



O Ensino de Filosofia nos níveis iniciais da Educação Básica: a recepção do paradigma de Matthew Lipman no Brasil

*Darcísio Natal Muraro**

*Antonio Oliveira Dju***

Resumo: Este trabalho analisa a recepção do paradigma de ensino de filosofia de Matthew Lipman no Brasil e sua contribuição para a constituição de um campo de investigação de ensino de filosofia. O conceito de paradigma de Thomas Kuhn (2006) serve de base para caracterizar a concepção de filosofia para criança de Lipman como iniciadora de um campo de investigação sobre ensino de filosofia. A recepção do paradigma de Lipman no Brasil iniciou pelo campo escolar a partir da década de 1990 e passou a ser estudado academicamente por meio de pesquisas de mestrado e doutorado, sobretudo, nas duas primeiras décadas deste século. Este estudo se concentra na análise destas produções buscando compreender as apropriações das concepções de Lipman, as críticas e as possíveis influências no movimento nacional de constituição de um campo científico denominado Ensino de Filosofia. Em termos metodológico, a pesquisa é de natureza bibliográfica, com abordagem quantitativa e qualitativa que orientam o levantamento e análise da produção acadêmica de dissertações e teses sobre o paradigma de Lipman. Como resultado, a pesquisa encontrou substantiva quantidade (102) e qualidade de produções justificando a contribuição do paradigma de Lipman para a constituição do campo de investigação de ensino de filosofia.

Palavras-chave: Matthew Lipman; Filosofia da Infância; Pensamento; Comunidade De Inquirição/Investigação; Filosofia para Crianças

* Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor em Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: dmuraro@uel.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6177692780569520>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5413-8385>.

** Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (PPEdu/UEL). E-mail: antoniodju@yahoo.it. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3809865368120975> ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8954-2145>.

Teaching Philosophy at the initial levels of Basic Education: the reception of Matthew Lipman's paradigm in Brazil

Abstract: This work analyzes the reception of Matthew Lipman's philosophy teaching paradigm in Brazil and its contribution to the constitution of a field of investigation of philosophy teaching. Thomas Kuhn's concept of paradigm serves as a basis for characterizing Lipman's conception of philosophy for children as the initiator of a field of investigation on philosophy teaching. The reception of Lipman's paradigm in Brazil began in the school field in the 1990s and began to be studied academically through master's and doctoral research, especially in the first two decades of this century. This study focuses on the analysis of these productions, seeking to understand the appropriations of Lipman's conceptions, the criticisms and possible influences on the national movement for the constitution of a scientific field called Philosophy Teaching. In methodological terms, the research is of a bibliographic nature, with a quantitative and qualitative approach that guide the survey and analysis of the academic production of dissertations and theses on Lipman's paradigm. As a result, the research found substantial quantity (102) and quality of productions justifying the contribution of Lipman's paradigm to the constitution of the field of investigation of teaching philosophy.

Key-words: Matthew Lipman; Childhood Philosophy; Thought; Community of Inquiry/Research; Philosophy for Children

La enseñanza de la filosofía en los niveles iniciales de la Educación Básica: la recepción del paradigma de Matthew Lipman en Brasil

Resumen: Este trabajo analiza la recepción del paradigma de la enseñanza de la filosofía de Matthew Lipman en Brasil y su contribución para la constitución de un campo de investigación de la enseñanza de la filosofía. El concepto de paradigma de Thomas Kuhn (2006) sirve de base para caracterizar la concepción de la filosofía para niños de Lipman como iniciadora de un campo de investigación sobre la enseñanza de la filosofía. La recepción del paradigma de Lipman en Brasil se inició en el campo escolar en la década de 1990 y pasó a ser estudiado académicamente a través de investigaciones de maestría y doctorado, especialmente en las dos primeras décadas de este siglo. Este estudio se centra en el análisis de estas producciones, buscando comprender las apropiaciones de las concepciones de Lipman, las críticas y posibles influencias en el movimiento nacional por la

constitución de un campo científico denominado Enseñanza de la Filosofía. En términos metodológicos, la investigación es de carácter bibliográfico, con enfoque cuantitativo y cualitativo que orientan el levantamiento y análisis de la producción académica de disertaciones y tesis sobre el paradigma de Lipman. Como resultado, la investigación encontró cantidad sustancial (102) y calidad de producciones que justifican la contribución del paradigma de Lipman a la constitución del campo de investigación de la enseñanza de la filosofía.

Palabras clave: Matthew Lipman; Filosofía de la Infancia; Pensamiento; Comunidad de Indagación/Investigación ; Filosofía Para Niños

Aproximação ao Paradigma de Lipman: uma perspectiva a partir experiência

As investigações acerca da constituição de um campo de pesquisa sobre ensino de filosofia no Brasil exigem um trabalho cuidadoso de examinar as experiências e a vasta produção que se desenvolveu no Brasil nas últimas quatro décadas desde as lutas pela democratização como enfrentamento à ditadura militar.

A investigação acerca da constituição de um campo de pesquisa sobre ensino de filosofia no Brasil remonta aos debates e estudos produzidos no Brasil nos últimos quarenta anos. O início deste processo de pensar o ensino de filosofia toma força na década de 1980, constituindo-se em uma das pautas das reformas educacionais na luta de enfrentamento à ditadura militar, abertura política e redemocratização do país. Este olhar retrospectivo é importante para lançar luzes e nos situar no tempo presente e responder aos desafios que nos cercam, especialmente porque as condições atuais do trabalho com a filosofia na educação vêm sofrendo forte regressão.

A contribuição que este trabalho pretende dar à chamada do dossiê intitulado “As pesquisas sobre o ensino de filosofia no brasil: perspectivas sobre o campo”, da revista Filosofia e Educação, concentra-se, dentro das possibilidades ali indicadas, na problemática do “O estatuto histórico do ensino de filosofia como campo de conhecimento”.

A chamada salienta ainda um aspecto importante na abordagem investigativa acerca do ensino de filosofia que é a participação com iniciativas que corroboram a construção dos contornos das pesquisas e da área na contemporaneidade. Com esta orientação, o dossiê convida ao exercício de rememorar experiências de ensino de filosofia. Neste sentido, há um critério subjacente e orientador do dossiê e fundamental para a constituição deste campo, a saber: a vinculação da pesquisa sobre o ensino de filosofia com a experiência de ensino de filosofia. Respondendo ao desafio proposto, este trabalho está sendo escrito numa perspectiva de testemunho de um praticante do ensino de filosofia por três décadas e em diferentes níveis educacionais. É testemunho do movimento de defesa do ensino de filosofia em todos os níveis da educação básica da década de 1990, nas luzes de Filosofia para Crianças; da participação da luta de um amplo coletivo de filósofos, sociólogos e educadores pelo retorno da filosofia no Ensino Médio que se concretizou oficialmente em 2008 (Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008) e que sofreu profundo retrocesso com a recente reformulação do Ensino Médio de 2018; da atuação no ensino e pesquisa na educação superior em Instituição de Educação Superior (IES) pública.

Uma rápida digressão para contextualizar a abordagem da experiência de ensino de filosofia se justifica neste momento. Em certa medida, a trajetória que será apresentada a seguir não é um caso isolado e ilustra um movimento similar seguido por muitos professores de filosofia no Brasil. A primeira experiência de ensino de filosofia ocorreu no início da década de 1990, logo após a conclusão da graduação em filosofia e, depois, em teologia, com turmas do segundo grau, nomenclatura usada à época. Não havia livro didático para o ensino de filosofia disponível para os estudantes e as aulas consistiam em transmissão de conceitos filosóficos para os estudantes, considerando a demanda de preparação geral para o vestibular. A segunda experiência começou, ainda na primeira parte desta década, com uma iniciação na proposta de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, tendo como mestre o Prof. Marcos Lorieri, então coordenador pedagógico do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Esta formação fez diferença significativa à prática de ensino de Filosofia em relação à experiência

anterior, aprofundando o caráter comunitário, dialógico e investigativo como uma prática do filosofar. Nessa segunda fase de continuidade de praticante de ensino de filosofia, atuei como professor formador nesse programa por mais de uma década e meia. Nesse período, acompanhei inúmeras experiências de ensino de filosofia para crianças em salas de aula de educação infantil e ensino fundamental. Ressalto também que, nesse período, atuei como professor supervisor de estágio de filosofia no Ensino Médio.

Significou um representativo envolvimento de professores do campo acadêmico de diversas universidades brasileiras: PUC-SP, USP-SP, UNICAMP-SP, PUC-CAMP, UFMT-MT, UFES-ES, UFMA-MA, PUC-RS, PUC-PR, UnB-DF, UFC-CE. É interessante apontar que Filosofia para Crianças abriu um campo de trabalho para muitos filósofos no Brasil. Nesse período, eram poucas as possibilidades de inserção dos formados em filosofia no campo acadêmico pela escassez de concurso e pela restrita atuação no Segundo Grau / Ensino Médio.

Foi nessa ocasião que busquei aprimorar a formação acadêmica, através curso de especialização, mestrado e doutorado na área de filosofia da educação. Embora o projeto inicial versasse sobre a questão da investigação conceitual em filosofia para crianças, o tema foi preterido por não haver professor que estudasse esse tema indicando que a temática tomasse outro rumo. Assim, a pesquisa de mestrado abordou a concepção de pensamento e a educação na obra de John Dewey e a de doutorado abordou a concepção de conceito no pragmatismo. Dewey é a principal referência que embasa a proposta de Lipman. A pesquisa sobre a obra de Dewey e autores do pragmatismo possibilitou compreender o alcance da proposta filosófica de Lipman que toma a criança como centro do processo do filosofar.

É oportuno fazer aqui outra digressão, visando esclarecer fatos da história do Ensino de Filosofia para Crianças, sobretudo no que diz respeito à dificuldade de continuidade no campo escolar. A crise econômica neoliberal do início da primeira década deste século obrigou as escolas a cortarem investimentos em formação docente. A mesma crise favoreceu o

crescimento dos monopólios no campo da educação. É fato que todas as escolas que trabalhavam de forma autônomas no início da implantação do programa de Filosofia para crianças, em pouco menos de meia década passaram a ser geridas por algum dos grandes monopólios no campo da educação. A política dos monopólios consistiu em enxugar gastos administrativos e pedagógicos, o que implicou na demissão de professores com mais tempo de trabalho nestas instituições, retirando docentes com formação em filosofia para crianças, na unificação do material didático exclusivo da rede de ensino para aumentar seus lucros, e numa pedagogia voltada para a preparação dos estudantes para o vestibular. A cultura do material didático invadiu a escola, cabendo ao docente pilotar o conteúdo dentro de prazos bem delimitados, pois os estudantes devem estar preparados para as provas gerais preparadas pela central da rede. Tornou-se também uma forma dos pais fiscalizarem os professores cobrando o trabalho do conteúdo que lhes custa um preço alto. Assim, o material didático usa de técnicas sofisticadas no tratamento do texto de um conteúdo fechado e com ilustração atraente para facilitar a aprendizagem. Mostrando-se eficiente recurso pedagógico, ele substituiu o trabalho com a própria literatura. Decorre daí o problema recorrentemente relatado por muitos docentes acerca da sua dificuldade com os textos de filosofia para crianças considerados longos e que exigiam tempo de leitura em sala de aula. Além disso, por não serem ilustrados, os textos ficavam em desvantagem em relação aos materiais didáticos utilizados na escola. Muito ilustrativo é o fato de que uma importante rede de ensino inseriu no seu material apostilado do Ensino Fundamental conteúdo da história da filosofia adaptados para a proposta de Lipman.

Numa terceira fase, esse acúmulo de experiência passou a ser redimensionado para o ensino superior como professor de filosofia para o curso de Pedagogia em uma IES pública e, posteriormente, há uma década, atuando com pesquisas de mestrado e doutorado, algumas delas versando sobre a filosofia da educação de Dewey e Lipman. A digressão serve para ressaltar diferentes modos de ensino de filosofia e romper com o dualismo entre pesquisa e ensino. Efetivamente, a pesquisa tem se configurado numa

forma bastante privilegiada de ensino e aprendizagem da filosofia por ser uma forma de compreender a experiência docente com a atividade filosófica de ensino. Essa digressão serve também para dar alguns contornos a este estudo de exploração de uma prática filosófica bastante específica, cuja relevância para constituição do campo se busca averiguar.

Outra contextualização importante a desenvolver neste trabalho é situar sua especificidade no vasto campo de pesquisa sobre as pesquisas de ensino de filosofia. Velasco (2022) apresenta dados quantitativos e qualitativos substanciais do mapeamento das produções acadêmicas – divididas em dois períodos históricos, 1997 a 2007 e 2008 a 2018 que servem de base para sustentar a existência de um campo de conhecimento autônomo e diverso em torno do ensino de filosofia. Desta forma, este trabalho se ocupa de analisar a possibilidade das produções acadêmicas, relacionadas à recepção do paradigma de ensino de Filosofia de Lipman, terem contribuído no movimento nacional de constituição deste campo científico denominado Ensino de Filosofia.

A metodologia da pesquisa, bibliográfica de abordagem quantitativo e qualitativo, na perspectiva de Severino (2007). Iniciamos a pesquisa analisando a concepção de paradigma de Thomas Kuhn para, em seguida, compreender a proposta filosófico-educacional de Lipman como paradigma. Na continuidade, procedemos com o levantamento da produção acadêmica de dissertações e teses defendidas a partir do ano de 2000, constante no Portal do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Como apoio para essa busca, utilizamos também outras fontes de dados como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e o Portal Domínio Público e sites de Programas de mestrado e doutorado. O levantamento se deu pelas seguintes palavras-chave: Lipman, Filosofia para Crianças e Comunidade de Investigação. Em seguida, o estudo se concentrou na leitura, análise conceitual e categorização do material coletado. Por fim, foi produzido um trabalho de síntese crítica e considerações acerca da contribuição desse paradigma para a constituição de um campo de conhecimento autônomo de Ensino de Filosofia.

A concepção de paradigma de Thomas Kuhn

Para compreender o conceito de paradigma, vamos tomar como referência a obra do filósofo e historiador da ciência Thomas Kuhn (2006), *A estrutura das revoluções científicas*. O paradigma é um conceito criado para explicar o surgimento de um campo de investigação científica no seu processo de constituição como ciência normal. Por sua vez, a ciência é um acontecimento histórico que se transforma com o surgimento de um novo paradigma em seu interior processo que o autor caracteriza como ciência revolucionária.

A referência a Kuhn se justifica pelo fato de Lipman usar o conceito de paradigma em sua obra *Thinking in education* (2003) e fazer menção a Kuhn, especialmente à obra deste autor intitulada *The essential tension* (1977). Lipman emprega o termo paradigma para se referir a duas concepções de educação, o paradigma da prática tradicional, que mantém similaridade com a noção de ciência normal, e o paradigma da prática reflexiva, que se caracteriza como ciência revolucionária. Demarca, portanto, um novo paradigma de prática educacional reflexiva que coloca o pensamento no centro de atividade de ensino-aprendizagem. Neste sentido, para justificar o paradigma emergente, o trabalho de Lipman desenvolve duas perspectivas interrelacionadas: uma filosofia da educação que discute o problema da formação humana a partir da filosofia, e, outra, que desenvolve de forma sistemática uma concepção de filosofia do ensino de filosofia. Ambas as perspectivas têm como pressuposto paradigmático uma filosofia da infância. O argumento que procuraremos analisar consiste em entender as possíveis relações entre o processo de recepção deste paradigma filosófico-educacional e o surgimento e constituição de um campo de investigação científica que vem sendo denominado de ensino de filosofia no Brasil.

Para compreender com profundidade este processo, urge recapturar o conceito de paradigma de Kuhn na obra já mencionada. É importante destacar que Kuhn desenvolve o conceito de paradigma a partir da história

da ciência, sua origem, progresso e transformação. O autor entende a ciência como campo de pesquisa que surge através da definição de problemas e métodos legítimos para resolvê-los, aspectos estes que compõem um paradigma. Neste sentido, um paradigma se caracteriza como realização científica ou de “ciência normal” que partilha de duas características:

Suas realizações foram suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de partidários, afastando-os de outras formas de atividade científica dissimilares. Simultaneamente, suas realizações eram suficientemente abertas para deixar que toda espécie de problemas fosse resolvida pelo grupo redefinido de praticantes da ciência (Kuhn, 2006, p. 54).

Para Kuhn, um paradigma é uma matriz disciplinar complexa, consistindo de uma estrutura teórica de conceitos e regras, um conjunto de problemas e soluções exemplares dadas e outras aguardando solução, generalizações simbólicas ou modelos, instrumentos, padrões para avaliar se os quebra-cabeças foram resolvidos e valores cognitivos (precisão qualitativa e quantitativa, coerência interna e plausibilidade, relevância social, etc.) que dão o sentido de pertencimento à comunidade de pesquisadores e enfrentamento de crises e anomalias. Diante das críticas ao conceito de paradigma pela abertura a diversas interpretações que estava recebendo, Kuhn viu-se obrigado a esclarecer o termo, reduzindo-o para dois sentidos principais:

De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc. partilhados pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelo ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (Kuhn, 2006, p. 218/187).

Nessa referência, observamos que o primeiro sentido tem caráter sociológico e o segundo, caráter histórico. Quanto ao caráter sociológico, Kuhn ressalta a importância da estrutura comunitária da ciência: “Os paradigmas são algo compartilhado pelos membros de tais comunidades” (Kuhn, 2006, p. 190). Os membros de uma comunidade científica praticam uma especialidade científica. São educados de forma semelhante e passam pela mesma iniciação profissional por meio de pesquisa de nível superior. Eles estudam a mesma literatura especializada que marca os limites de um objeto de estudo científico, tirando dela conclusões semelhantes e aprendem uma linguagem comum. São responsáveis por perseguir um conjunto de objetivos comuns, incluindo o treinamento de seus sucessores. A comunicação no interior da comunidade é ampla e seus julgamentos profissionais frequentemente unânimes. A típica comunidade científica kuhniana é caracterizada pela homogeneidade, consenso e – transações científicas e comunicação ocorrendo entre, mas raramente além dos cientistas da mesma comunidade – fronteiras bem definidas.

O entendimento de paradigma como as realizações passadas dotadas de natureza exemplar constitui, para Kuhn, uma matriz disciplinar:

Até que o termo possa ser liberado de suas implicações atuais, evitaremos confusão adotando um outro. Para os nossos propósitos atuais, sugiro “matriz disciplinar”: “disciplinar” porque se refere a uma posse comum aos praticantes de uma disciplina particular; “matriz” porque é composta de elementos ordenados de várias espécies, cada um deles exigindo uma determinação mais pormenorizada. Todos ou quase todos os objetos de compromisso grupal que meu texto original designa como paradigmas, partes de paradigma ou paradigmáticos, constituem essa matriz disciplinar e como tais formam um todo, funcionando em conjunto (Kuhn, 2006, p. 191).

A matriz disciplinar representa uma realização científica de grande envergadura, uma estrutura teórica, metodológica e social de uma

comunidade de trabalho compartilhado na investigação de certos aspectos problemáticos da realidade.

Outro aspecto que é relevante retomar é a tese de Kuhn acerca de paradigmas competidores, cujas tentativas de estabelecer um contato entre seus pontos de vista divergentes necessariamente fracassam devido à incomensurabilidade das tradições científicas normais, pré e pós-revolucionárias. Para Kuhn, isto se deve à discordância em relação à lista de problemas que o paradigma deve resolver, pois divergem sobre os padrões científicos ou suas definições de ciência. Além disso, a linha divisória entre os paradigmas é marcada por uma comunicação parcial.

Outro aspecto a considerar é que os que propõe o paradigma praticam seus ofícios em mundos diferentes, vêm as coisas relacionadas de modo diferentes entre si. Para Kuhn, argumentos persuasivos podem contribuir para fazer a conversão de um paradigma antigo por outro emergente, mas normalmente a resistência e enfrentamento dificultam essa mudança. Entretanto, a crise de um paradigma, argumentos persuasivos, habilidade na solução dos problemas, conquistas de novos adeptos e a produção e multiplicação de argumentos objetivos geram uma revolução na ciência.

O paradigma de Matthew Lipman

O filósofo e educador Matthew Lipman¹ (1990, 1995, 1997, 1998, 2003) foi original ao conceber uma filosofia da infância como conceito

¹ Matthew Lipman nasceu em 1923 em Vineland, Nova Jersey, faleceu em 26 dezembro de 2010 em sua cidade natal. Estudou em Stanford, Columbia, na Sorbonne, em Paris e na Universidade de Áustria, obtendo seu Ph.D. em Filosofia pela Universidade de Columbia em 1954. Sua tese, depois publicada como *What Happens in Art?* (1967) tendo como referência a obra de John Dewey, com quem Lipman conversou, e que elogiou o seu trabalho. Lipman se tornou um professor de Filosofia na Universidade de Columbia e presidente do Departamento Geral de Educação na Universidade de Columbia nos anos de 1950 e 1960, período durante o qual ele também lecionou em renomadas instituições educacionais. Em 1972, Lipman deixou a Universidade de Columbia para ir para a Montclair State College para desenvolver suas ideias sobre "Filosofia para Crianças". Em 1974, ele fundou o *Institute for*

seminal para a educação como formação humana e especificamente para o ensino de filosofia. Esse paradigma coloca a infância como temática genuinamente filosófica, pressuposto para a reconstrução da própria filosofia e da educação. Neste sentido, o esforço é compreender este paradigma da filosofia da infância na perspectiva de Lipman. Conforme exposto, buscamos compreender a “matriz disciplinar” lipmaniana, constituída de sua estrutura teórica de conceitos, regras, problemas, soluções exemplares generalizações simbólicas ou modelos, instrumentos, padrões para avaliar os quebra-cabeças e valores cognitivos.

A expressão ‘filosofia da infância’ aparece de forma pioneira na história da tradição filosófica a partir dos trabalhos de Lipman. Diz o filósofo: “a infância é uma dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana e que não é menos habilitada ao tratamento filosófico que as outras dimensões para as quais já existe filosofias” (Lipman, 1990, p. 215). Neste sentido, Lipman desenvolveu um primoroso trabalho teórico e prático para a constituição de um campo de investigação da filosofia sobre a infância, elevando-o a tema de tratamento filosófico como a ética, a estética, a política dentre outros. Puxando pelo cordão filosofia da infância, apresentaremos alguns pressupostos deste trabalho do autor a seguir.

Em que consiste a infância como comportamento humano filosófico? Lipman (1990, 1995, 1998) oferece algumas contribuições nesta direção. Um primeiro aspecto é o maravilhamento diante do mundo. Este maravilhamento pode ser desdobrado em seus diversos aspectos. Um primeiro consiste na curiosidade como forma de experimentação e descoberta do mundo. Neste sentido, a curiosidade é o impulso originário do próprio filosofar, o espanto e a perplexidade diante do mundo, conotando

the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) (Instituto para o Avanço da Filosofia para Crianças), com a co-fundadora Ann Margaret Sharp. Aposentou-se da Montclair State University, em 2001, mas manteve-se um estudioso ativo, publicando inúmeros livros, artigos e entrevistas. Um de seus últimos escritos foi a sua autobiografia intitulada *A Life Teaching Thinking (Lipman, 2008)*.

que a infância é uma força vital agindo no mundo, num mundo contingente e problemático.

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 naturais, diz ele. Os filósofos levam esta capacidade de maravilhamento às últimas consequências, descobrindo e investigando os problemas da experiência humana. Tais problemas giram em torno de conceitos centrais, comuns e controversos em nossa experiência (Lipman, 1995, 2003). Assim, os filósofos conseguem criar e reconstruir conceitos e buscar formas de explicação mais abrangentes para os problemas da vida. As crianças ficam intrigadas com os mesmos conceitos problemáticos, ou seja, colocam-se questões sobre a verdade, as regras, a justiça, a realidade, a amizade, o poder, a morte, a beleza, o conhecimento etc. Para lidar com essas questões, elas necessitam aprender a pensar filosoficamente. O filosofar da criança representa a possibilidade de um outro olhar sobre mundo e a criação de novos conceitos para interpretá-lo e transformá-lo.

O segundo aspecto, decorrente do primeiro, entende a infância como pergunta ao mundo. O comportamento questionador está perfeitamente sintonizado com o fazer filosófico. A infância é esse comportamento de avivar as perguntas, transformando-as: “[...] o tipo de transformação que a filosofia fornece – não de dar uma resposta nova para uma pergunta antiga, porém transformando todas as perguntas” (Lipman, 1995, p. 335). A infância é um comportamento que está no começo do filosofar e perdura como uma força criadora deste processo. O comportamento infante-filosófico é sabe-se que não sabe e, então, perguntar, questionar, indagar. Faz pensar novamente e diferentemente o mundo, contrapondo-se ao modelo que apresenta o mundo como dominado por um conhecimento acabado. Neste sentido, a infância se afasta da noção de ser que não-fala, em contraposição ao ser que fala, e que coloca o modo adulto como padrão para a infância.

O terceiro aspecto consiste na criatividade ou imaginação criativa. Lipman associa a criatividade ao fazer da arte: “[...] a filosofia é uma forma de arte; o comportamento filosófico é, portanto, comportamento artístico, e

o comportamento artístico produz obras de arte que revelam criatividade” (Lipman, 1990, p. 196). E a filosofia exercita esta arte considerando “formas alternativas de agir, criar e falar” (Lipman, 199, p. 143). Em outro sentido, Lipman (1990, p. 197) diz acerca do fazer filosófico: “O exame autocorretivo de modos alternativos de fazer, dizer e agir.” Neste sentido, em termos mais clássicos, o fazer filosófico abarca o prático, o produtivo e o teórico. Lipman relaciona este fazer filosófico ao modo de vida socrático de mergulho naquilo que é problemático e não pode ser aceito sem exame. Não se trata de preparação para algo que está por vir, ou de uma produção para fins de publicação, mas “como práxis aqui e agora” (Lipman, 1990, p. 203). Assim, a infância é criação de obras de arte que pode ser uma pergunta, um conceito, uma visão de mundo. Diferencia-se, portanto da concepção de infância como “animalidade” ou como “vazio” a ser preenchido pelo saber do adulto, na perspectiva adultocêntrica.

O quarto aspecto que Lipman destaca é o diálogo. Infância é uma condição social de interdependência com os outros conforme as teses de Dewey (1979), Mead (1934) e Vygotsky (1978). O diálogo diferencia-se de outras práticas de comunicação como o monólogo, da exposição ou mesmo a conversa carregada pelo aspecto autoritário, pressuposto na noção de preenchimento de fora para dentro pelo processo de transmissão do saber do professor para o estudante. O diálogo é uma das condições que vitaliza a infância da filosofia: “A filosofia nunca pode estar separada do diálogo porque, essencialmente, implica em questionar – e questionar é um aspecto da filosofia” (Lipman, 1998, p. 232).

O pensamento, é o quinto aspecto da infância como mente ativa, curiosas, indagativa e dialogante com o mundo. Para Lipman (1995, 2003), o pensamento é composto por três dimensões: criticidade, criatividade e cuidado. Quando estas dimensões são articuladas com o diálogo deliberativo resulta na razoabilidade. O pensar é uma atividade acessível a todos e ele pode ser aperfeiçoado por meio da linguagem. O autor atenta para a importância do trabalho filosófico sobre o pensar: “A melhoria do pensar envolve o cultivo das dimensões do cuidado, da crítica e da criatividade, bem como dos seus aspectos reflexivos” (Lipman, 2003, p. 27).

O pensamento multidimensional está ancorado nas áreas da investigação filosófica: a lógica para um pensar crítico, a dimensão estética para um pensar criativo e a dimensão ética para um pensar cuidadoso. O desenvolvimento do pensamento multidimensional, ao combinar as áreas da lógica, da estética e da ética, desenvolve a capacidade de razoabilidade, um componente que contribui para a formação da criança no meio de vida social. Com isso, Lipman altera radicalmente a concepção de educação ao colocar o pensar como eixo gravitacional filosófico na educação, pois para ele existem três coisas com as quais a filosofia se preocupa mais insistentemente: “1. devemos aprender a pensar de forma mais clara e lógica possível; 2. Devemos mostrar a relevância desta forma de pensar, ao lidar com os problemas que nos desafiam; 3) Devemos pensar em como encontrar novas alternativas e criar novas opções” (Lipman, 1998, p. IX).

A junção desses aspectos compõe a ideia de comunidade de investigação. A infância se constitui como um modo de vida questionante, dialógico, reflexivo e compartilhado. Assim, Lipman propõe uma pedagogia filosófica infante, chamada de Comunidade de Investigação (*inquiry*), que é um modo de vida que permite integrar os aspectos emocionais, sociais e inteligentes: a conversação é orientada para o diálogo e a problematização desenvolve as operações mentais do pensamento e da linguagem para a produção de significados (atitudes, disposições habilidades e competências de pensamento). O modo de vida é regulado pela razoabilidade como característica pessoal e pela democracia como característica social, resultando num exercício sociopolítico da ética e da cidadania (Lipman, 1995, 2003). A filosofia do ensino de filosofia de Lipman combina, assim, aspectos fundamentais para o aprendizado reflexivo na infância: a atitude de espanto e indagação, interesse, emoções, valores, comunidade, disposições e habilidades de pensar, além de três dimensões de pensamento: a crítica, a criatividade e o cuidado.

A Comunidade de Investigação é uma forma de operacionalizar o aprender a aprender a pensar. Lipman entende o pensar de forma multidimensional, ou seja, o pensar bem é crítico, criativo e cuidadoso. Não é algo que se consegue de forma imediata, exige um trabalho sistemático e

bem planejado. E ela não é um método 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. Mas, para desenvolver esse trabalho, é necessário repensar a relação entre adultos e criança. Lipman explicita sua crítica diante da incompreensão do adulto em relação à criança, especialmente da falta de percepção e da má interpretação, “vendo-a como extravagante e caprichosa, em vez de experimental, como precipitada em vez de aventureira, como indecisa e vacilante, em vez de prudentemente hesitante, como ilógica em vez de sensível aos conflitos e ambiguidades, como irracional em vez de resoluta em proteger sua própria integridade” (Lipman, 1998, p. 25). Para ele, a curiosidade infantil, o interesse pelas descobertas, a capacidade de imaginar e criar, ainda livre de tantos preconceitos, são fatores que contribuem para o filosofar.

Lipman vê o filosofar praticado numa comunidade de investigação como uma forma de satisfazer a necessidade de continuidade no processo de aprendizagem: “Se a principal contribuição da criança ao processo educacional é seu caráter questionador, e se a filosofia é caracteristicamente uma disciplina que levanta questões, então a filosofia e as crianças parecem ser aliadas naturais” (Lipman, 1998, p. 50). A rica e inesgotável fonte de significados da tradição filosófica pode auxiliar as crianças na exploração de seus próprios pensamentos e experiências. Filosofia, comunidade, diálogo e educação, neste paradigma, são criações humanas voltadas para tornar a experiência significativa. “Assim como todo mundo, as crianças anseiam por uma vida repleta de experiências ricas e significativas” (Lipman, 1998, p. 25). E esta forma de vida que promove o aprender a pensar, interpretar, conceituar, raciocinar, julgar, escolher em todos os âmbitos da vida em que as situações problemáticas requerem investigação. Nas palavras de Lipman: “Filosofia para Crianças incentiva as crianças a pensar por si mesmas e as ajudará a descobrirem os rudimentos de sua própria filosofia de vida. Fazendo isso, estará ajudando a desenvolverem um senso mais concreto de suas próprias vidas” (Lipman, 1998, p. 114).

O filosofar em comunidade de investigação recupera a origem e destino social da filosofia. Pelo procedimento dialógico, é possível fortalecer as condições subjetivas e objetivas da convivência democrática, praticando valores como a liberdade, a solidariedade, o respeito, a empatia, a confiança, a argumentação etc. e conquistar a autonomia individual e coletiva. A vida da criança, nesta prática comunitária através da intensa comunicação, auxilia no desenvolvimento da sensibilidade social, cultural, política, ética, estética e cognitiva. Desta forma, amplia-se a capacidade de crescer da criança.

Lipman destaca o papel de mediação do professor nesse processo: “Qualquer criatura viva passa por um processo de crescimento, mas a ampliação da capacidade de crescer é algo só pode ocorrer sob a influência de um professor cuidadoso, interessado e que sabe o que faz.” (Lipman, 1998, p. 96) O papel do professor é de lidar com o crescimento das capacidades e estilos de pensar de seus alunos, incentivando tanto a criatividade quanto o rigor intelectual: “ao ensinar filosofia, o professor deve estar preparado para alimentar uma profusão de estilos de pensar e ao mesmo tempo insistir em que o pensamento de cada um seja tão claro, coerente e compreensivo quanto possível, desde que o *conteúdo* do pensamento não fique comprometido” (Lipman, 1998, p. 127). A contribuição do professor é ajudar as crianças a expressar a individualidade de sua experiência e a originalidade de seu ponto de vista (cf. Lipman, 1998, p. 29). É neste intenso processo de conviver com diferentes formas de pensar e de se comunicar que as crianças aprendem umas com as outras. Trata-se de um processo de internalização do comportamento cognitivo aberto da comunidade cuja característica é a autocorreção.

Lipman insiste na percepção das duas dimensões que se deve cuidar em relação à criança no trabalho com filosofia:

[...] cada criança é um indivíduo e, ao mesmo tempo, faz parte da comunidade. Esses dois fatos são indissociáveis. Como indivíduo, a criança é única e pode desenvolver suas capacidades específicas de acordo com o papel que desempenha no grupo. Sua

especialidade individual se revelará na diferença que faz no grupo, e *cada diferença deve fazer uma diferença* (Lipman, 1998, p. 210, itálicos do autor).

Por sua vez, a filosofia praticada na comunidade de adultos e crianças é uma atividade altamente estimulante: “O fato de adultos e crianças, conjuntamente, explorarem as possibilidades filosóficas, é uma das consequências mais agradáveis e estimulantes da filosofia” (Lipman, 1998, p. 49).

A Comunidade de Investigação² pode ser ampliada no âmbito escolar transformando-se numa prática para todas as áreas de conhecimento. Nesta prática pode ser desenvolvido o pensar matemático, pensar artístico, pensar histórico, pensar científico, pensar religioso etc. Além disso, estas formas e pensar se entrecruzam proporcionando um intenso processo inter e multidisciplinar. Por que não tentar?

Lipman se propõe a estabelecer relações entre a filosofia da infância e a filosofia da educação, e acrescenta, filosofia da filosofia. A filosofia da educação de Lipman constata uma contradição que permeia este campo: a formação da criança está esvaziada de pensamento e de filosofia. À criança na escola é negada sua infância ao ser-lhe negada a filosofia. Este é o problema central que necessita ser enfrentado e que não se resolve por medidas compensatórias e paliativas de reformas educacionais. (1990, 1994, 2003). Neste sentido, a filosofia da educação de Lipman (2003, 18) parte do pressuposto da existência de dois paradigmas: “suponho que existam dois paradigmas fortemente contrastantes da prática educativa – o paradigma-padrão da prática normal e o paradigma reflexivo da prática crítica”

Lipman (2003) apresenta algumas suposições do paradigma-padrão da educação: ela consiste na transmissão de conhecimentos acerca do mundo; estes conhecimentos são inequívocos, explicáveis e não ambíguo e estão distribuídos em disciplinas que no conjunto completa o universo a ser

² Para ampliar a compreensão do conceito de Comunidade de Investigação filosófica indicamos o seguinte artigo intitulado “O filosofar na educação básica em uma comunidade de investigação” (Muraro; Sousa, 2019).

conhecido; a autoridade do professor se dá pela posse de conhecimentos condição para os alunos aprenderem; os questionamentos são do professor para o aluno a quem cabe reproduzir o conhecimento; aprender é absorver informações que equivale a dizer que a mente educada é mente estruturada. A crítica de Lipman ao paradigma da escola tradicional transmissora de conhecimentos está em continuidade à crítica que fora feita por Dewey referindo-se ao paradigma de Herbart. Por sua vez, este paradigma educacional influenciou profundamente a pedagogia ocidental e esta tradição pedagógica prevaleceu na educação brasileira. Desta forma, o paradigma de Lipman encontrou dificuldades nas escolas brasileiras muito fixadas no paradigma de transmissão de conhecimentos. Por outro lado, a mesma crítica ao paradigma padrão fora feita por Anísio Teixeira e pensadores da Escola Nova. Paulo Freire (1987), de forma similar, considerando as devidas diferenças de época e de realidade sociocultural, fez sua crítica à educação bancária centrada na prática de transmissão do saber. No período de recepção do paradigma de Lipman, os escritos de Freire já estavam disseminados e outros estavam sendo escritos e publicados. Desta maneira, pode-se inferir que havia também um contexto favorável à recepção do Paradigma de Lipman naquele contexto da realidade brasileira.

Em contraposição, o paradigma crítico ou reflexivo tem as seguintes suposições: A educação é participação em uma comunidade de investigação com a orientação do professor que objetiva a desenvolver a compreensão e o julgamento; alunos e professores pensam sobre o mundo e se questionam mutuamente tomando o conhecimento como ambíguo, equívoco e inexplicável; a relação das disciplinas com os conhecimentos é problemática porque o questionamento não são coincidentes nem completos; a postura docente é de falibilidade; o pensar e o dialogar visam desenvolver a razão e a capacidade de ser criterioso constituindo o conceito de razoabilidade; o foco está na percepção de relações entre os temas investigados. Neste paradigma, os conceitos centrais da filosofia da educação são: questionamento, comunidade, racionalidade, julgamento, criatividade, autonomia. Lipman alerta que a prática reflexiva de sala de aula é condição

para compreensão do lado teórico e abstrato desta prática, tornando-se necessário evitar uma prática vazia de teoria ou vice-versa. Ao enfatizar o conceito de comunidade de investigação e o pensamento reflexivo, Lipman reconhece o paradigma da investigação de Peirce-Dewey, conforme relata no seu livro autobiográfico em seu livro autobiográfico *A Life Teaching Thinking* (Lipman, 2008).

A crítica de Lipman considera que não é mais aceitável a educação ter como objetivo a transmissão do saber diante da rapidez das mudanças tecnológicas, econômicas, sociais, ecológicas, etc. As informações se tornam obsoletas em curto período, o contexto social sofre mutações e se complexifica, o desenvolvimento dos meios de comunicação e o processo de globalização expõem as crianças à pluralidade e fragmentação dos sistemas de referências. Diante deste quadro de uma sociedade em profundas e rápidas transformações, Lipman propõe um novo paradigma de educação que a compreende como investigação (*inquiry*) em comunidade, portanto, uma educação orientada pelos valores da vida democrática. Por isso, o aspecto principal do processo educacional é melhorar a capacidade de pensar, condição básica para a participação democrática, conforme depreendemos dessa sua afirmação: “Quando a educação se transforma em educação como investigação e educação para a investigação, o produto social desta mudança institucional será a democracia como investigação e não meramente democracia” (Lipman, 1995, p. 355). Para Lipman, a filosofia é a disciplina que historicamente tem se ocupado de pensar sobre o pensar. Ela aperfeiçoa o processo da investigação tanto na forma como no conteúdo. Assim, Lipman vê a educação em toda sua complexidade como um modo de investigação. A Filosofia se insere neste modo de investigação desempenhando papel fundamental na medida em que contribui com questionamentos de ordem lógica, ética, política, epistemológica, etc. Na perspectiva filosófica, o ensinar a pensar por si mesmo está articulado com a prática reflexiva de pensar o próprio pensamento.

Filosofia para Crianças tem por objetivo introduzir de forma intencional e sistemática a investigação filosófica na formação das crianças desde os primeiros anos da educação formal e informal. Podemos dizer que

a principal tarefa do professor é a de criar condições para que as crianças aprendam os conceitos de forma problematizadora e reflexiva e não mecânica. Se a educação deve realizar a tarefa de aprender a usar a palavra para significar a experiência, então há uma dimensão filosófica em toda atividade docente. Fazer filosofia com as crianças é criar esta prática de pensar, um ambiente onde o questionamento da criança sobre conceitos comuns, centrais, controversos e problemáticos da experiência infantil possam ser adequadamente investigados e não simplesmente transmitidos como “verdades absolutas”, ditadas pela experiência do adulto. O pressuposto deste paradigma educacional é o de que a educação deve começar onde está a criança e não onde está o professor. Trata-se, antes de tudo, de respeitar a dignidade da criança, um ser ativo, presente, brincante, pensante, portador e produtor de saberes. Trata-se de garantir o direito à liberdade de pensar, de escolher, de agir e de se expressar.

Lipman construiu um projeto de ensino da filosofia desde a Educação Infantil, baseando-se na contribuição do pensamento filosófico desenvolvido ao longo da história. Neste sentido, a proposta de um ensino filosófico da própria filosofia não se reduz à transmissão de conteúdos filosóficos, mas em um fazer filosofia a partir da própria filosofia.

A recepção do paradigma de Lipman no Brasil

A recepção do paradigma de Lipman no Brasil se iniciou na década de 1980, período de nossa história marcado pelo fim dos vinte anos de ditadura militar que impôs um ensino tecnicista, e comprometeu significativamente o trabalho com filosofia e com as humanidades em geral, pela censura, perseguição, morte exílio dos que questionassem ou se opusessem ao regime de exceção. Os movimentos políticos de luta pelas liberdades democráticas tiveram seu momento mais expressivo na “Campanha das Diretas Já” que ganhou força como movimento popular entre os anos de 1983 e 1984. A crise do regime militar encorajou uma abertura educacional com ventos favoráveis à filosofia. Entretanto, neste

contexto, a cultura escolar tradicional predominante comportava a filosofia, no máximo, como uma disciplina do Segundo Grau, terminologia oficial à época.

É neste contexto que se inicia³ movimento de filosofia para crianças no Brasil tendo como marco temporal a criação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC)⁴ em 1985, instituição civil sem fins lucrativos que se constituiu como centro afiliado ao IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), instituto criado por Lipman e seus colaboradores para a difusão do Programa de Filosofia para Crianças em escolas e outros ambientes ao redor do mundo. O CBFC coordenou a tradução dos materiais didáticos (novelas filosóficas e manuais de apoio aos professores) e a formação dos professores formadores no programa filosófico-educacional de Lipman voltado para a educação básica, sobretudo para níveis escolares anteriores ao atual ensino médio. Para a difusão do programa no Brasil, o CBFC⁵ estimulou a criação de centros regionais. Assim, foram criados polos nas seguintes cidades: Ribeirão Preto (SP), Florianópolis (SC), Belo Horizonte (MG), Petrópolis (RJ), Recife (PE), Cuiabá (MT), Curitiba (PR).

A tradução dos materiais implicou em adaptações considerando fatos da história e da cultura brasileira, como nomes de pessoas, acontecimentos e personagens de nossa história. Portanto, a primeira fase da recepção do paradigma de Lipman correu inicialmente pelo campo escolar

³ Em 1998 foi realizado o III Encontro do ICPIIC (Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças) na cidade de Maringá, Estado do Paraná. Lipman é um dos fundadores do ICPIIC. O evento ocorreu no Colégio Platão e marca o início da difusão de Filosofia para Crianças no Brasil.

⁴ Os instituidores do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças são Catherine Young Silva, Marcos Antônio Lorieri, Ana Luiza Falcone, e Sylvia Hamburger Mendel. O CBFC teve suas atividades descontinuadas em 2007, devido a dificuldades financeiras ocasionadas pela crise econômica do país e esgotamento dos materiais didáticos.

⁵ A análise crítica deste modelo considerado “empresarial” encontra-se nos seguintes estudos: Kohan (2000), Silveira (2001a) e Silveira (2001b).

a partir do programa filosófico-educacional Filosofia para Crianças voltado para a educação básica⁶.

O currículo de Filosofia para Crianças apresentado nesta tabela é composto de novelas filosóficas e manuais de orientação ao professor conforme apresentado na tabela 1. Lipman escreveu as novelas como forma de introduzir conceitos e problemas filosóficos. Além disso, a narrativa apresenta uma variedade de estilos de pensar e agir numa comunidade de crianças investigadoras. Para Lipman (1998, 2000, 2008) o material ajuda a “dramatizar” a filosofia para as crianças na medida em que as personagens discutem questões problemáticas que poderão ser aprofundadas na Comunidade de Investigação, mediada pelo professor que tem como apoio para estudo e preparação da discussão um manual com os principais temas da respectiva novela. As novelas filosóficas são as histórias para os estudantes lerem e elaborarem suas questões para a investigação, constituindo um modelo de trabalho com a narrativa contraposto ao modelo descritivo⁷ dos materiais didáticos. Os manuais subsidiam o trabalho do professor. Cada material destina-se para um nível e série da educação básica. Neste caso, informamos as séries do ensino fundamental conforme aplicados à época, portanto, anterior a reformulação que instituiu o ensino fundamental de nove anos. Outro aspecto a destacar é o material didático da Educação Infantil Rebeca que não é de autoria de Lipman, mas o autor, Ronald Read, é um colaborador da equipe de Lipman.

Tabela 1: Novelas filosóficas⁸

⁶ Indicamos os seguintes estudos sobre esta fase de recepção do paradigma de Lipman no Brasil: Lorieri (2000, 2002, 2004), Kohan (2000) (Santos (2002), Wuensch (1999).

⁷ Para compreender a diferença entre a abordagem da narrativa e a descrição de conteúdos indicamos nosso estudo intitulado “A educação filosófica por meio da narrativa: a experiência de pensar a democracia.” (Muraro, Sousa, 2019).

⁸ As Novelas Filosóficas foram editadas pela Difusão Nacional do Livro e Difusão de Educação Cultura, editora ligada à escola de Inglês do Yázigi e ao CBFC. A impressão dos materiais de Filosofia para Crianças encerrou-se em 2004.

Novelas Filosóficas	<i>Rebeca</i>	<i>Issao e Guga</i>	<i>Pimpa</i>	<i>A Descoberta de Ari dos Telles</i>	<i>Luísa</i>
Manuais	<i>Preparando-se para filosofar</i>	<i>Maravilhando-se com o mundo</i>	<i>Em busca do sentido</i>	<i>Investigação filosófica</i>	<i>Investigação ética</i>
Séries escalares	Educação Infantil	1ª e 2ª	3ª e 4ª	5ª e 6ª	7ª e 8ª
Área da Filosofia	Investigação filosófica	Filosofia da natureza	Filosofia da linguagem e ontologia	Lógica, teoria do conhecimento, filosofia da educação	Ética
Referência	Read (1996)	Lipman (1986)	Lipman (1985)	Lipman (1988)	Lipman (1996)

Fonte: elaborado pelos autores.

Como parte da recepção do paradigma de Lipman, o CBFC, por conta de seu contrato de filiação ao IAPC, coordenou também o processo de formação de professores responsáveis pela capacitação dos professores para a aplicação do Programa. A formação consistiu em um curso introdutório de 40 horas para a abordagem teórica-metodológica do Programa, abordando também, nessa capacitação inicial, os programas de *Issao e Guga* e de *Pimpa*. Para a abordagem de cada um dos outros materiais, o CBFC oferecia um curso específico, abordando temas afins como a lógica, a ética e aspectos da educação infantil.

Papel importante na recepção do paradigma de Lipman no Brasil foi a publicação de algumas de suas obras e outras de seus colaboradores. Essas publicações foram incentivadas pelo CBFC, considerando sua relevância no trabalho de formação. As obras são as seguintes: *Filosofia vai à escola*

(1990), *Filosofia na sala de aula* (1994) obra escrita em coautoria com Frederick S. Oscanyan e Ann Margareth Sharp, *O pensar na educação* (1995) *O pensar na educação*, segunda edição revisada (2003), *Natasha. Diálogos Vygostkianos* (1997) e, ainda a obra de colaboradores de Lipman, Laurance J. Splitter e Ann Margareth Sharp, intitulada *Uma nova educação – A comunidade de investigação na sala de aula* (1999). Consideramos relevante também mencionar a obra organizada por LELEUX (2008) intitulada *Filosofia para Crianças* que analisa o paradigma de Lipman a partir da recepção na Europa. Além disso, o trabalho de Gareth Matthews (2001) é uma referência importante para compreender possibilidades da filosofia a partir da discussão de conceitos com crianças.

Esta primeira fase da recepção do paradigma de Lipman teve seu auge no IX Encontro do ICPIC no Brasil, sob coordenação do Prof. Walter Kohan. O evento ocorreu em julho de 1999, e foi organizado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE_UnB). Este evento motivou a publicação de uma coleção de livros pela Editora Vozes com o título “Filosofia para Crianças”. Destacamos as seguintes publicações: a) Kohan e Wuensch (organizadores) (1999), Vol. I, com o título *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Esta obra contém um capítulo de Lipman intitulado “Como nasceu filosofia para crianças” (p. 21 a 27). b) Kohan e Waksman (organizadores) (1998), Vol. II, com o título *Filosofia para Crianças na prática escolar*; contendo um capítulo de Lipman intitulado “Sobre planos de discussão e exercícios filosóficos”, (p. 113-141); c) Kohan e Leal (organizadores) (1999), Volume IV, com o título *Filosofia pra Crianças em debate* com dois capítulos de Lipman: “Alguns pressupostos filosóficos de Filosofia para Crianças” (p. 73-76) e “Sobre a diferença entre ‘filosofia para crianças’, ‘filosofia com crianças’ e a ‘filosofia da infância’” (p. 362-364). Esta coleção é notável pela quantidade de produções que se ocupam de pensar o paradigma de Lipman buscando compreende seus pressupostos no campo propriamente filosófico e no campo educacional e escolar.

No contexto do final deste primeiro período de recepção do paradigma de Lipman, destacamos a publicação do livro de Kohan (2000),

intitulado *Filosofia para crianças*. Nesta obra, Kohan analisa criticamente as concepções de Lipman, seus fundamentos teóricos e a metodologia de filosofia para crianças, a institucionalização no Brasil e no mundo, e levanta alguns desafios acerca da prática de filosofia com crianças em nosso país.

Esta fase inicial de recepção do paradigma de Lipman é uma experiência histórica singular para o ensino de filosofia nos níveis e séries iniciais da educação básica no Brasil. Este movimento desencadeou o processo de estudo deste paradigma no campo acadêmico tanto como resistência crítica às suas concepções quanto pela necessidade de aprofundamento filosófico e metodológico pelos professores que se propuseram trabalhar com a proposta. Neste sentido, muitos professores iniciados no paradigma de Lipman foram fazer uma segunda licenciatura no curso de filosofia, cursos de especialização⁹ ou ingressaram em programa de mestrado e doutorado para compreender e ter embasamento teórico ao seu trabalho.

A recepção de Lipman no Brasil: mapeamento da produção acadêmica

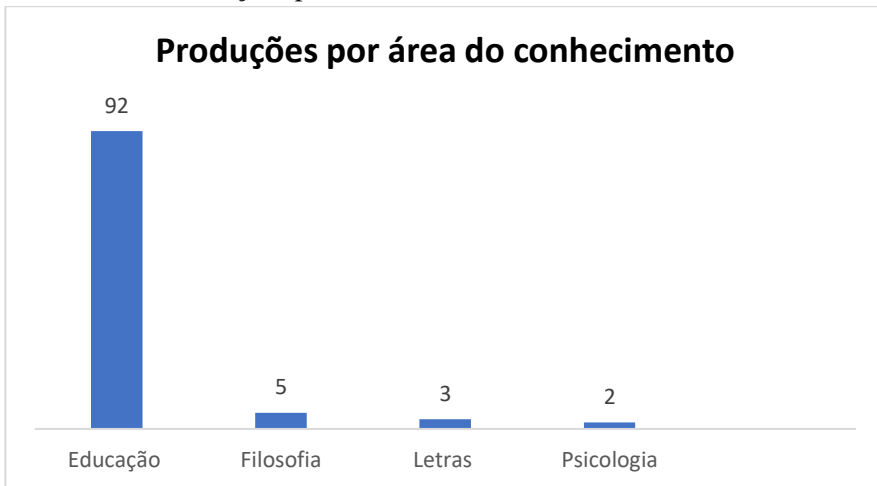
Nesta parte do estudo, fizemos a análise da recepção do paradigma de Lipman no campo acadêmico, com foco nas pesquisas de mestrado e doutorado. A pesquisa a respeito de produção acadêmica sobre Lipman no Brasil iniciou com o levantamento de dissertações e teses constantes no Portal do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, realizada no mês de julho de 2022. Como apoio para essa busca, utilizamos também outras fontes de dados como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e o Portal Domínio Público.

A busca foi realizada utilizando a palavra-chave “Lipman” sem estabelecer recorte temporal. O resultado desta busca foi de 93 produções, sendo que 11 produções foram desclassificadas por não trazerem referências

⁹ O curso de especialização “Fundamentos de uma educação para o Pensar”, organizado pelo Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri, inicialmente foi ministrado na PUCSP para mais de 15 turmas. Este curso também foi realizado na UCPR e na UCMinas para várias turmas.

à palavra Lipman no título, nas palavras-chave ou no resumo. Para efeito de análise, foram excluídas três pesquisas que mencionam Lipman e conceitos como “pensamento crítico” e “comunidade de investigação”, mas que se referem a outros campos de ensino como: ensino da computação (1), ensino de química, ensino de biologia celular e genética (1). Com a palavra-chave “Filosofia para crianças” o resultado foi de 85 trabalhos. Além disso, outra busca com a palavra-chave “comunidade de investigação”, resultou em 39 produções. Esse conjunto de produções levantadas foi comparado para evitar repetição e para incorporar aquelas que não foram listadas em uma ou outra palavra-chave nos diferentes bancos de dados, resultando num total 102 produções. Essas produções estão majoritariamente concentradas na Área de Conhecimento da Educação com 92 trabalhos, constituindo 89,32% do total (Mestrado em Ensino com 3, Mestrado Profissionalizante com 2, Educação de adultos com 1), e os demais trabalhos assim distribuídos: Filosofia com 5 (4,85%), Letras com 3 (2,91%), Psicologia com 2 (1,94%). Apresentamos a seguir em forma de gráfico (1)

Gráfico 01 – Produções por área de conhecimento:



Fonte: elaborado pelos autores.

Um aspecto importante a ser destacado da produção, considerando todo o período, é a interlocução bastante diversificada das pesquisas em torno do paradigma de Lipman e o campo filosófico educacional. Em termos de Interlocução com a história da filosofia, identificamos referências diretas aos seguintes pensadores: Aristóteles, Rousseau, Kant, Peirce, Mead, Dewey, Habermas, Martin Buber Henri Wallon, Edgar Morin, José Barrientos-Rastrojo. Em termos de interlocução com o pensamento filosófico-educacional brasileiro, encontramos os seguintes nomes: Anísio Teixeira, Paulo Freire, Monteiro Lobato, Dom Bosco.

Outro aspecto a ser salientado nas pesquisas, tomando como referência os títulos de todo o período, é sua vinculação com o campo educacional. Esta relação fica evidenciada através da incidência de palavras caras a este campo como: Educação: 31, ensino: 31, experiências: 11, escola, sala de aula, turma: 5, professor: 8. Os títulos das pesquisas destacam também a escola pública nos seguintes municípios / estados: Cuiabá (3), Santa Catarina, Barueri, Distrito Federal, São Paulo, São José (SC), Caicó (RN), Paracatuba, São Luís, Itupeva / SP. Podemos destacar também 4 títulos que indicam pesquisas que busca uma análise crítica do paradigma de Lipman.

Com base nestes dados é possível inferir que o paradigma de Lipman cumpriu um papel importante em impulsionar as pesquisas sobre o ensino de Filosofia na educação básica a partir da prática educacional. Ressaltamos que o esforço dos iniciados no paradigma de Lipman, procurou o ambiente acadêmico da pesquisa para aprofundar essa perspectiva. Entretanto, são inúmeros os testemunhos de resistência às propostas dos educadores de investigação de temáticas relacionadas ao paradigma de Lipman. Há várias razões para isso. O campo acadêmico da pesquisa em filosofia e em educação foi muito resistente ao paradigma de Lipman. Esta resistência se deve, em primeiro lugar, pela dependência do campo de pesquisa da filosofia e teóricos da educação dos autores europeus. Agregue-se a isto, a posição crítica ao americanismo como invasão cultural na forma de “enlatados”, em grande parte associado ao problema geopolítica de dominação norte-americana no mundo, especialmente na América Latina.

Considerando essas determinantes epistemológica e históricas, a recepção do paradigma de Lipman é marcada por uma posição de desconfiança¹⁰ alegando-se, sobretudo, a possibilidade de o método estar eivado de caráter ideológico, e pela concepção de filosofia subjacente. Os questionamentos mais relevantes ao paradigma de Lipman referem-se sobretudo ao ceticismo à possibilidade da criança de filosofar e das potencialidades da filosofia na educação das crianças, à dúvida acerca da infância se constituir problema filosófico, além de não existir tradição de pesquisa filosófica sobre e a partir da educação, do ensino, da docência e da criança. Em parte, isso se justifica, porque a licenciatura em filosofia tem foco na preparação do estudante para a docência no Ensino Médio e não nos anos anteriores do sistema educacional, constituindo-se novidade o ensino de filosofia nos níveis iniciais da educação. Refletindo sobre esta problemática acerca da resistência da recepção do paradigma de Lipman, Lorieri (2000, p. 241) questionou a acusação, em voga à época, de “vulgarização” da filosofia pelos defensores da “filosofia pura” considerados “os que se julgam detentores exclusivos do filosofar e que acabam impondo as referências significativas, que produzem, aos ‘incompetentes’, julgam eles, para fazê-lo.” Neste sentido, Lorieri defende a democratização do acesso à filosofia, em que “vulgarização” compreende um trabalho educativo: “Nossa luta foi, na verdade, sempre esta: a de vulgarizar a filosofia, isto é, torná-la propriedade do vulgo, do povo, de todas as pessoas, pois, os sentidos dizem respeito a todos, inclusive às crianças e jovens” (Lorieri, 2000, p. 242). Para Lorieri (2000, p. 242), o paradigma de Lipman é uma referência para o trabalho de reinvenção do ensino de filosofia: “No tocante à proposta de Lipman nossos esforços têm sido e continuarão a sê-lo o de reinventar novas formas de “fazer filosofia” com crianças e jovens buscando produzir novos materiais, buscando produzir novos entendimentos desse processo, buscando, enfim, um “jeito” brasileiro cultural de fazê-lo.” A perspectiva de recepção do paradigma de Lipman, segundo Lorieri é a de

¹⁰ Alguns estudos abordaram esta problemática: Silveira (2001), Santos (1994).

que “A proposta de Lipman é uma das boas propostas, neste particular, que deve ser levada em conta. Nós não a vemos como proposta acabada e pronta. Nós a vemos como um caminho iniciado que pode sugerir muitos outros caminhos.”

Outro aspecto importante para análise do material coletado é o corte temporal das produções. Optamos pela divisão em três etapas, considerando que a primeira coincide com a difusão e implantação da proposta filosófico-educacional do paradigma de Lipman nas escolas, discutido no início deste trabalho. Este também foi o auge da inserção do programa no campo escolar. Desta forma, adotamos a década de 1990 até o ano de 2000, totalizando 14 produções. O segundo período desta classificação é a década de 2001 a 2010, com 54 produções. Este foi o período de criação e atuação de inúmeros grupos de pesquisa e associações voltados ao estudo sobre Ensino de Filosofia¹¹ que pautaram o movimento pela obrigatoriedade da Filosofia como disciplina no Ensino Médio¹². Foi neste período, especificamente em 2005, que a ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia) reconheceu que o ensino de filosofia se constitui numa área importante para o pensamento filosófico e criou o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar. E o terceiro período compreende a década seguinte de 2011 e o ano de 2021 com um total de 34 trabalhos.

¹¹ Para saber mais indicamos o trabalho Fávaro *et al.* (2004). Este estudo mapeia as condições do ensino de filosofia no Brasil em 2003, tendo em vista atender à solicitação da UNESXO de mapear o ensino de filosofia em alguns países da América Latina. Apresenta uma relação de Grupo de pesquisa e associações voltadas ao estudo e defesa do Ensino de Filosofia no Brasil à época.

¹² Reproduzimos aqui a relação dos onze principais Fóruns Regionais de Ensino de Filosofia realizados na luta pela obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio, surgidos a partir do Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, em Piracicaba, SP, em novembro de 2000, de acordo com o estudo de Danelon, (2009): “Fórum Centro-Oeste de Ensino de Filosofia já organizado em quatro edições (UNB, 2001, Universidade Católica de Goiás, 2002, UNB, 2003 e UFG, 2004); o Fórum Sul de Ensino de Filosofia em oito edições (Universidade de Passo Fundo, 2001;Unijuí, 2002; PUC/PR, 2003; Unisinos, 2004; Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, 2005; UEL, 2006; PUC/RS, 2007, Universidade de Caxias do Sul, 2008); Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia em duas edições (Unimep, 2002; UERJ, 2004); Fórum Norte de Educação (UFPA, 2004)”

Gráfico 02 – Produções por período

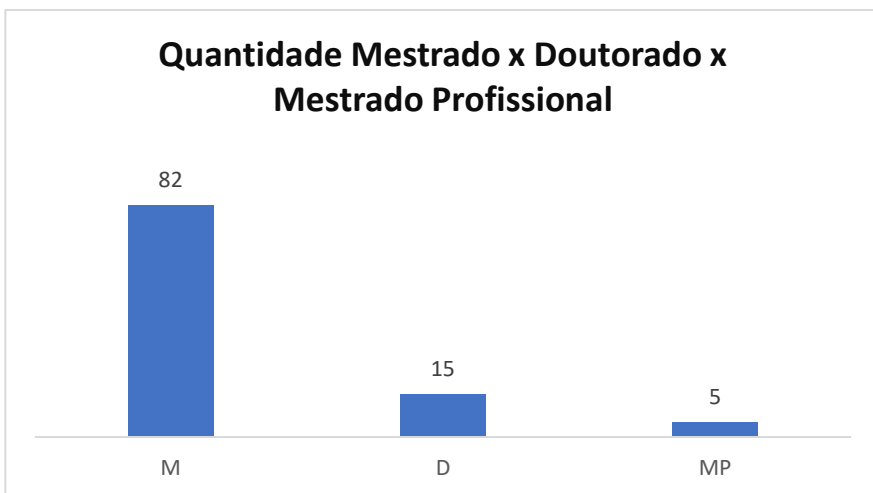


Fonte: elaborado pelos autores.

De 102 trabalhos no total coletados, envolvendo os três períodos acima mencionados, a maioria se encontra no período de 2001 a 2010 com 51,92%; o período 2011 a 2021, a segunda maioria, comporta 33,33%); o primeiro período, que é minoria, corresponde 13,46%.

Outro aspecto importante deste trabalho de mapeamento da produção acerca do paradigma Lipman é observar a classificação acadêmica da pesquisa. Optamos por classificar toda a produção encontrada sem delimitar um recorte temporal. Em 102 produções, neste sentido, encontramos três modalidades e suas respectivas quantidade e percentagem: Dissertações de Mestrado (M): 82, que corresponde 80,00%; Dissertações de Mestrado Profissional (MP): 5, totalizando 15,71%; Teses de Doutorado (D): 15, que equivale a 14,29%.

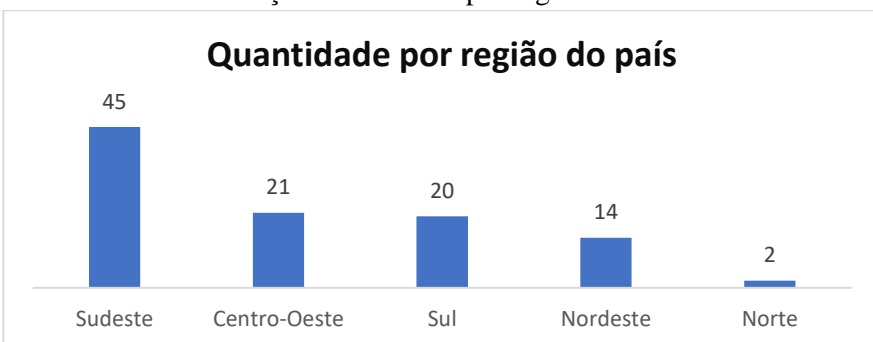
Gráfico 03 – Modalidade das produções:



Fonte: elaborado pelos autores.

Considerando que a análise visa compreender a produção nacional sobre o paradigma de Lipman, encontramos a seguinte distribuição por regiões: Sudoeste com 45; Centro-Oeste com 22; Sul com 22; Nordeste com 14; Norte com 2.

Gráfico 04 – Distribuição de trabalhos por regiões brasileiras

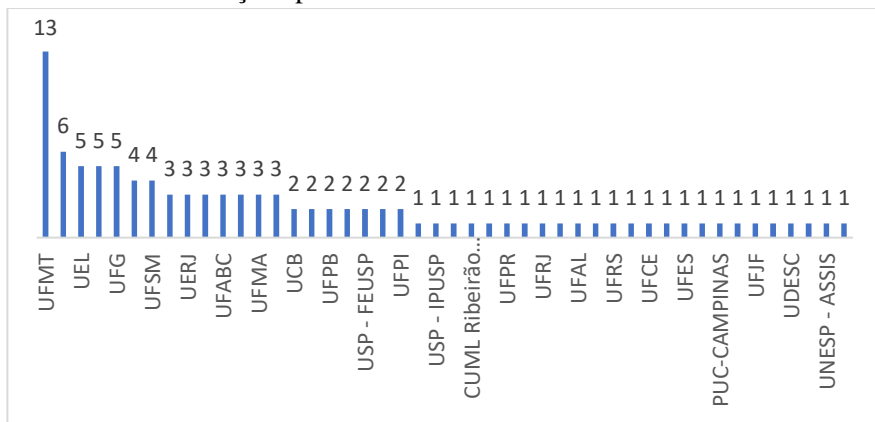


Fonte: elaborado pelos autores.

Os dados nos mostram que 44,12%, que é a maioria desse total de 102 produções, fica na região sudeste. Em seguida, vem a centro-oeste com 20,59%; sul com 19,61%; nordeste com 13,73%; e por último, com minoria, a região norte com apenas 1,96%.

Outro dado importante que podemos depreender do conjunto da produção nacional é a dimensão institucional quantificando a produção por Instituição de Ensino Superior. Para facilitar a leitura, apresentamos os dados no gráfico 5

Gráfico 05 – Produções por IES



Fonte: elaborado pelos autores.

Para uma compreensão mais detalhadas da produção, organizamos os dados articulando regiões e IES, conforme tabela a seguir:

Tabela 02 – Produção por região e IES:

Região / IES	Quantidade de produções
Sudeste	45
UNESP/MARÍLIA	6
UNICAMP	5
PUCSP	4
UFABC	3

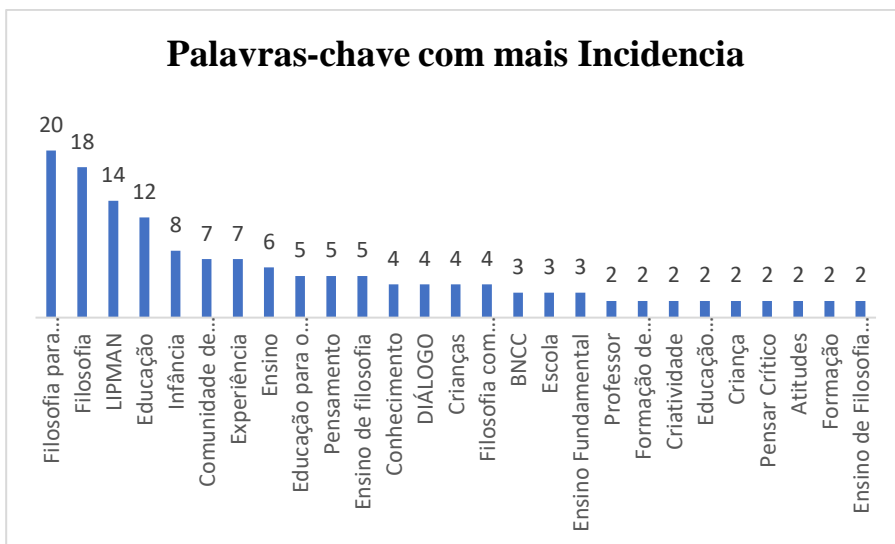
UERJ	3
UFSCAR	3
UNESP/Araraquara	2
UFSJ	2
USP/FEUSP	2
UNESP	2
UNINOVE	1
PUC-CAMPINAS	1
UNISO	1
CUML Ribeirão Preto	1
CUSÃO CAMILO	1
UFES	1
UNISANTOS	1
UNESP/ASSIS	1
Unoeste/PP	1
UFJF	1
USP - IPUSP	1
UNESP/SP	1
UFRJ	1
Centro-Oeste	22
UFMT	13
UFG	5
UCB	2
UNB	1
PUCGOIÁS	1
Sul	22
UEL	5
UFMS	4
UPF	3
UFSC	2
UNICESUMAR	1

UDESC	1
UNIJUÍ	1
UFPeI	1
UTP	1
UFPR	1
PUCRS	1
UFRS	1
Nordeste	14
UFRN	3
UFMA	3
UFPI	2
UFPB	2
UNICAP	1
UFAL	1
UFPE	1
UFCE	1
Norte	2
UFPA	2
Total Geral	105

Fonte: elaborado pelos autores.

Considerando que o critério de mapeamento da produção é “palavra-chave”, buscamos organizar as informações de forma que permitam observar a variedade de conceitos abordados. Observamos que não foi possível localizar as palavras-chave de todas as produções. Assim, os dados a seguir referem-se a 62 produções de todo o período, totalizando 248 palavras-chave. Devido a limitação de espaço para suas visualizações, optamos por filtrar e trazer no gráfico apenas palavras-chave com mais incidência, conforme o gráfico 06 apresenta:

Gráfico 06 – Quantitativo de palavras-chave das produções



Fonte: elaborado pelos autores.

Este mapeamento das palavras-chave das produções disponíveis mostra uma ampla variedade de conceitos no constructo do paradigma de Lipman. Observamos que a maior incidência é da palavra-chave “Filosofia para Crianças” com 20 ocorrências, em seguida, “Filosofia” com 18; “Lipman” com 14 referências, “infância” com 8 citações “comunidade de investigação” mencionada 7 vezes. Em contrapartida a palavra “habilidade” (cognitiva) é citada apenas uma vez. A palavra-chave “ensino” aparece 6 vezes, além de outras ocorrências numa variedade de especificações, conforme segue: “ensino de filosofia”: 5, Ensino Fundamental: 3, BNCC: 3.

Alguns esclarecimentos importantes acerca deste levantamento. Constatamos que a pesquisa de Silveira (2020) fez um levantamento da produção de pesquisas de mestrado e doutorado neste período, conforme relata no capítulo 1 “Iniciando o bordar: uma revisão bibliográfica” Nossa pesquisa tem como foco o mapeamento da produção em filosofia para crianças, e aquela comparativa entre Filosofia para Crianças e filosofia com crianças, buscando compreender “as congruências e divergências entre a “Filosofia *para* e *com* crianças”. Comparando o levantamento realizado por

Silveira com a palavra-chave “filosofia com crianças”, encontramos apenas 2 trabalhos que constam no nosso levantamento também com a palavra-chave “Filosofia para crianças”. Todos os trabalhos que a pesquisadora encontrou na busca com a palavra-chave filosofia para criança constam em nosso banco de dados. Assim, nossa pesquisa não focou a busca com a palavra-chave “filosofia com criança”, mas há dois casos com ambas as palavras-chave.

A pesquisa de Silveira mapeou 102 trabalhos, considerando as duas palavras-chave: “Filosofia para crianças” e “Filosofia com crianças”. Nossa pesquisa não utilizou esta última palavra-chave, porque levantaria trabalhos que não se enquadrariam no paradigma de Lipman. Por sua vez, ressaltamos a importância desta pesquisa no sentido de ela indicar o possível surgimento de outro paradigma de ensino de filosofia, que corresponde ao período da “ciência revolucionária” conforme Kuhn definiu.

Conforme a análise preliminar permitiu evidenciar, na primeira década deste século identificamos uma significativa produção de pesquisas acerca do paradigma de Lipman. Para efeitos de análise mais aprofundada desse período, carecemos de acesso à materialidade das pesquisas que são as dissertações e teses. Este fato se deve ao problema da inexistência de grande parte deste material digitalizado em plataforma eletrônica acessível. O material desse período, em grande parte, está depositado na forma impressa nas bibliotecas das instituições onde foram produzidos. O Portal da Capes informa que as pesquisas anteriores a 2010 são considerados “Trabalho anterior à Plataforma Sucupira”, não sendo possível acessá-los na íntegra. Entretanto, alguns desses trabalhos podem ser localizados em outras fontes como bibliotecas que têm acervo digital ou site de alguns programas de pós-graduação. Considerando as dificuldades de acesso deste material, bem como a localização de pequena quantidade, optamos por não focar a análise nas produções deste período. Assim sendo, a parte de análise que segue tomou como referência a produção a partir do recorte temporal que denominamos terceira fase da recepção do paradigma de Lipman no Brasil que compreende o período de 2011 a 2021 com 32 trabalhos.

A pesquisa de Santos, foi publicada no livro *Filosofia para Crianças: investigação e democracia na escola*, no ano de 2002. O livro está dividido em três capítulos: no primeiro apresenta o programa Filosofia para Crianças, discute as habilidades de raciocínio, o diálogo e a comunidade de investigação. No segundo capítulo, apresenta o histórico do programa no Brasil; no terceiro, apresenta os materiais didáticos que compõem o currículo de Filosofia para Crianças; no quarto, discute as concepções de Dewey acerca de experiência e democracia. Em sua argumentação, o autor indica que as raízes da recepção do Paradigma de Lipmann no Brasil estão ligadas à recepção do pensamento filosófico-educacional de Dewey, sobretudo por meio de Anísio Teixeira. Ao discutir a relação democracia e escola, o autor destaca as limitações e oportunidades desta instituição: “É claro que não é a escola que irá desenvolver os graves problemas sociais e econômicos, nem nos fará mais ou menos democráticos, mas é igualmente manifesto que sem a contribuição dela será intrincado o caminho a percorrer, uma vez que ela se dispõe também a desenvolver as habilidades de raciocínio, ou seja, a criticidade, instrumental necessário ao pensamento independente, crítico e criativo, elementos básicos para uma sociedade crítica, criativa e democrática” (p. 135). Desta, forma, destaca o autor, a principal consequência de Filosofia para Crianças é de caráter político da comunidade de investigação na criação de hábitos de diálogo, reflexão e investigação como base para a democracia. A pesquisa faz também interlocuções com outros referenciais teóricos como Gramsci, Marx e Saviani.

A pesquisa de Renê José Trentin Silveira foi publicada no livro intitulado *A filosofia vai à escola? Contribuições para a crítica do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman*, publicada em 2001. O livro está dividido em duas partes. A primeira delas tem dois capítulos que se ocupam de apresentar o Programa Filosofia para Crianças, e, a segunda, com três capítulos, busca estabelecer problematizações e críticas.

Silveira se propõe a analisar a concepção de Filosofia de Lipman a partir de alguns traços característicos subjacentes dos quais destacaremos a ideia de filosofia como modo de vida, o diálogo e a linguagem. Sua análise

toma como referencial as categorias da filosofia marxista a partir de seus autores como o próprio Marx, Saviani, Gramsci e Chauí. Um destes traços consiste em compreender a filosofia “como um modo de vida: ‘fazer filosofia’ em lugar de ‘aprender’ filosofia. No primeiro caso, o fazer filosofia, o modo de vida de referência é o socrático, e consiste numa prática de “pensar excelente”, “pensar de ordem superior” ou pensar que segue as “regras da lógica formal”, configurando uma “educação para o pensar” com foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas por meio do diálogo lógico que conduz o processo de investigação não tendo como preocupação a busca da verdade como solução definitiva e consensual sobre o assunto em pauta. Para Silveira, esta perspectiva se contrapõe ao que Lipman critica como “educação para a aprendizagem”. Considerando a filosofia como busca da verdade, este trabalho de reflexão deve atender a três exigências básicas conforme entendimento de Saviani: ser radical, rigorosa e de conjunto. Para Silveira, esses aspectos não estão presentes na investigação em comunidade de Lipman porque ele gira em torno de opiniões dos alunos que constituem o senso comum, não se busca sistematizar, fundamentar e compreender as conclusões numa perspectiva de totalidade. Este trabalho filosófico somente é possível, concorda Silveira com Saviani, pelo “emprego de instrumentos teóricos-metodológicos que se encontram na história da filosofia e na linguagem filosófica. Conforme arremata Silveira (2001, p. 113): “Em resumo, para ser radical, rigorosa e de conjunto, ou seja, para ser filosófica, a reflexão necessita contar com certos pressupostos teóricos e metodológicos que precisam ser aprendidos. Assim, ao contrário do que pensa Lipman, o ‘fazer filosofia’ supõe também necessariamente um ‘aprender’ filosofia. A ausência dessa aprendizagem em sua proposta faz com que, na prática, ela deixe de ser propriamente um programa de filosofia.” Da mesma forma, Silveira considera este pressuposto de “apropriação dos elementos culturais, dos conteúdos específicos” a condição para o diálogo, não sendo possível realizá-lo na relação assimétrica professor-aluno como Lipman o concebe na Comunidade de Investigação resultando num pseudodiálogo. Silveira considera, inclusive perigosa essa prática, porque a aparência de sala de aula democrática e participativa pode

dissimular a autoridade do professor que pode impor seu ponto de vista sobre o tema em discussão aos alunos que estão numa condição vulnerável por não poder dialogar com a cultura filosófica e incorporar os conteúdos da história da filosofia.

Outro problema atinente ao diálogo numa comunidade de investigação de Lipman refere-se a uma visão mecanicista ou behaviorista do processo de aquisição de linguagem através da internalização das experiências do ambiente dos alunos que, na sala de aula, corresponderia à internalização dos procedimentos e comportamentos sociais desejáveis. Para Silveira, este entendimento não leva em consideração o que Gramsci chama de relação dialética entre linguagem e contexto social. Assim sendo, Silveira considera “O que Lipman parece não perceber é que a linguagem também é produto da práxis social, ou seja, é socialmente determinada não de forma mecânica, mas dialética, o que lhe confere, de certo modo, um caráter ideológico e de classe” (Silveira, 2001, p. 125). Desta forma, o diálogo preconizado por Lipman encobre os aspectos ideológicos de classe pressupostos na linguagem, beneficiando certo grupo que exerce a hegemonia ideológica. Além disso, o diálogo tenderia a se travar no campo do senso comum (*doxa*) não se constituindo como fazer filosófico. Seria uma “filodoxia”. Neste sentido, a simplificação da linguagem filosófica de seu caráter hermético, ou descartar a linguagem filosófica, para se tornar acessível às crianças tem um caráter político conservador que favoreceria a função de reprodução da escola e preservação da ordem vigente. Para Silveira, a apropriação crítica e o domínio da terminologia técnica das teorias e conceitos da filosofia, assim como ocorre nas outras disciplinas, são condições para a prática do filosofar como atividade social transformadora. Cabe a escola a socialização do saber elaborado. Sua conclusão: “Em resumo, ao renegar a linguagem específica da filosofia, Lipman acaba por privar os alunos de um valioso instrumento de análise e interpretação da realidade, que poderia torná-los melhor aparelhados para atuarem politicamente na sociedade, empobrecendo culturalmente o ensino de filosofia e a formação filosófica dos alunos” (Silveira, 2001, p. 132).

A análise de Silveira levanta inúmeros questionamentos acerca do paradigma de Lipman e reconhece também a possibilidade de outras leituras: “assumido outras opções políticas e ideológicas, as teses de Lipman continuem sendo aceitas, veneradas e defendidas. Afinal, diante de questões tão controversas, não se pode mesmo esperar o consenso, nem pretender pronunciar alguma palavra definitiva sobre o assunto” (Silveira, 2001, p. 216).

Neste sentido, entendemos que as críticas se colocam numa perspectiva de incomensurabilidade de paradigmas e a confrontação das perspectivas busca suplantar o paradigma oposto. A pesquisa contribui para aclarar partes de cada um dos paradigmas sendo muito importante para o leitor, mas sobreleva um em detrimento de outro em função da leitura que se faz deste. Outras leituras são possíveis especialmente se considerarmos que Lipman se encontra no campo paradigmático do pragmatismo o que requer rever a noção de filosofia, de lógica, de pensamento, de educação, de experiência, de democracia e de escola e de comunidade de investigação. É difícil sustentar que a proposta de Lipman seja dualista e que priorize os procedimentos metodológicos em detrimento do conteúdo filosófico. Há diferentes formas de dialetizar estes aspectos no filosofar com crianças. Além do mais, há que se considerar os sujeitos desta prática formados em cursos de filosofia, praticantes de comunidades de investigação filosófica e que não podem ser reduzidos à condição de trabalhadores alienados ou de alienadores dos trabalhadores.

A pesquisa de Chitolina (2003), foi publicada no livro *A criança e a educação filosófica*. A obra está dividida em três capítulos com os seguintes títulos: “Pressupostos filosóficos do programa Filosofia para Crianças de M. Lipman”; “A inovação educacional do projeto de ensino de filosófico de Lipman” e “Lipman e a realidade educacional brasileira: possibilidades e limites do programa Filosofia para Crianças”. Os filósofos que servem de base para sua pesquisa sobre o paradigma de Lipman são: Aristóteles para trabalhar os aspectos da ética, política e lógica, Rousseau para discutir a criança e a infância, Kant para abordar os conceitos de razão, pensamento e emancipação, Peirce para referenciar o conceito de

comunidade de investigação, Mead para compreender a origem social da constituição da pessoa e Dewey para analisar as relações entre democracia e educação. Considera o pesquisador: “Os pressupostos que fundamentam o programa *Filosofia para Crianças* têm profunda relação com os princípios filosóficos da tradição.” (p. 295)

Para o autor, o conceito de filosofia de Lipman “marca uma ruptura com as formas tradicionais de conceber o exercício do pensar, do falar e do agir na escola” (p. 15). Esta ruptura se dá pela concepção de filosofia da infância e pela filosofia intuída como prática da razão dialógica na Comunidade de investigação. Esclarece: “A FpC, antes de ser uma proposta de ensino, é uma filosofia da infância.” (p. 62). Neste sentido, Chitolina entende que Lipman faz uma crítica à perspectiva instrumentalista da infância. Referindo a esta noção, o autor esclarece que a infância tem um estatuto ontológico próprio na filosofia de Lipman: “A criança e a filosofia são aliadas naturais. A capacidade filosófica da criança consiste em reintroduzir no mundo a possibilidade de um recomeço, renovação da filosofia, a partir de sua atitude de deslumbramento, de admiração, que encontramos nas origens da filosofia” (p. 118). A crítica de Lipman é que a filosofia tem sido reservada a uma prática adultocêntrica como relação de domínio e poder entre o adulto e a criança, causando prejuízos educacionais para a criança. Esta tradição desqualifica e subestima filosoficamente a criança, pautando-se pelo pressuposto de que ela não tem interesse, capacidade e condições ou talento pela falta razão e experiências para lidar com questões abstratas, próprias da filosofia. Ora a criança é vista como intrinsecamente mau, associada a pura animalidade cuja natureza pode ser corrigida pela educação; ora como inocente e pura, necessitando ser protegida. Considera Chitolina: “Lipman apresenta a criança como novo sujeito filosófico, capaz de pensar e elaborar racionalmente suas perguntas e respostas” (p. 131). E acrescenta: “É este o sentido do protesto que a filosofia faz a si pela voz das crianças” (p. 134). Voz que advém de sua capacidade de espanto, indagação, questionamento, suspeição e investigação atitudes propriamente filosóficas.

A FpC (Filosofia para Crianças), como ensino, cumpre duas funções educativas basilares: é uma educação do pensamento e aprimora a capacidade da criança de aprender condição para a emancipação ou autonomia, tomando como referência a tese de Kant; a segunda, a investigação filosófica de problemas relacionados à experiência.

Entendendo a filosofia como “esforço deliberado em aprender a pensar” Chitolina, entende que “a filosofia traz implicitamente a proposição de um método filosófico, a afirmação de um modo de pensar” (p. 96). Este modo de pensar é de caráter argumentativo e empenhado na busca da excelência do pensamento. Diz o autor: “O uso argumentativo e disciplinado da razão na comunidade de investigação transforma-se em fonte inesgotável da gênese e do desenvolvimento filosóficos do pensamento. A capacidade de interrogar o mundo, as coisas, os outros etc. aparece como centro de emergência da consciência filosofante, que ao se expressar repõe sempre em discussão os conteúdos de seu saber” (p. 100).

O autor entende que Lipman busca recuperar o papel formativo da filosofia, ressaltando o fazer filosofia como mais promissor do que o tradicional método de ensino como transmissão do saber filosófico centrado no sujeito monológico:

A proposição metodológica de Lipman define a filosofia como um pensar cooperativo, comunitário, autocorretivo, compartilhado, de uma *Comunidade de investigação*. É no espaço intersubjetivo da investigação filosófica que emerge o pensar crítico e razoável. O *aprendizado filosófico* não se dá mediante um processo de transmissão/assimilação de conteúdos filosóficos. Aprender filosofia é a aprender a filosofar, ou seja, é muito mais uma questão de aquisição de habilidades e desenvolvimento de capacidades e competências de pensamento que propriamente a memorização ou a repetição de sentenças filosóficas. Fazer filosofia é muito mais que estudar filosofia. A diferença está no fato de que a filosofia é tanto um saber teórico quanto prático. A filosofia é uma tarefa social, interpessoal, porque sua origem e destino são sociais. E isto basicamente por duas razões: o procedimento dialógico fortalece as condições

subjetivas e objetivas da vida democrática, a igualdade, a liberdade, a solidariedade, o respeito, a atenção, a confiança, etc.; é através do diálogo, da discussão, da argumentação que a autonomia é possível. A autonomia não é uma concessão (outorga), mas uma conquista, tarefa pessoal e coletiva (Lipman, p. 118, *itálicos no original*).

Chitolina entende que a Comunidade de Investigação transcende a visão pedagógica de método de ensino-aprendizagem. Seguindo a concepção de Peirce, Mead e Dewey, ela se converte num modo de vida democrático que pressupõe a investigação dos conflitos da experiência compartilhada. Ela é constitutiva e constituinte da razoabilidade democrática, do pensar reflexivo da razão intersubjetiva. Por isso, o conceito de kantiano de razão, necessita ser reconstruído pelo conceito de razoabilidade, como uma composição de razão e ética: “Ser razoável é considerar, além dos critérios racionais, os valores e as virtudes morais, na orientação da conduta pessoal” (p. 120). Como parte do pensar razoável, no processo investigativo, está o aspecto de autocorreção, que pressupõe o princípio de provisoriedade e falibilidade. Assim, o pensamento é autocompreensivo podendo reconhecer os próprios preconceitos, ilusões, limites, contradições sendo autoeducável e autocorretivo. Neste sentido, o próprio conceito de infância implica numa tarefa de superação de certos limites do que o senso comum, a ciência e a filosofia o relegaram. O preconceito de idade ou a infantilização da infância que a considera como incapaz, frágil, indefesa, e carente por isso dependente de proteção e tutela, pode justificar interesses de controle e dominação. Há uma potência filosófica na infância como o outro, outro olhar, outra inconformidade.

A pesquisa ressalta ainda o pressuposto de Lipman de que o pensamento é mediado pela linguagem e a constituição do indivíduo se dá pela sua relação social. A filosofia necessariamente trabalha com esta condicionante: “A filosofia tem a função de clarificar e definir o sentido lógico do uso da linguagem” (p. 135). Por sua vez, a compreensão da filosofia se dá à luz da história da filosofia. Mas tornar acessível esta tradição de pensamento acessível à criança? Para Chitolina (p. 131), Lipman

inaugura uma nova “metodologia filosófica”, nestes termos: “os problemas filosóficos podem e devem ser formulados e expressos na linguagem corrente. Não há uma situação de carência linguística (idiomática) que pudesse justificar a introdução de um “léxico filosófico” na iniciação filosófica das crianças. A filosofia não tem necessidade de uma “linguagem técnica” para se fazer inteligível. Por isso, os termos da linguagem filosófica são os mesmos da linguagem corrente, porém é tarefa da filosofia criar, precisar e instituir novos conceitos e significados para estes termos.

Para este trabalho, Chitolina (p. 121) argumenta que Lipman busca resolver o problema da acessibilidade à linguagem hermética da filosofia:

para possibilitar o encontro entre as crianças e a filosofia é imprescindível rever a literatura filosófica historicamente produzida. Traduzir seus problemas, suas questões para a linguagem comum, atender a critérios pedagógicos como curiosidade e interesse. É necessário, neste sentido, reescrever a história da filosofia, o texto filosófico, refazer o percurso de seus autores e personagens, recriar o pretexto e o contexto frente às exigências de sua época. O esforço pedagógico requerido para este trabalho deverá pautar-se pela apresentação dos clássicos, numa situação de diálogo com as crianças, a partir de onde será possível atualizar e continuar suas críticas, uma vez que nenhum autor conclui definitivamente sua obra.

O trabalho de reescrever a filosofia não pode voltar-se para saber o que os filósofos disseram. Indica a possibilidade de fazer a *démarche* do pensamento dos filósofos, incorporando suas interrogações radicais na busca de compreensão do mundo. Assim, para o pesquisador, o fazer filosófico impõe duas direções para o olhar: “a) requer do sujeito a capacidade de interrogar(-se); e b) a problematização de sua época, antes mesmo de interrogar a filosofia já produzida” (p. 103). Neste sentido, o filosofar implica num enraizamento histórico e social. Acerca deste duplo movimento, o do pensar que se pensa a si mesmo, o do pensar que pensa o pensado, podemos acrescentar o do pensar que pensa o problemático ainda

não pensar. Supera-se, assim, a colonialidade do currículo pela ciência e pela pedagogia que pressupõe e que opera na lógica da transmissão de verdades.

Considerações sobre a terceira fase da recepção do paradigma de Lipman

Na busca de compreender a contribuição do paradigma de Lipman para a constituição de um campo de conhecimento autônomo de Ensino de Filosofia analisaremos as pesquisas produzidas no período que compreendo os anos de 2011 a 2021. Como resultado, encontramos 35 pesquisas neste período a partir das palavras-chave. Um destes trabalhos foi excluído porque não tem relação direta com o ensino de filosofia, mas com o ensino de conceitos biologia celular e genética. Esse caso não é o único, como já mencionamos e aponta para a possibilidade de pesquisas que analisem a relevância do paradigma de Lipman para a abordagem pedagógica em outros campos de conhecimentos averiguando especialmente o caráter filosófico ou não destas tentativas. Apresentamos a seguir a relação da produção com todas as informações: autoria, título, ano (iniciando em 2011), tipo de produção (mestrado ou doutorado), IES e cidade de origem.

Tabela das produções em Filosofia para Criança no período de 2011 a 2021

1. Lopes, Robson Carlos. <i>O ensino de filosofia na Educação. escolar: a questão da linguagem a partir de Wittgenstein e Lipman</i> . 2011. 101 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
2. Santos, Cecília Ribeiro da Silva. <i>Textos Contexto: A Formação de Leitores e Escritores no Trabalho Pedagógico da Filosofia com Crianças</i> . 88 f. Mestrado em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco, Recife. 2011
3. CARDOSO, Ana Lucília. <i>Educação para o pensar: o lugar do diálogo na teoria e na prática lipmaniana</i> . 2011 106 f. Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del Rei. 2011.
4. Rosa, Maria Aparecida Lima Piai. <i>A filosofia na infância como um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas</i> . 2012. 125 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

<p>5. HOLSBACK, Rafael da Silva. <i>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Filosofia da UFRGS: uma discussão sobre o conceito de pensamento crítico e as suas abordagens metodológicas</i>. 2013 108 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.</p>
<p>6. FAGUNDES, Katherine Cortiana. <i>O que pode o filosofar no ensino fundamental: caminhos para uma Educação. na perspectiva emancipatória</i>. 2013. 98 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP/Araraquara, 2013.</p>
<p>7. PLAPLER, Denis. <i>O diálogo e a construção do conhecimento: apontamentos a partir de John Dewey e Matthew Lipman</i>. 2014 98 f. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.</p>
<p>8. RAMOS, Karine Rodrigues. <i>Filosofia para crianças: o projeto "Educar para o Pensar" na rede municipal de ensino de São José/SC (2000-2010)</i>. 2014 Indefinido f. Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.</p>
<p>9. RENDON, Martha Lucia Atehortua. <i>Filosofia para crianças: do desenvolvimento das habilidades do pensar bem à formação de atitude</i>. 2015. 113 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), Marília. 2015.</p>
<p>10. CIRINO, Maria Reilta Dantas. <i>Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina) Rio de Janeiro</i> 2015. 298 f. Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.</p>
<p>11. SILVA, Jose Edson Ferreira da. <i>Lipman e os dispositivos legais para a Filosofia no Ensino Médio: aproximações</i>. 2015. 86 f. Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática. Universidade Federal do ABC, Santo André. 2015</p>
<p>12. MENDES, Carla Daiane Alencar. <i>O ensino de filosofia para o desenvolvimento do pensar crítico: estudos com crianças no ensino fundamental</i>. 2016. 118 f. Mestrado em Educação. Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI.</p>
<p>13. MARTINS, Gleisse Cristiane Serra. <i>O diálogo filosófico como experiência de pensamento: um espaço de "oportunidades perdidas"?</i> 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação.) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.</p>
<p>14. SEGUNDO, Felinto Gadelha. <i>O ensino da filosofia para crianças: Matthew Lipman e a perspectiva da Educação. emancipatória na formação dos sujeitos autônomos</i>. 2017. 105 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal. 2017.</p>
<p>15. ATTISANO, Patrícia A. M. M. <i>A experiência de pensamento na comunidade de investigação: o papel do professor</i>. 2017. 128 f. Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2017.</p>
<p>16. TAMURA, Thalita Beatriz Levorato. <i>A construção do conhecimento nas comunidades de investigação de Matthew Lipman</i>. 2018. 94 f. Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações. Universidade CESUMAR, Maringá. 2018.</p>

17. PIMENTEL, Eliane Mara. <i>O ensino de história nas séries iniciais: contribuições da filosofia para crianças numa perspectiva dialógica</i> . 2018 114 f. Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória. Espírito Santo. 2018.
18. MADALOZ, Marcos Antonio Martinelli. <i>A atualidade da proposta educação</i> . para o pensar de Matthew Lipman diante das políticas para o ensino de filosofia. 2018. 93 f. Mestrado em Educação. Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. 2018.
19. SANTOS, Glória Regina dos. <i>Filosofia para crianças: possibilidades de uma política educativa para a infância</i> . 2018. 144 f. Mestrado em Educação. Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. 2018.
20. LIMA, Caroliny Santos. <i>Crianças filosofando: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman</i> . 2018. 181 f. Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica. Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2018.
21. BARBOSA, Cleuma de Melo. <i>O ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança na Educação de Paulo freire</i> . 2018 166 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém. 2018.
22. CENTENARO, Junior Bufon. <i>Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC' 12/05/2019</i> 135 f. Mestrado em Educação. Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. 2019.
23. FRANCO, Ricardo da Silva. <i>A contribuição da filosofia para crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância</i> . 2019. 136 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2019.
24. VALE, Jocilaine Moreira Batista do. <i>O ensino da filosofia na Educação</i> . básica: uma experiência no município de Pacatuba a partir da perspectiva de Mathew Lipman. 2019. 114 f. Mestrado Profissional em Filosofia. Universidade Federal do Ceará. 2019.
25. RODRIGUES, Fabrício Ramos. <i>Filosofia no ensino fundamental II: práticas argumentativas e civilidade</i> . Dissertação de Mestrado. Profilo. Universidade Federal do ABC. 2019.
26. BARROS, Joana Darc do Nascimento. <i>O ensino de filosofia para crianças: significados, possibilidades e perspectivas atuais</i> . 2020 269 f. Mestrado em Ensino. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros. 2020.
27. MATOS, Otainan Da Silva. <i>A construção do conhecimento filosófico: um estudo da proposta de Matthew Lipman nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Unidade de Educação</i> . Básica Monsenhor Frederico Chaves em São Luís – MA. 2020. 206 f. Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica. Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2020.
28. SILVEIRA, Cristiane Fatima. <i>Filosofia para e com crianças: bordando reflexões acerca das experiências filosóficas com crianças no brasil</i> . 2020. 123 f. Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del Rei, 2020.

29. VIDAL, Edla Mara Nogueira. <i>O ensino de filosofia para crianças no brasil e as perspectivas de uma Educação. emancipatória.</i> 95 f. 2021. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.
30. TORRES, Camila Raissa Santos. <i>Educar para o pensar: o processo de ensino aprendizagem na perspectiva da comunidade de investigação de Matthew Lipman - Uma experiência filosófica na UEB Professor Ronald Da Silva Carvalho.</i> 2021. 206 f. Mestrado Profissional em Filosofia Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís. 2021.
31. ABREU, Christyan Jhonn Dos Santos Costa. <i>Da Filosofia para Crianças à Filosofia Aplicada Experiencial: uma análise das propostas de Matthew Lipman e José Barrientos-Rastrojo.</i> 2021. 106 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2021.
32. MOREIRA, ELIANE SILVA. <i>O pensamento crítico e criativo no ensino fundamental I.</i> 2021. 109 f. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2021.
33. SILVA, William Luiz da. <i>Os desafios da educação para o pensar: um olhar sobre o ensino de filosofia nas etapas elementares da educação básica no município de itupeva/SP.</i> 2021 202 f. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, Santos. 2021.
34. SILVA, Jaeliton Francisco Da. <i>Filosofia “para”/“com” crianças: diálogos com Matthew Lipman e Walter Kohan.</i> 2022 112 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2022.

A análise indica uma tendência forte de pesquisa de experiências de ensino de filosofia no ensino fundamental na rede pública. Destacamos oito pesquisas que se baseiam no trabalho nos seguintes municípios relacionados: **Uma em São José/SC, outra refere-se a Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina) Rio de Janeiro, outra em PACATUBA, três em São Luís – MA, uma em ITUPEVA/SP e uma em Pau dos Ferros/RN. Estes estudos indicam que o paradigma de Lipman continuam sendo uma referência importante para o ensino de filosofia no ensino fundamental. Neste sentido, buscamos compreende alguns casos a seguir.**

A **pesquisa de Torres (2021)** relata a experiência de dezesseis práticas de ensino de filosofia numa sala de sala do 6º ano B de uma escola pública de São Luis / MA, com temas como pergunta, democracia, liberdade, identidade. Sua prática buscou construir uma Comunidade de Investigação e desenvolver o pensamento de ordem superior, crítico e criativo a partir de Lipman e com apoios em outros referencias como John

Dewey e Vygotsky. A pesquisadora ressalta a dificuldade encontradas para o trabalho que é a existência da educação tradicional.

Torres (2021, p. 108) aponta alguns objetivos alcançados:

Construção da estrutura base da Comunidade de Investigação, com passos para a organização democrática dos membros que compõem a sala de aula, respeito mútuo entre os integrantes e habilidades da escuta atenta; Transição da mera conversação para o processo dialógico; Inserção da leitura prazerosa na rotina dos alunos; Participação ativa, crítica, criativa e reflexiva dos alunos durante as atividades de sala.

A autora ressalta ainda a necessidade de formação pedagógica do professor para este nível de ensino: “O educador precisa passar por formação continuada e no caso de filosofia para educação básica não basta ter apenas a licenciatura em Filosofia, esta formação não fornece o alicerce para que o professor compreenda a complexidade do ensino de filosofia nessa faixa etária” (Torres, 2021, p. 124).

A pesquisa de Silva (2021), analisa o processo de implementação do ensino de Filosofia como Política Pública Educacional no município de Itupeva / SP. Neste município a filosofia faz parte da estrutura curricular das etapas elementares da educação básica. As referências utilizadas para pensar um ensino de filosofia e educação para o pensar por meio da comunidade de investigação são Lipman (1990, 1995), Lorieri (1996), Kohan (1998, 2000, 2019). Silva (2021, p. 172) avalia como produtiva a ideia de comunidade de investigação diante de uma escola ainda permeada por um ensino tradicional:

O ensino de Filosofia para crianças, tendo como princípio as Comunidades de Investigação, colabora para que os sujeitos deste processo possam, durante o seu percurso formativo se tornar protagonistas de suas aprendizagens, e por meio do pensamento crítico e do diálogo reflexivo construir seus conceitos e percepções sobre as temáticas desenvolvidas nas aulas.

(...) Assim, compreendemos que a iniciação filosófica, pensada por Lipman e seus colaboradores, colabora para uma formação diferenciada desses sujeitos, que de acordo com o pensamento freiriano ajude professores, funcionários, estudantes e seus familiares a transformarem a realidade.

A pesquisa de Vale (2019) analisa a experiência de 12 anos de implantação de filosofia do 6º. ao 9º. Anos do ensino fundamental no município de Paracatu / CE. A autora apresenta as bases teóricas da proposta centradas nos conceitos de comunidade de investigação, educação centrado no pensar multidimensional, habilidades de pensamento, diálogo e democracia do paradigma de Lipman. Utiliza como referência teóricas: Dewey, Freire, Kohan, Silveira, Teixeira. Neste caso, a autora explicita que a filosofia consiste numa “perspectiva filosófica” do currículo escolar, e, desta forma, estabelece uma “interdisciplinaridade e multidisciplinaridade profícua para todos os saberes e demandas escolares” (Vale, 2019, p. 72).

Voltando nossa reflexão para o conjunto da produção deste período, observamos que estes estudos sinalizam a interlocução com as pesquisas sobre ensino de filosofia das duas fases anteriores já mencionadas. Neste sentido, destacamos alguns trabalhos que fazem este trabalho de levantamento da produção de forma mais sistemática de acordo com seu objeto de estudo: Segundo (2017), Vidal (2021), Silveira (2020). Além disso, é possível identificar interlocução com autores brasileiros como Teixeira, Freire, Saviani, Lorieri, Kohan. Assim, podemos inferir a possibilidade de transformação do paradigma de Lipman. Neste caso, há pesquisas que apontam para um paradigma de ensino de filosofia com crianças que teria mais abertura para incorporar a riqueza cultural e a interlocução com pensadores da história da filosofia ou do pensamento filosófico-educacional do Brasil, como os casos relacionados especialmente a Freire.

A pesquisa de Barbosa (2018) reflete sobre o paradigma de Lipman a partir das posições eminentemente críticas na parte inicial de seu trabalho com o título de “Matthew Lipman e o sujeito na filosofia *para* crianças”. Seu trabalho se baseia no estudo de Silveira (2001a), Silveira (2001b) e

Sanchez. Em contrapartida, a autora desenvolve uma perspectiva de ensino de filosofia com criança a partir de Paulo Freire.

Nesta perspectiva crítica de ensino de filosofia, ao eleger uma discussão acerca da emancipação, a pesquisa de Vidal (2021, p. 89) faz um distanciamento crítico do paradigma de Lipman, e aponta um caminho alternativo na pedagogia de Freire:

a pedagogia de Freire, tem na emancipação do ser humano não apenas os aspectos da racionalidade, mas que esta seja construída sob a perspectiva de transformação social, sendo pois o único capaz de agir de modo consciente e objetivo sob a realidade. Portanto, a educação deve desencadear na aprendizagem essa criticidade, que viabilize a mudança de mentalidade, a ação-reflexão diante dessa relação, entre as dimensões intelectuais, sociais e afetivas.

A pesquisa de Fagundes (2013, p. 98) explicita claramente o processo de crítica ao paradigma de Lipman e busca de alternativa de um ensino de filosofia como experiência de filosofia com base em Adorno, Lyotard, Benjamin, Larrosa e Kohan:

Assim, a partir da exposição da iniciativa teórico-metodológica de ensino de filosofia para crianças estruturada pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman, procuramos pensar sobre a seguinte pergunta: Até que ponto a proposta de Lipman é uma alternativa teórico-prática condizente com uma educação que contribua na formação de sujeitos autônomos e emancipados? Atentamos para a grande importância desta iniciativa ao confiar e afirmar a possibilidade de um encontro entre a filosofia e as crianças, adolescentes e jovens, e para a elaboração das novelas filosóficas que trabalham com os diferentes temas da filosofia adaptando-os para melhor compreensão dos alunos, mas também buscamos apresentar algumas ressalvas feitas ao programa, principalmente por Walter O. Kohan, as quais estão centradas basicamente

na finalidade que Lipman concebe ao PFC, ou seja, o desenvolvimento do “pensamento de ordem superior”; aos materiais utilizados – novelas filosóficas - e ao papel do educador. Desta maneira, guiados pelas críticas de Kohan pensamos que um ensino de filosofia para crianças, adolescentes e jovens preocupado em formar sujeitos emancipados, não deve ficar preso a materiais e metodologias específicos, mas deve se abrir à busca, à construção constante de pensamentos, à investigação, a fim de instigar a experiência do pensar.

Em contraposição a esta tese, Segundo (2017, p. 102) analisa o paradigma de Lipman dialogando com a perspectiva da educação emancipatória de Adorno e conclui:

Mediante essas três influências filosófica da educação [Sócrates, Dewey e Vygotsky], confirmamos a hipótese de que o programa de ensino de filosofia para crianças foi construído com bases epistemológicas que corroboram para uma educação [emancipadora], que dispõe da criança a desenvolver a capacidade de autonomia, de diálogo e da reflexão crítica, referente ao ponto de vista frankfurtiano, que possibilita a formação de sujeitos dado de resistência à realidade e verdade absoluta, através da capacidade crítica frente à realidade social que estamos inseridos, a qual tocam questões como a indústria cultural, o consumismo de massa, a influência da comunicação de massa na formação do sujeito.

Encontramos também pesquisas sobre ensino de filosofia que fazem dialogar o paradigma de Lipman com temas importante para este campo com autores clássicos da filosofia como questão da linguagem a partir de Wittgenstein e Lipman, na pesquisa de Lopes (2011), a formação de sujeitos autônomos e emancipados articulando as teses de Lyotard, Kohan e Larrosa, W. Benjamin, a abordagem do diálogo e o conhecimento a partir de John Dewey e Matthew Lipman, diálogo e experiência de diálogo e pensamento

articulando Lipman com Habermas, emancipação e autonomia na perspectiva de Adorno, o tema da criatividade relacionado ao campo da psicologia e filosofia para crianças, a questão da experiência em Matthew Lipman e José Barrientos-Rastrojo, a pedagogia de Freire como emancipação diante da perspectiva de Lipman, as possíveis relações entre Kohan e Lipman acerca da de Filosofia “Para”/“Com” Crianças. Além disso, destacamos também a diversidade de problemas, não menos filosóficos, discutidos nas pesquisas como: o pensamento crítico e criativo, o processo de ensino aprendizagem, a argumentativas e civilidade, as competências da BNCC, política educativa para a infância, construção do conhecimento, o papel do professor, diálogo filosófico e experiência de pensamento, as habilidades do pensar bem e formação de atitude, potencialidades humanas, formação de leitores e escritores. As pesquisas encontram no paradigma de Lipman um arcabouço conceitual relevante para pensar os problemas da filosofia e da educação, que são os problemas da formação humana.

Considerações finais

A partir de objetivo traçado, que consiste em compreender as assimilações das concepções de Lipman no Brasil referente à filosofia para crianças, as críticas e as possíveis influências no movimento nacional de constituição de um campo científico chamado Ensino de Filosofia, a análise das produções acadêmicas de dissertações e teses apontam dados quantitativos e qualitativos substanciais que comprovam a contribuição para o campo de pesquisa em ensino de filosofia no Brasil. O paradigma de Lipman vem forjando a constituição deste campo há 4 décadas constituindo-se também como um movimento de luta política pelo ensino de filosofia em todos os níveis da educação básica visando superar a resistência ao ensino de filosofia dentro da escola, dentro da universidade, dentro dos cursos de filosofia e no campo das políticas educacionais. Conseguiu abrir portas em todos estes campos, mas encontrou muitas portas fechadas.

Uma observação importante a ser destacada neste contexto do estudo das contribuições do paradigma de Lipman para a constituição do campo de ensino de filosofia no Brasil. Considerando este caráter de movimento pelo ensino de filosofia na educação básica, o paradigma de Lipman não pode ser analisado apenas na sua composição interna como programa filosófico-educacional descontextualizado do movimento político dos professores e professoras que compartilharam desta perspectiva, porque se ela não tivesse essa ousadia da filosofia de transformar o mundo, sequer teria vingado entre nós.

Esta luta que tentamos esboçar se soma ao movimento de defesa do ensino de filosofia no ensino médio desde a década de 1990, movimento esse de filósofos e sociólogos que lutaram pelo retorno do ensino de filosofia, o qual aconteceu oficialmente em 2008. Essa conquista, atualmente, sofreu um forte retrocesso com o novo currículo de Ensino Médio em vigor desde 2018.

A recepção de paradigma de Lipman, referente à filosofia da infância no Brasil, oferece contribuições para uma educação diferente daquela “tradicional”. É interessante frisar que a infância, para Lipman, consiste no maravilhamento perante o mundo, que diz respeito a curiosidade da criança como forma de experimentação e descoberta do mundo; em perguntar ao mundo, que é o comportamento e atitude questionador da criança; em criatividade de (re)construir; em diálogo, que coloca a criança numa condição social de interdependência; em mente ativa, curiosa, indagativa e dialogante com o mundo. Todas essas características são também da própria filosofia. Elas possibilitam um pensar crítico, criativo e cuidadoso, isto é, um pensamento multidimensional. Assim, Lipman associa Infância à filosofia e filosofia à infância. Alma e corpo, corpo e alma. O paradigma de Lipman coloca também o pensar crítico como eixo filosófico na educação.

O foco de nosso estudo da produção, especialmente da terceira fase, não é o de esgotar a riqueza de perspectiva de análise. Há também muita coisa a ser compreendida nas duas fases iniciais. Trata-se de uma pesquisa de grande porte e impossível de dar conta no contexto deste artigo.

Entendemos que existe uma produção substancial que sustenta a tese da contribuição do paradigma de Lipman para o campo do ensino de filosofia. A questão mais complexa a ser compreendida, mas que não é o objetivo central desta pesquisa, é nos indagarmos se nos encontrarmos numa fase de crise e mudança do paradigma de Lipman ou da possibilidade de este conviver com outros paradigmas. Com o aumento da demanda de pesquisa em ensino de filosofia na educação básica por conta de programas como PIBID, residência pedagógica e mestrados profissionais como o PROFILO, a abordagem do paradigma de Lipman tem sido submetido à crítica. Muitas vezes a crítica está pressuposta já na opção teórica de quem será o orientador. As perspectivas críticas cumprem um papel importante no sentido de aclarar certas contradições ao paradigma de Lipman. As apropriações das críticas podem também incorrer em contradições, indicando a necessidade de uma atitude dialógica acerca dos pressupostos do ensino de filosofia. Nesta perspectiva, talvez ainda estejamos no campo paradigmático de Lipman, de uma grande comunidade de investigação filosófica como pressuposto para pensar o ensino de filosofia.

Neste sentido, encontramos nas pesquisas o reconhecimento da importância de sua contribuição para o trabalho coletivo de pesquisa em torno do ensino de filosofia como condição de uma educação crítica, questionadora, criativa, ética, emancipadora, e a defesa uníssonas de políticas públicas como bolsas de estudos que contribuam para a ampliação deste campo.

A partir do exposto, destacamos, de forma mais pontual, algumas contribuições do paradigma de Lipman para a constituição do campo de ensino de filosofia.

a) A formação dos professores no paradigma de Lipman sempre enfrentou o problema do imperioso modelo de educação tradicional ou bancária, nos termos de Freire. O primeiro impacto dos professores é uma certa libertação de um modelo de educação e de filosofia. Neste sentido, o paradigma de Lipman estimulou o interesse pela filosofia e muitos professores continuaram sua formação em licenciaturas, especializações, mestrado e doutorado.

b) O paradigma de Lipman contribuiu para aproximar a filosofia da criança. Neste sentido, o movimento estimulou a criação de alternativas de trabalho com filosofia na formação das crianças. As pesquisas apontam a riqueza de criação de experiência com filosofia, processo que é inteiramente condizente com a perspectiva de Lipman.

c) O paradigma de Lipman estimulou também a produção de materiais didáticos diversificados para o ensino de filosofia: criação de textos filosóficos, adaptações de textos filosóficos para as crianças, criação de materiais como manuais, metodologias, e outros recursos para o trabalho em sala de aula.

d) O paradigma de Lipman estimulou a pesquisa sobre ensino de filosofia dialogando com outros autores da filosofia, com pensadores brasileiros, com a literatura, cinema, música, artes e com as demais áreas de conhecimento. Neste sentido, o diálogo se expandiu com professores de outras áreas.

Consideramos importante também colocar alguns desafios para a continuidade das pesquisas sobre o paradigma de Lipman:

a) O conhecimento do programa de Lipman de filosofia para crianças está prejudicado porque os materiais didáticos (novelas e manuais) não estão mais acessíveis desde 2007. Tiveram duração de menos de uma década. Entretanto, observamos pesquisas que se reportam a este material sem sequer terem acesso a eles. Esta é uma limitação atual às pesquisas que queiram compreender esta parte do programa de Lipman. Entendemos também que os materiais criados por Lipman, não são condições necessárias para pensar um trabalho filosófico nesta perspectiva.

b) O conhecimento do paradigma de Lipman, implica, segundo o autor em três aspectos: “Esses três componentes – explicação, modelagem e experiência – são indispensáveis na preparação dos professores para ensinar filosofia” (LIPMAN, 1998, p. 173). Um grande número de pesquisas se restringe ao componente “explicação”, subentendendo que ela possa ser feita a partir da literatura disponível. Atualmente existem raras oportunidades de “modelagem”, processo que se faz por meio de cursos de

capacitação. E isto prejudica o terceiro aspecto que é a experiência de filosofar com as crianças.

c) O grande desafio das pesquisas sobre ensino filosofia no paradigma de Lipman é a experiência, aspecto ressaltado como limitação em muitas pesquisas. Lipman e colaboradores insistem que a experiência como prática de comunidade de investigação e diálogo é um processo demorado, requer persistência, além de uma comunidade de apoio entre os professores para discutir a experiência. Demorado porque exige o conhecimento mútuo, a criação de vínculos entre os participantes da comunidade de investigação e um enfrentamento de uma estrutura educacional tradicional. A experiência filosófica não é um automatismo como geralmente se tem na educação tradicional. Como o pesquisador vai se desvestir destes hábitos para experimentar uma comunidade de investigação filosófica?

d) O paradigma de Lipman nos oferece um constructo conceitual importante para pensar o ensino de filosofia, em grande parte dependente do que foi exposto nos itens anteriores. O estudo deste aparato conceitual, cotejado com as concepções filosóficas atuais, pode iluminar a construção de prática filosófica consistente

O paradigma de Lipman, Filosofia para crianças, se constituiu numa experiência inédita de democratização da filosofia no Brasil. Muitos aspectos necessitam ser pesquisados e trazidos à luz. Ele se constituiu numa força escolar-acadêmica que contribuiu para o surgimento do campo de “ensino filosofia”: pressupostos epistemológicos para conceber a experiência filosófica com crianças e professores, práticas relevantes no campo escolar, produção significativa de pesquisas, materiais, alternativas pedagógicas, interlocução com a própria filosofia geral e filosofia brasileira, participação no debate nacional de ensino de filosofia. Caminhada que se faz caminhando.

Referências

BARBOSA, Cleuma de Melo. *O ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança na educação de paulo freire*. 2018 166 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém. 2018.

FAGUNDES, Katherine Cortiana. *O que pode o filosofar no ensino fundamental: caminhos para uma educação na perspectiva emancipatória*. 2013. 98 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP/Araraquara, 2013.

FÁVARO, Altair Alberto et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004 257. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000300002>.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter. Apresentação. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 253-256, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000300001>.

MATTHEWS, Gareth. *A filosofia e a criança*. Trad. Carlos S. Mendes Rosa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KENNEDY, David, KOHAN, Walter O. *Filosofia para crianças Vol. III - Possibilidades de um encontro*. Vozes, Petrópolis, 1999.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. *A Filosofia na Escola Pública*. Vozes, Petrópolis, 2000.

KOHAN, Walter Omar., WAKSMAN, Vera. *Filosofia para crianças na prática escolar*. Vol. II. Petrópolis: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter O., WUENSCH, Ana Míriam. *Filosofia para crianças em debate*. Vol. IV. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, Walter O., WUENSCH, Ana Míriam. *Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Vol. I. Petrópolis: Vozes, 1999.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo. 9.Ed. Perspectiva. 2006.

LELEUX, Claudine. *Filosofia para Crianças*. Artmed. Porto Alegre, 2008.

- LELEUX, Claudine. *Filosofia para Crianças*. Artmed. Porto Alegre, 2008.
- LIPMAN, Matthew. *A descoberta de Ari dos Telles*. Trad. Ana Luiza Falcone e Maria Elice de B. Prestes. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1988.
- LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking*. New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2008.
- LIPMAN, Mathew. *A filosofia vai à escola*. 2ª ed. Summus, São Paulo, 1990.
- LIPMAN, Mathew. Como nasceu filosofia para crianças. In: KOHAN, Walter O., WUENSCH, Ana Míriam. *Filosofia para crianças em debate*. Vol. IV. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LIPMAN, Mathew. Sobre planos de discussão e exercícios filosóficos. In: KOHAN, Walter Omar., WAKSMAN, Vera. *Filosofia para crianças na prática escolar*. Vol. II. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LIPMAN, Matthew. *Em busca do sentido*. Manual do Professor. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1985.
- LIPMAN, Mathew. OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.
- LIPMAN, Matthew. *Issao e Guga*. Trad. Sylvia Judith Hamburger Mandel. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1986.
- LIPMAN, Matthew. *Luísa*. Trad. Ana Luiza Falcone. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1996.
- LIPMAN, Matthew. *Maravilhando-se com o Mundo*. Manual do Professor. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1986.
- LIPMAN, Mathew. *Natasha*. Diálogos Vygostkianos. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.
- LIPMAN, Mathew. *O pensar na educação*. Vozes, Petrópolis, 1995.
- LIPMAN, Matthew. *Pimpa*. Trad. Sylvia Judith Hamburger Mandel. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1985.
- LIPMAN, Matthew. *Pimpa*. Manual do Professor. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1985.

LIPMAN, Matthew. Sobre planos de discussão e exercícios filosóficos. *In:* KOHAN, Walter Omar., WAKSMAN, Vera. *Filosofia para crianças na prática escolar*. Vol. II. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 113-141;

LIPMAN, Mathew. *Thinking in education*. United Kingdom: Cambridge University Press, Second Edition, 2003.

LIPMAN, Matthew. *Investigação Ética*. Manual do Professor. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1996.

LIPMAN, Matthew. *Investigação Filosófica*. Manual do professor. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1988.

LORIERI, Marcos Antonio. *Filosofia no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cotez, 2002.

LORIERI, Marcos Antonio. Investigações filosóficas com crianças e jovens. Perspectivas a partir da experiência brasileira com a proposta de Matthew Lipman. *In:* KOHAN, Walter O., LEAL, Bernardina. *Filosofia para crianças em debate*. Vol. IV. Petrópolis: Vozes, 1999. (pp. 230-241)

LORIERI, Marcos Antonio. O trabalho da filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos. *In:* KOHAN, Walter Omar. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MANDEL, Sylvia J. Hamburger, REED, Ronald. *Rebeca: manual de instruções*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1996.

MURARO, D. N., & SOUSA, C. J. de. (2019). A educação filosófica por meio da narrativa: a experiência de pensar a democracia. *Educação e Filosofia*, 33(67), 243–274. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/47646>. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v33n67a2019-47646>.

MURARO, D. N., & SOUSA, C. J. de. O filosofar na educação básica em uma comunidade de investigação. *Revista do NESEF*, V. 8 – N. 2 – AGO./DEZ. 2019 – p. 77-94.

READ, Ronald. *Rebeca*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1996.

SANTOS, Nilson. *Filosofia para Crianças*. Investigação e democracia na escola. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

SEGUNDO, Felinto Gadelha. *O ensino da filosofia para crianças: Matthew Lipman e a perspectiva da educação emancipatória na formação dos sujeitos*

autônomos. 2017. 105 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007. DOI: <https://doi.org/10.36311/2007.978-85-249-1311-2>.

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

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

SILVA, Jaeliton Francisco Da. *FILOSOFIA “PARA”/“COM” CRIANÇAS: diálogos com Matthew Lipman e Walter Kohan*. 2022. 112 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2022.

SILVEIRA, Cristiane Fatima. *Filosofia para e com crianças: bordando reflexões acerca das experiências filosóficas com crianças no Brasil*. 2020 123 f. Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del Rei. 2020.

SILVEIRA, Renê José Trentin. *A filosofia vai a escola? Contribuições para a crítica do programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Campinas: Editora Autores Associados, 2001a.

SILVEIRA, Renê J. T. *Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVEIRA, Raquel Viviani. *A empresa de Filosofia. Militância e luta pela harmonização das sociedades*. Doutorado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TORRES, Camila Raissa Santos. *Educar para o pensar: o processo de ensino aprendizagem na perspectiva da comunidade de investigação de Matthew Lipman - Uma experiência filosófica na UEB Professor Ronald Da Silva Carvalho*. 2021. 206 f. Mestrado Profissional em Filosofia Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís. 2021.

VELASCO, Parécia Del Nero. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. *PRÓ-POSIÇÕES* (UNICAMP. ONLINE), v. 33, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/qkr7MFLVxyCh6kPcfMtV4pK/?lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0018>.

VALE, Jocilaine Moreira Batista do. O ensino da filosofia na educação básica: uma experiência no município de Pacatuba a partir da perspectiva de Mathew Lipman. 2019 114 f. Mestrado Profissional em Filosofia. Universidade Federal Do Ceará. 2019.

VIDAL, Edla Mara Nogueira. *O ensino de filosofia para crianças no Brasil e as perspectivas de uma educação emancipatória*. 95 f. 2021. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

WUENSCH, Ana Míriam. Notas para uma história do movimento filosofia para crianças no Brasil. In: KOHAN, Walter O., WUENSCH, Ana Míriam. *Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Vol. I. Petrópolis: Vozes, 1999.

Data de registro: 20/01/2023

Data de aceite: 24/01/2024