of view presupposed in autonomy formation.

¹ Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento - UFRGS.

² Chefe do Departamento de Ciências Humanas da URI. Mestre em Educação - UFRGS

Este trabalho tem como objetivo uma breve reflexão para uma proposta de introdução ao estudo de Filosofia para crianças na Escola. Para tal fim, utilizaremos o referencial teórico piagetiano como pano de fundo da proposta e alguns trabalhos de Matthew Lipman, autor norte-americano, que desde 1970 tem se dedicado à introdução da Filosofia nas escolas de primeiro e segundo graus, com um Programa de Filosofia para Crianças. No Brasil o Programa de Lipman foi introduzido em 1985 pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Atualmente, Pernambuco, Alagoas, Paraíba e Santa Catarina utilizam este Programa.

Num primeiro momento, refletiremos sobre a prática pedagógica em sala de aula e seus pressupostos epistemológicos, pois a proposta de estudo de Filosofia para crianças necessita ser situada dentro de um pressuposto teórico. Após trabalharemos alguns referenciais da teoria piagetiana para embasar e melhor situar uma proposta de estudo de Filosofia, com crianças, na escola.

Atualmente, no Brasil, observamos duas propostas de Filosofia no Ensino Fundamental: a do Centro Brasileiro de Filosofia para crianças conhecida como Filosofia *para* crianças (ou, programa lipniano para ensinar a pensar), e a proposta de Filosofia *com* crianças, onde a criança filosofa a partir de vivências. Na segunda proposta é valorizado a vivência da criança, assim como o diálogo filosófico entre crianças e adultos.

Por trás de toda prática pedagógica do professor há uma epistemologia subjacente. Segundo Becker (1996), há três tipos de epistemologias presentes na prática dos professores: a empirista, a apriorista e a construtivista. Becker (1994) refere que, se partirmos de uma epistemologia empirista, teremos um professor diretivo, que acredita na transmissão do conhecimento, ou seja, o aluno é *tabula rasa* e o professor com toda a sua experiência vai passar o conhecimento para o aluno. O professor sabe o que o aluno deve aprender e a seqüência dessa aprendizagem. Situamos aqui alguns professores que trabalham a história da filosofia em sala de aula.

Do ponto de vista de uma epistemologia apriorista, o professor não é diretivo, pois acredita que o conhecimento está no aluno e que este deve apenas amadurecer com o tempo. Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na

sua herança genética, que cada sujeito tem um dom que pode ser despertado. A filosofia pode ser despertada no aluno.

Se a epistemologia for construtivista, teremos uma proposta pedagógica construída sobre o poder constitutivo e criador da ação humana. Na interação do professor com o aluno, os dois constroem conhecimento. O professor desafia o aluno, respeitando seu desenvolvimento (estrutura), levando em conta seus interesses, experiências, meio em que vive, etc. Por outro lado, o aluno age sobre o objeto de conhecimento. Como nos propõe Piaget, é a *ação* que dá significado, é na interação do sujeito com o meio que este se desenvolve e aprende. A filosofia entra a partir de vivências e do diálogo filosófico.

Mas Piaget nos leva a refletir mais um pouco: o que é *ação*? Será manipulação de um objeto concreto (como no estágio sensório motor)? Será responder a um pergunta objetiva que o professor faz a partir de um texto? Fazer uma visita ao zoológico quando se estuda os animais?

Para Piaget *ação* é a modificação do objeto. Para conhecer um objeto é preciso agir sobre ele e não apenas olhar e fazer uma cópia mental ou imagem do mesmo. A ação subentende interesse; dito de outra forma, uma perturbação ao sistema de equilíbrio do sujeito. É a ação que constrói as estruturas lógicas.

...o ser vivo assimila a si o universo inteiro, ao mesmo tempo que se lhe acomoda, pois o conjunto de movimentos de toda ordem, que caracterizam as suas ações e reações a respeito das coisas, ordena-se num ciclo planejado tanto pela sua própria organização, como pela natureza dos objetos exteriores.” (Piaget, 1978, p 380.)

Nesta perspectiva, desenvolvimento e aprendizagem estão interligados; entretando, o desenvolvimento precede a aprendizagem.

Piaget (1972) afirma :

O desenvolvimento é um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento. A aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações externas ao sujeito, por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. Ela é provocada, em geral, como oposta ao que é espontâneo (p. 1).

O desenvolvimento é o processo essencial e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total.

Se pensarmos em introduzir a Filosofia COM crianças na escola, em uma perspectiva piagetiana, devemos respeitar o seu desenvolvimento e propor que as reflexões e interesses partam delas. Assim, não podemos pensar em um programa pronto com atividades pré-determinadas e objetivos rígidos, pois desta maneira cairíamos numa epistemologia empirista.

Chauí (1999) refere que a atitude filosófica é o indagar, ou seja, é perguntar *o quê, como e o porquê*, das coisas, valores ou idéias. A atitude filosófica inicia-se dirigindo essas indagações ao mundo que nos rodeia e às relações que mantemos com ele. Essas questões se referem à nossa capacidade de conhecer e de pensar. Logo, a filosofia se realiza como reflexão, pois é o pensamento que se realiza sobre si mesmo.

Nesta perspectiva, um professor não *ensina* um aluno a filosofar, mas pode desafiar o pensamento filosófico a partir dos interesses dos alunos. As perguntas filosóficas são perguntas sobre a essência, significação, estrutura ou origem de todas as coisas.

A filosofia significa “amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. Filósofo: o que ama a sabedoria, tem amizade pelo saber, deseja saber” (Chauí, 1999, p. 19).

Dentro das propostas de filosofia para crianças, destaca-se Matthew Lipman, filósofo americano contemporâneo, professor de Lógica na Universidade de Columbia, que desenvolve um programa de filosofia para ensinar crianças e adolescentes a pensar.

Em 1974 ele fundou, juntamente com sua equipe, um Centro para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças – IAPC – na Universidade de Montclair, em Nova Jersey. Este Centro é destinado a habilitar educadores de todo o mundo em Filosofia para Crianças. Atualmente são mais de 50 países utilizando o Programa de Filosofia para Crianças.

Lipman (1992) afirma que os adultos, através dos poderosíssimos aparatos científicos que têm à sua disposição, empenham-se em entender o universo e a controlá-lo. Da mesma maneira, as crianças perguntam “como o mundo pode ser assim?”. É como se quisessem que

justificassem o mundo para elas. São os significados do que elas querem apreender que elas refletem espontaneamente.

O interesse das crianças pequenas por histórias, contos de fadas, fábulas, é a maneira de apreender o mundo, ou seja, perguntar e obter uma resposta sobre o mundo. Lipman (1990), defendendo a idéia da introdução da disciplina de Filosofia, refere que

a filosofia oferece às crianças a oportunidade de discutir conceitos tais como o da verdade, que existem em todas as outras disciplinas, mas não são abertamente examinados por nenhuma delas. A filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas (p.13).

Com a finalidade de trabalhar a Filosofia na Escola, este autor escreve algumas estórias que facilitariam o pensamento filosófico, entre elas, Pimpa (Lipman,1992).

Pimpa é um programa de raciocínio, comunicação e expressão que se concentra no aperfeiçoamento das habilidades do pensar e que, através do questionamento dialógico cooperativo, proporciona às crianças a possibilidade de pensar filosoficamente sobre as idéias que lhe interessam (p.1).

Segundo Lipman, a função de Pimpa é favorecer a prontidão das crianças de oito ou nove anos para a filosofia enquanto proporciona uma experiência intelectual que por si só já é satisfatória.

A metodologia da Filosofia para crianças, segundo o programa lipmaniano, é marcada por três momentos: a leitura de um capítulo de uma novela, o levantamento das questões relativas a essa leitura e a discussão dos problemas levantados.

O programa Pimpa visa ajudar as crianças a desenvolverem as habilidades cognitivas de uma maneira seqüencial mas também acumulativa. Quando os conceitos são introduzidos, prontamente são postos em prática através de planos de discussão. As habilidades de raciocínio são desenvolvidas pela aplicação da lógica a assuntos de interesse da criança (p. 2).

O programa trabalha algumas habilidades como a Ambigüidade, Relações, Símile, Analogias, Distinções, Regra e Razão, História, Mistério e Mito que estão descritas cuidadosamente no manual do professor que trabalha com a estória de Pimpa.

Refletiremos sobre uma das habilidades trabalhadas por Lipman em Pimpa, as *Relações*.

Segundo Lipman (1992), quando contrastamos e comparamos, descobrimos relações: mais rápido que, maior que, igual a, etc. Também descobrimos relações familiares: avô, pai, primo; como relações lingüísticas: os substantivos precisam ser modificados por adjetivos ou advérbios; os verbos precisam de objetos, etc. Assim, surge a semelhança de palavras entre si, de pessoas, de coisas, de eventos.

As crianças pequenas têm uma noção muito viva de semelhanças, elas percebem o mundo fisionomicamente por analogia das características humanas com as não humanas. Por exemplo, a xícara caída é percebida como uma pobre xícara cansada.

Dentro da habilidade descrita acima Lipman (1992) refere:

Trabalhamos heroicamente para convencer estas crianças que estes são erros de categoria e que coisas devem ser comparadas com coisas, números com números e pessoas com pessoas. Progredimos, gradativamente, em trazer um certo nível de ordem às suas expressões (p. 4).

Lipman tenta mostrar às crianças que esse tipo de relação só pode ser acomodada no mundo das expressões literárias. Refere também que os adultos precisam se esforçar para obter a expressão da criatividade que possuíam naturalmente enquanto crianças.

Questionamos, à luz da teoria piagetiana, esse tipo de intervenção, e para tal questionamento, utilizaremos os capítulos do livro **A formação do símbolo na criança** de Piaget (1971) que trabalham o jogo. Para Piaget, dizer que a xícara está descansando faz parte do jogo simbólico que predomina no período pré-operatório, principalmente entre 2 a 7 anos.

Segundo Piaget (1971), o jogo evolui pelo prazer de dominar determinadas atividades para delas extrair um sentimento de eficácia e poder. Ele classifica o jogo em jogo de exercício, simbólico e de regras. Primeiramente o jogo é simples assimilação funcional ou reprodutora:

de fato, assim como, para crescer, um órgão tem necessidade de alimento, o qual é solicitado por ele na medida do seu exercício, também cada atividade mental, desde as mais elementares

às tendências superiores, tem necessidade, para se desenvolver, de ser alimentada por uma constante contribuição exterior, mas puramente funcional e não material (p.115).

O jogo primitivo quase se confunde com o conjunto das condutas sensório-motores; entretanto, são comportamentos que se reproduzem por mero prazer funcional, onde a assimilação predomina sobre a acomodação.

Na evolução cognitiva da criança, com a interiorização dos esquemas, o jogo da imaginação constitui, em vez do pensamento objetivo, que procura submeter-se às exigências da realidade exterior, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras e sem limites. O pensamento é orientado pela preocupação dominante da satisfação individual.

No jogo simbólico, a criança estrutura afetivamente o mundo à sua volta, trabalha internamente seus medos, conflitos, desejos, identificações... É um mundo que se abre a partir da imitação e criação de seus personagens e prolonga-se pelo resto da vida criando artistas, romancistas, etc. A raiva de uma briga com a mãe pode ser colocada no cachorro que ficará de castigo, a xícara que a criança derrubou com o chá, apenas estava cansada e resolveu virar para dormir, etc.

Com a socialização da criança, o jogo adota regras e adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções espontâneas, mas imitando o real. Assim, o símbolo de assimilação individual cede à regra coletiva.

Neste sentido, esta fase tão importante para a vida da criança, para seu crescimento afetivo e cognitivo, deve ser respeitada e não encarada como um erro de categoria, como afirma Lipman.

Aprender, para Piaget, é construir estruturas de assimilação; logo, os “erros” são devidos às estruturas presentes naquele momento do processo construtivo.

A atitude de Lipman, ao querer convencer as crianças dos erros de categoria parece ser uma atitude empirista, acreditando que o professor transmite o conhecimento correto aos seus alunos. Não há uma preocupação com a gênese, a preocupação é com o ensino,

desrespeitando a fase de desenvolvimento da criança. A lógica que Lipman impõe às crianças é a lógica do adulto (lógica das operações formais), e não a lógica da própria criança, que no caso citado, seria uma lógica pré-operatória.

Piaget (1978), quando aborda o plano racional, refere que o primado da assimilação se traduz pelo primado do julgamento. “Julgar não é, necessariamente, identificar, como se afirma por vezes; é assimilar, isto é, incorporar um novo dado a um esquema anterior, num sistema de implicações já elaborado” (p. 382). Logo, a assimilação racional supõe uma organização prévia.

...todo o conceito e toda relação exigem um julgamento para se constituírem. Se a interdependência dos julgamentos e dos conceitos demonstra, assim, a da assimilação e da organização, também sublinha, ao mesmo tempo, a natureza dessa interdependência: o juízo assimilador é o elemento ativo do processo cujo conceito organizador é o resultado (p. 382).

Em nossa proposta de Filosofia com crianças na escola, poderemos percorrer uma trajetória semelhante às histórias criadas por Lipman, podemos utilizar contos de fadas, fábulas, etc. Mas acima de tudo, devemos utilizar as próprias preocupações das crianças dentro de cada fase de desenvolvimento, do meio em que vivem, de situações que estão atravessando.

Neste sentido, Gaarder (2000), no seu romance da história da filosofia **O Mundo de Sofia** além de criticar a escola que ensina as matérias normais (Matemática, Física, Química, etc) também refere que, para as crianças, o mundo é uma *coisa nova*, algo que desperta admiração. Entretanto, nem todos os adultos vêem o mundo desta forma; o vivenciam como algo absolutamente normal. Ele afirma que os filósofos e as crianças têm uma característica em comum, permanecem a sua vida receptivos e sensíveis às coisas quanto um bebê.

Em nossa proposta, devemos estar abertos e atentos às indagações das próprias crianças e não àquelas que nós, adultos, supomos que seriam suas indagações. Devemos privilegiar o processo das crianças em suas indagações e não uma resposta final a uma determinada pergunta, pois a indagação e a resposta de uma criança de cinco anos é totalmente diferente de uma de 11 anos à mesma questão.

Respeitar o processo de cada criança é, além de respeitar a sua individualidade e as questões que esta individualidade trás, respeitar o nível de desenvolvimento. Um “erro” do ponto de vista do adulto pode ser uma linda construção na lógica da criança.

Castorina (1988) menciona que a indagação clínica para Piaget é o procedimento mais apropriado para se chegar à organização intelectual na investigação. No método clínico piagetiano “o interrogador orienta o curso do interrogatório e é dirigido pelas respostas do sujeito” (p. 60). As perguntas feitas às crianças dependem de certas idéias prévias do comportamento infantil; isto é, o interrogador provoca (sem determinar seu conteúdo) as respostas das crianças. Por um movimento dialético, as respostas às perguntas ou dão lugar a novas perguntas com o fim de completar a informação que possibilite testar suas hipóteses ou a reformulação da mesma.

Logo, o método clínico piagetiano pode orientar nossas conversas com as crianças para que possamos, a partir de suas preocupações, experiências e estrutura trabalhar suas interrogações filosóficas.

Na proposição da filosofia com crianças temos a possibilidade de chamar um outro viés dos estudos piagetianos que é o desenvolvimento da autonomia. Sem dúvida, filosofia e autonomia são temas que se entrecruzam, pois os pressupostos da filosofia com crianças são também os pressupostos da construção da autonomia no sujeito. Do mesmo modo que a reflexão filosófica aqui proposta, do ponto de vista piagetiano, a autonomia comporta um processo de construção que passa por momentos anteriores que se caracterizam pela anomia* e pela heteronomia†.

* O conceito de anomia traduz-se, aqui, como sendo um estágio que envolve ações puramente motoras e individuais, no qual a criança manipula objetos em função de seus próprios desejos e hábitos motores e não de regras sociais. Permanece o jogo individual e as regras não são ainda coletivas

† A fase da heteronomia caracteriza-se pela incapacidade da criança de permitir a mudança de regras de um jogo, pois as consideram sagradas, vindas dos pais. Estabelece-se uma forma de dependência da criança em

relação ao adulto em relações que são pautadas mais pela coação e pelo respeito unilateral do que pela cooperação e pelo respeito mútuo

Portanto, a conquista da autonomia exige uma trajetória que pode ser conquistada através do trabalho filosófico e das indagações a que a criança será desafiada a responder. Neste sentido, podemos dizer que autonomia é uma construção que pressupõe a cooperação e o respeito mútuo. No dizer de Kamii:

A essência da autonomia é que as crianças se tornem capazes de tomar decisões por elas mesmas. A autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual vai ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também considerarmos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente (p.72).

Esse conceito contraria os modelos tradicionalmente desenvolvidos na educação da criança, os quais propõem a idéia de professor como transmissor e, por vezes, como único conhecedor e um aluno que, ao invés de autônomo, vivencia uma dependência e um conformismo à idéia do outro, numa forma quase que perversa de heteronomia.

No dizer de Piaget (1996)

A disciplina imposta de fora ou sufoca toda a personalidade moral, ou então, pelo contrário, a prejudica mais do que lhe favorece a formação; produz uma espécie de compromisso entre a camada exterior dos deveres ou das condutas conformistas e um eu sempre centralizado em si mesmo, porque nenhuma atividade livre e construtiva lhe facultou fazer uma experiência de reciprocidade com outros” (pg. 68).

Se a disciplina imposta, pelas suas consequências negativas à socialização, forma para a heteronomia, o indivíduo, desafiado a estabelecer relações de cooperação e de troca de pontos de vista, educa-se para a autonomia e para a liberdade. Dessa forma vai aprender a julgar e colocar seu espírito crítico a serviço da razão autônoma, comum a todos os indivíduos, independente dos ditames das autoridades externas.

Nesse sentido, o ensino deve dirigir-se para a aprendizagem do pensar, mas é difícil aprender a pensar num regime autoritário. O pensar supõe procurar por si próprio, criticar livremente, demonstrando seus pontos de vista de forma livre e cooperativa. É, pois, condição indispensável para a educação da liberdade a educação do pensamento, da razão e da própria lógica.

Cabe à escola, através do trabalho da filosofia com crianças, propor aos alunos um espaço para o desenvolvimento de pesquisas, experiências, leituras e discussões de pontos de vista, evitando agir tão somente para satisfazer os desejos adultos, mais especificamente, os do professor. Propor essa educação que permite o desenvolvimento da liberdade intelectual supõe acreditar que a partir da cooperação, da pesquisa em comum e de todas as atividades que descrevemos, os alunos irão construindo a cada dia sua autonomia.

Não conseguimos, porém, perceber essa mesma possibilidade de educação para a autonomia numa concepção pedagógica diretiva, de cunho behaviorista, retratada pela educação tradicional. Para uma epistemologia empirista, reforçada por uma metodologia em que o professor se coloca como a autoridade máxima do processo, transmissor por excelência do conhecimento, resulta uma moral da obediência ou da heteronomia. Esta, se tomada ao pé da letra, conduz ao mais pernicioso conformismo social. Como podem, pois, o professor e a escola como um todo ajudar na construção da autonomia?

Ouçamos Piaget (1996) para responder a essa questão:

(...) isso depende antes de tudo da atitude do professor. Ele quer ter um papel de autocrata e transformar a classe em monarquia absoluta ou às vezes mesmo numa espécie de teocracia moral? Ele tem poder para tanto. Mas será que ele quer preparar cidadãos ao mesmo tempo livres e capazes de disciplina interior (por oposição à submissão externa e simplesmente conformista)? É preciso então inspirar-se de um ideal democrático já na escola, e não em palavras ou 'lições', mas na prática e na vida real da classe (pg.203).

Encontramos na proposta de Piaget (1996) da “escola ativa” princípios muito semelhantes aos da filosofia com crianças. Nesta proposta as matérias a serem ensinadas às crianças não devem ser impostas de fora, mas redescobertas por elas a partir de investigação e de atividade espontânea. Essa atividade se oporia à pura receptividade e a escola se caracterizaria como o espaço apropriado para os alunos realizarem suas experiências e construir seus conhecimentos. Isso poderia ser desenvolvido a partir de três pontos.

Em primeiro lugar, a educação formaria um todo e cada atividade executada pelas crianças, nas diferentes disciplinas, pressuporia um esforço do caráter e um conjunto de condutas morais, supondo igualmente uma certa tensão da inteligência e mobilização dos interesses dos alunos. Mesmo desenvolvendo atividades de Português, Matemática, História,

ou qualquer outra, não poderiam assumir a postura de espectadores passivos, obedientes às leis morais do respeito unilateral, resumindo-se a trabalhar de acordo com as exigências do professor.

Ao contrário, os alunos devem assumir uma postura diante do grupo com o qual interagem baseados nos princípios da ajuda recíproca, do respeito na discussão, do interesse e objetividade que a pesquisa científica, exercida por intelectuais adultos, pressupõe. Assumir a classe passará a constituir-se numa relação de trabalho deixando evidente que vida moral e atividade escolar possuem laços comuns que as unem.

A segunda característica dessa escola seria a colaboração no trabalho, contrariando a escola tradicional marcadamente individualista, onde a turma ouve o professor e reproduz para ele o saber memorizado, constituindo-se tão somente numa soma de indivíduos e não numa sociedade. A marca coletiva é fruto do trabalho da criança que toma iniciativas, constituindo-se como alguém que sabe cooperar e trocar pontos de vista. Se inicialmente egocêntrica e heterônoma, realizando trabalhos em grupos, pesquisas e outros, a criança se construirá cada vez mais social. Se o respeito mútuo, além do respeito unilateral, é a base do desenvolvimento moral, então a cooperação é o procedimento mais fecundo de educação moral.

Por fim, há uma terceira característica dos procedimentos ativos especificamente morais, inspirados na noção do *self-government*⁵ e de “trabalho em grupos”. Quanto ao trabalho em grupo, esse se faria a partir de pesquisas realizadas pelos alunos em comum, com equipes ou com colegas de quem vão se aproximando espontaneamente, orientados e instigados pelo professor. Ele contraria o propósito da escola tradicional reforçadora da metodologia da transmissão, ou seja, aquela onde a classe ouve em comum, mas os deveres são executados individualmente pelos alunos. Essa metodologia, mais do que qualquer situação familiar, contribui para fixar o egocentrismo espontâneo das crianças.

Por sua parte, o *self-government* pressupõe a aprendizagem a partir da descoberta, ou seja, para aprender Física, Gramática, ou outra disciplina, o melhor método é a descoberta que

⁵ O *Self-Government* sugerido por Piaget baseia-se nos princípios descritos por F. W. Foerster e Ad. Ferrière, significando “O governo das crianças por si próprias”. A esse respeito ver PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

professor e alunos fazem, interagindo, através de experiências, ou da análise de textos, as leis ou regras próprias à matéria. Da mesma forma, para que as crianças possam adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, o professor, juntamente com elas, deve vivenciar situações que lhes permitam experimentar diretamente a realidade, discutindo em conjunto as leis que a constituem.

Cabe às crianças, em acordo com o educador, organizarem essa sociedade que é a sala de aula, visto que a classe forma uma sociedade real, baseada no trabalho em comum de seus membros (Piaget, 1996). Elas mesmas, juntamente com o professor, devem elaborar as leis que regulamentarão a disciplina da escola e eleger o “governo” encarregado de executar tais leis. As crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é a obediência à regra, a adesão ao grupo social e à responsabilidade individual.

Longe de preparar-se para a autonomia da consciência por meio de procedimentos fundados na heteronomia, o estudante descobre as obrigações morais por uma experimentação verdadeira, envolvendo toda sua personalidade (pg. 22)

É com base nestes pressupostos que retomamos a importância das proposições da filosofia com crianças. Vale dizer, seja qual for o domínio a que se estende a educação, a filosofia busca dois pressupostos básicos. O primeiro é o de não impor, pela via da autoridade, aquilo que a criança pode por ela mesma descobrir e, em seguida, para isso acontecer, é preciso que a escola crie um meio social apropriado no qual a criança possa desenvolver as experiências por ela desejadas. A filosofia com crianças enseja uma comunidade de trabalho com alternâncias entre o trabalho individual, o trabalho de grupo, a pesquisa, a dúvida e o desejo de aprender tendo em vista o fato de a vida coletiva ter-se revelado cada vez mais indispensável ao desenvolvimento da personalidade, não apenas no que tange aos aspectos morais, como também e, especialmente, aos intelectuais.

Sintetizando, nossa proposta de introdução da Filosofia com crianças na Escola fundamenta-se na Epistemologia Genética e no Construtivismo que lhe é próprio, instrumentaliza-se no método clínico piagetiano, para, finalmente chegar à fundamentação de uma didática na filosofia com crianças.

BIBLIOGRAFIA

- BUZZI, Arcângelo R. **Filosofia para principiantes. A inexistência humana no mundo.** Petrópolis: Vozes, 1983.
- CARRAHER, Terezinha N. **O método clínico: usando os exames de Piaget.** Petrópolis: Vozes, 1983.
- CASTORINA, J. et alli. **Psicologia Genética.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1999.
- DANIEL, Marie-France. **A filosofia e as crianças.** São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento.** São Paulo: Saraiva, 1977.
- LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à Escola.** São Paulo: Summus, 1990.
- _____. **Pimpa. Manual do professor “em busca do significado”.** São Paulo: Interações, 1992.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ENSINO MÉDIO – CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS.** Ministério da educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- _____. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **Sabedoria e Ilusões da Filosofia.** In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- _____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: UNESCO, 1973.
- _____. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.
- _____. Development and learning. In: LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. Reading in child behavior and development. New York: HartcourtBrace Janovich, 1972. (Tradução de Paulo Slomp)
- _____. **A formação do símbolo na criança; imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- STEIN, Ernildo. Que é metafísica? Notas do tradutor. In: Os pensadores: Heidegger. São Paulo: Nova Cultural, 2000.