

A Filosofia para Crianças de Matthew Lipman na Escola Cidadã de Paulo Freire: perspectivas e questionamentos

Matthew Lipman's Philosophy for Children in Paulo Freire's Escola Cidadã: perspectives and questions

Jaques Guimarães Schaefer¹

RESUMO

Esse artigo busca encontrar pontos comuns e de possível conciliação entre a proposta metodológica da pedagogia emancipadora de Paulo Freire e a proposta de Educação para o Pensar de Matthew Lipman, especialmente quanto ao programa de Filosofia para Crianças e sua metodologia de ensino-aprendizagem. Além disso, o artigo se propõe a imaginar como seria uma Escola Cidadã que buscasse adotar a Filosofia para Crianças enquanto aula de Filosofia, analisando se ela seria potencializada ou desfigurada em seus objetivos políticos e sociais. Por fim, comparamos os elementos educacionais da escola nova com elementos educacionais de uma Escola Cidadã e em que sentido podemos direcioná-los a favor de uma pedagogia libertadora como propunha Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação Popular; Pedagogia Emancipadora; Filosofia para Crianças; Ensino de Filosofia; Escola Cidadã.

ABSTRACT

This article seeks to find common points and possible reconciliation between the methodological proposal of Paulo Freire's emancipatory pedagogy and Matthew Lipman's Education for Thinking proposal, especially regarding the Philosophy for Children program and its teaching-learning methodology. Furthermore, the article proposes to imagine what a Citizen School would be like that sought to adopt Philosophy for Children as a Philosophy class, analyzing whether it would be enhanced or disfigured in its political and social objectives. Finally, we compare the educational elements of the new school with the educational elements of a Citizen School and in what sense we can direct them in favor of a liberating pedagogy as proposed by Paulo Freire.

¹ Mestrando do PROF-FILO 2023/1 e professor de Filosofia do município de Porto Alegre (SMED-POA).

Keywords: Education, Popular Education; Emancipatory Pedagogy; Philosophy for Children; Teaching Philosophy; Citizen School

1. INTRODUÇÃO

Nosso objetivo com esses nossos apontamentos é buscar reconhecer as principais semelhanças entre a metodologia pedagógica de Paulo Freire, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula em uma Escola Cidadã, e a proposta de Filosofia para Crianças de Mathew Lipman, também relacionada a sua metodologia de ensino de Filosofia.

É certo que os contextos socioculturais em que ambas propostas foram criadas são bem diferentes e Paulo Freire propõe uma “educação emancipadora”, uma “pedagogia libertadora”, com base em princípios que valorizam o conhecimento do educando. Esses buscam uma mudança efetiva e estrutural a favor das classes dominadas e mais pobres².

Por outro lado, Mathew Lipman (1995, p. 38) vai assinalar o “Pensamento Excelente” como um objetivo a se construir e constituir dentro de uma sala de aula, onde o diálogo em uma “Comunidade de Investigação” vai muito além de uma simples conversa e se mostra como um processo de investigação filosófico onde cada aluno e aluna busca respostas em conjunto com os outros e pensa por si mesmo os problemas que são suscitados nessa comunidade.

Desse modo, quando nos defrontamos com essas propostas, em nossa condição de professor de Filosofia que vive a realidade da sala de aula em uma escola pública de Porto Alegre - escola essa que já se propôs a ter uma educação popular no passado - certas perguntas nos vêm à mente e nos fazem pensar o quanto a pedagogia libertadora pode ter um “pensamento excelente”, conforme propunha Mathew Lipman, presente em suas intervenções em sala de aula, sem que aquela seja desfigurada ou mesmo desvirtuada?

² Não falamos aqui que o interesse de Paulo Freire é uma mudança de regime político, instrumentalizando a população pobre a tomar o poder em direção ao socialismo. O que se fala é em emancipação humana onde a crítica a todos os elementos excludentes que o Capitalismo corporifica, deve ser desvelada e combatida nas escolas. Paiva (2000) afirmará que para Paulo Freire: [...] *A educação deveria contribuir para o surgimento da consciência crítica; esta, porém, não deveria ir tão longe a ponto de colocar em questão o modelo democrático representativo [...]*. (PAIVA, 2000, p. 152).

E ainda refletimos no seguinte sentido: Lipman concordaria que sua perspectiva pedagógica se propõe a libertar cada aluno da dominação e opressão que uma “educação bancária” produziria em sala de aula, no fim das contas, mesmo sabendo que sua ideia de aproximar Filosofia e Crianças, pelo menos originariamente, foi feita para melhorar os problemas de raciocínio lógico e as habilidades cognitivas de seus estudantes que adentravam a Universidade de Columbia na qual ele dava aula? (Um problema, como se vê, inicialmente, percebido dentro de um contexto educacional específico norte-americano.)

Escrevemos esse artigo ainda com o fim de buscar elementos para pensarmos outro problema mais amplo, já que muitas redes de ensino pública (como já dissemos, entre elas as que estamos trabalhando hoje) se utilizaram dessa mesma metodologia freiriana para anunciar uma educação voltada, especificamente, para as classes populares, procurando lançar mão de uma pedagogia emancipadora. Essas redes de ensino colocaram essa perspectiva metodológica e pedagógica libertadora como parte essencial do que chamaram “Escola Cidadã”.

Desse modo, torna-se necessário analisar também, pelo menos em linhas gerais, se uma proposta de educação para o pensar, feita pelo filósofo Mathew Lipman, está em consonância com essa Escola Cidadã, constituída com base no pensamento de Paulo Freire; se essas classes populares podem contar com a Filosofia para crianças como mais um elemento efetivo de formação educacional em prol de uma Educação Popular libertadora; se, por fim, a proposta de escola Cidadã pode contar com a Filosofia para Crianças como um meio potencializador da liberdade e da autonomia que busca para cada aluno e aluna, dentro da visão de Educação Popular que a permeia.

2. ESCOLA CIDADÃ, PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA LIBERTADORA

Quando pensamos no conceito de “Escola Cidadã” não podemos deixar de pensar em Paulo Freire e em sua pedagogia libertadora³. Paulo Freire foi quem delineou esse termo, tendo as suas ideias uma maior influência nas escolas que buscaram se balizar sobre esse nome. Em uma entrevista à TV Educativa em 1997, Freire falou em sua concepção de Escola Cidadã:

“A Escola Cidadã”, dizia ele, “é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. É uma escola coerente com a liberdade. É uma escola de comunidade, de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia”⁴.

Toda sua obra contém essa perspectiva de ser humano inconcluso, que se constrói em sociedade e na qual o próprio ser humano e a realidade são colocados constantemente como problematizáveis e, por conseguinte, o educando também deve ser colocado na busca de seu próprio vir a ser, assim como do vir a ser do mundo que o constitui.⁵

Assim, uma escola cidadã, na perspectiva de Paulo Freire (2010, p.75), deverá ter a concepção de que a educação é uma “situação gnosiológica”, um espaço de construção do conhecimento que potencializa “o ser mais”⁶ de cada estudante, que valoriza o diálogo e a busca de significado no mundo, que busca

³ Com respeito a proposta de escola cidadã enquanto uma proposta oriunda e fundamentada na pedagogia libertadora e progressista pensada por Paulo Freire, vemos em Saviani o seguinte esclarecimento (2007b, p.421): “[...] provavelmente sua expressão mais sistematizada e de maior visibilidade na década de 1990 foi a proposta denominada Escola Cidadã, formulada por iniciativa do Instituto Paulo Freire [...]. De certo modo, é possível observar que essa proposta procura inserir a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade)”

⁴ In: <https://www.youtube.com/watch?v=jSuPsbznTbA>

⁵ Em Freire (1980, p. 39) podemos ler: “É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue, permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”

“Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura, ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.” - Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p.101

⁶ “Faz-se necessário a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o “ser mais” se emancipe, pois este, está inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 2010, p. 75).

a construção desse conhecimento de maneira dialética e libertadora, longe de dogmatismos e manipulações.

Paulo Freire, no livro “Comunicação ou Extensão?” (2022), vai mostrar o que tem em mente com sua proposta educativa enquanto uma situação gnosiológica ou de efetiva construção de conhecimento para a liberdade:

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo. Significa “re-ad-mirá-lo”, através da “ad-miração” da “ad-miração” anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, não totalizada. Desta maneira, na “ad-miração” do mundo “ad-mirado”, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. (FREIRE, 2022, p.112)

Todos esses conhecimentos se mostram distantes do conceito de “cursos populares” para que os estudantes das classes mais pobres possam ter acesso aos “conhecimentos” que os tornariam aptos a cursarem uma faculdade, tornando-se médicos, advogados, engenheiros e assim ascendendo socialmente, pelas “informações preciosas” obtidas de seus professores em todo esse percurso educativo.

Para Paulo Freire, não são esses conhecimentos ou informações, que ajudam a passar em concursos e provas, que tornarão esses estudantes capazes de se tornarem seres humanos no sentido ontológico⁷ de seu existir. Essa educação, de fato, apenas os alienaria de sua condição humana de transformadores de suas próprias histórias, de reais sujeitos de suas próprias histórias. Esse estudante, se conseguir seus objetivos (ou aqueles considerados

⁷ “Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um “a priori” da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular” - (FREIRE, 2010, p. XXX)

melhores em geral pelo *status quo*), será apenas mais um que reforça os valores excludentes de nossa sociedade, não construindo conhecimento autêntico, mas obtendo informações e adestramentos para que consiga os valores pensados como inquestionáveis do sistema excludente a que pertencemos. Reforçará, por outro lado, a ideologia dominante e a falsa ideia de que nossa sociedade é uma sociedade de oportunidade para todos e que “basta se esforçar para chegar lá”.

Paulo Freire vai afirmar quanto a essa educação tradicional, portadora de informações necessárias para o indivíduo “passar de ano”, ser aprovado nas provas e saber algo para “ser alguém na vida”; vai afirmar quanto a essa “educação bancária” (FREIRE, 2022, p.60), que ela é uma educação que renuncia o conhecer enquanto prática de liberdade:

A educação que renuncia a ser uma situação gnosiológica autêntica, para ser esta narrativa verbalista, não possibilita aos educandos a superação do domínio da mera *doxa* e o acesso ao *logos*⁸. E, se eles o conseguem, é que o fizeram a despeito da educação mesma. Enquanto a concepção “assistencialista” da educação “anestesia” os educandos e os deixa, por isso mesmo, acrílicos e ingênuos diante do mundo, a concepção da educação que se reconhece (e vive este reconhecimento) como uma situação gnosiológica, desafia-os a pensar corretamente, e não a memorizar. Enquanto a primeira é rígida, dogmática e autoritária, a segunda é móvel e crítica; daí que não confunda autoridade com autoritarismo, nem liberdade com libertinagem. (FREIRE, 2020, p. 108)

Essa visão de Paulo Freire se fundamenta, com efeito, em uma visão de como o conhecimento é construído. Existe uma teoria dialética do conhecimento por trás dessa visão que vai fazer pensarmos o conhecimento presente nas escolas cidadãs como construído socialmente, pensado não pelo educador, mas junto com todos os educandos e comunidade escolar; um conhecimento que dialoga não só com o mundo, que é constituído pelos homens que nele vivem, mas com os educandos e com a comunidade em que se insere, permitindo com que o educando perceba o mundo, como dissemos

⁸ Aqui a palavra grega *doxa* é colocada no sentido de opinião superficial, sem trabalho reflexivo, é um dar-se conta ingênuo da presença das coisas” (Freire - E ou Comunicação p.31). Paulo Freire vai opor isso ao *logos*, que seria o conhecimento propriamente dito, humanizador, produto de uma investigação efetiva, dialógica do mundo e com os outros homens. No “*logos*” há um adentramento nos objetos e nas coisas que se tem diante de si. Para Paulo Freire são formas desarmadas de conhecimento pré-científico também. (p.37).

anteriormente, não como algo dado, definitivo, mas encontre-se participante desse mundo a ser problematizado, construído e transformado⁹.

Por sinal, um dos documentos fundadores da escola cidadã em Porto Alegre, por exemplo, cidade onde dou aula, o Caderno no. 9 (SMED, 1996), vai reforçar essa perspectiva freiriana de conhecimento a ser construído entre educandos e educadores nas escolas de Porto Alegre:

A teoria dialética do conhecimento, por nós entendida, pressupõe a construção recíproca entre o sujeito e o objeto, já que é pela práxis do homem sobre o mundo que tanto o mundo quanto o homem se modificam e se movimentam. Baseados na teoria dialética do conhecimento, nossa ação educativa deverá levar em conta que: a prática social é a fonte do conhecimento; a teoria deve estar a serviço de e para uma ação transformadora; a prática social é o critério de verdade e o fim último do processo de conhecimento. (SMED, 1996, p.32-33)

Uma escola que busque ser cidadã, no sentido originário e proposto por Paulo Freire, firma-se nessas bases, com efeito. Seus conteúdos e planos de aula têm essas diretrizes norteadoras. Mas, quando pensamos em um programa de Filosofia para Crianças, tal como Mathew Lipman propôs e inclusive foi estudado, como foi igualmente adotado por muitas escolas aqui no Brasil, encontrando boa aceitação no nosso país, perguntamo-nos se esse programa poderá ser utilizado com certo “sucesso” nas aulas de Filosofia também de uma Escola Cidadã, sem que essa escola seja traída em seus princípios norteadores, sem que desfigure os princípios libertadores que assume.

3. MATTHEW LIPMAN E A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

A proposta de Educação para o Pensar do filósofo Matthew Lipman, como já afirmamos, foi criada em um contexto diferente do contexto social

⁹ “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” - Paulo Freire, Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

brasileiro. O mesmo ocorreu com a sua proposta de Filosofia para crianças, que nela está incluída.

Lipman (1999, p. 21-27) percebeu que seus alunos de graduação chegavam a ele com graves problemas no raciocínio. Ele vai perceber que esses alunos demonstravam dificuldades no raciocínio lógico em particular, em sua argumentação, na fundamentação de seus próprios juízos, etc. Quando estavam no primeiro grau (ou o que corresponderia ao ensino fundamental hoje), porém, essas habilidades cognitivas eram até melhores em muitos casos. Lipman conclui que há mesmo uma regressão (LIPMAN, 1994, p.49-50) em suas habilidades gerais cognitivas e especialmente lógicas, no decorrer desse caminho até a universidade, e que isso aponta para uma falha no próprio processo educativo pelo qual seus alunos passavam, até chegarem finalmente à universidade.

Uma maneira de superar esse problema educacional era fazer com que seus alunos desenvolvessem, vivenciassem e exercitassem competências e habilidades de raciocínio e pensamento, desde cedo. Eles deveriam aprender a “pensar bem” para aprenderem de modo mais significativo, crítico e criativo, os conteúdos da escola. (LIPMAN, 1994, p.188)

Lipman, pensando que a Filosofia poderia dar solução a esses problemas, então desenvolveu novelas filosóficas e toda uma metodologia pedagógica para essas aulas de Filosofia para Crianças, no que seria uma investigação conjunta sobre temas de caráter filosófico. Os alunos e alunas, desde a educação básica, deveriam poder vivenciar e exercitar o que ele chama de “pensamento excelente” (LIPMAN, 1994, p.38), desde cedo, resultado do contato com a Filosofia para crianças, podendo assim suprir as deficiências de que o sistema educacional norte-americano se ressentia, em sua visão.

A Filosofia para Crianças tornando a sala de aula o que ele chamou então de “comunidade de investigação filosófica”, trabalhando problemas filosóficos diversos com as crianças e jovens, permitiria uma escola e um sistema educativo formador de cidadãos melhores, voltados à democracia e à vivência da cidadania. Dirá Lipman (1995) embasando-se no filósofo John Dewey:

“Temos que aprender a ensinar as crianças a pensar por si mesmas se desejamos ter uma democracia que vale a pena ter” (LIPMAN, 1995, p.159)

E dirá também Lipman como devemos ensinar as crianças:

[...] os alunos devem dividir opiniões com respeito, desenvolver questões a partir das ideias de outros, desafiar-se entre si para fornecerem opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. (LIPMAN, 1995, p. 31)

Essas habilidades cognitivas seriam desenvolvidas nas aulas de filosofia para crianças e supririam essa formação deficitária que não só o sistema norte-americano se ressentia, mas também outros sistemas educacionais de todo o mundo.

É importante ressaltar que a proposta de Lipman não menciona diretamente situações de injustiça social a serem resolvidas. A “Filosofia para Crianças” de Mathew Lipman não nasce com a ideia de resolver os problemas de aprendizado das classes mais pobres, pelo menos não de modo específico.

Por outro lado, podemos apontar uma suposição aqui na proposta de Lipman, procurando reforçá-la: a vivência de problemas filosóficos que emergem em uma comunidade de investigação, numa aula de Filosofia para Crianças, é a melhor maneira de desenvolver um pensar superior, longe de manipulações e arbitrariedades, longe da ausência de criticidade e superficialidade de reflexões para todos os estudantes que dessas aulas participam, durante o período escolar.

Afirmará Lipman por fim: “a criança deve ter a possibilidade de experimentar o que é viver num contexto de respeito mútuo, de diálogo disciplinado, de investigação cooperativa, livre de arbitrariedade e manipulação”. (LIPMAN, 1990, p. 67)

4. APROXIMAÇÕES ENTRE A PROPOSTA DE PAULO FREIRE E A “FILOSOFIA PARA CRIANÇAS” DE MATHEW LIPMAN

Quando se pensa nos problemas educacionais e sociais que originaram uma proposta de educação libertadora como a feita por Paulo Freire, assim como os problemas que deram origem a proposta de “Educação para o Pensar” e “Filosofia para Crianças” feitas por Matthew Lipman, pode-se concluir, precipitadamente, que, por procurarem resolver problemas diferentes, não podem ter pontos em comum quanto às soluções que buscam dar.

Numa proposta como a de Lipman (1994, p.67), a Filosofia seria levada às crianças para sanar a falta de um “pensar correto”, para sanar problemas em habilidades cognitivas percebidos, inicialmente, no processo educacional norte-americano e percebidos por Lipman como professor universitário que era.¹⁰

Já na concepção educacional de Paulo Freire, temos um contexto histórico pós-colonial instituído e denunciado. É apontada a exploração, a dominação do homem pelo homem¹¹ e o sistema educacional deve vir em auxílio aos pobres da sociedade, dando-lhe voz e promovendo-lhe a cidadania e a consciência de que são sujeitos da sua própria história, de que homens e mulheres devem se ver capazes de construir uma sociedade com mais justiça social, uma sociedade mais democrática. Afirma Paulo Freire no seu livro *Educação na Cidade* que a democracia, no Brasil, não é uma realidade, no entanto: “Nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo (FREIRE, 2000, p. 136)”

O que deve mover cada educador e educadora progressista¹², ou seja, que busca uma educação libertadora, é, portanto, a luta por essa sociedade

¹⁰ Ainda que Lipman tenha percebido a Filosofia para Crianças posteriormente como uma “solução” para a educação mundial e suscetível de superar uma educação sem significado. Ele afirma isso no Capítulo “A necessidade de uma reforma educacional”, do livro “A Filosofia na sala de aula” (LIPMAN, 1994).

¹¹ Para Freire, as relações dominantes em uma sociedade de classes só podem ser de exploração, dominação e alienação e “se há algo intrinsecamente mau, que deve ser radicalmente transformado e não simplesmente reformado, é o sistema capitalista” (FREIRE, 2002a, p. 69)

¹² A pedagogia progressista tem se manifestado em três tendências - a Libertadora expressa especialmente nas obras de Paulo Freire, a Libertária que reúne defensores da autogestão (educação dos movimentos populares) e pedagogia Histórico Crítica (expressa, especialmente, nas obras de Dermeval Saviani) também chamada por José Carlos Libânio de Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos.

mais justa e democrática. Há aqui um ideal ou uma utopia de sociedade a ser perseguida que Paulo Freire explica o sentido em que deve ser tomada:

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia. (FREIRE, 2001a, p. 85)

Temos então por um lado, contextos e aspectos políticos bem distintos na origem e mesmo na direção de cada proposta educacional. Não obstante, temos por outro lado, uma busca de uma educação que seja mais problematizadora e dialógica para os estudantes ou educandos. Isso nos faz perguntar novamente: Ambas as propostas podem coexistir e trabalhar juntas numa escola que se propõe a ser cidadã?

5. A PROBLEMATIZAÇÃO E O DIÁLOGO COMO CHAVES E SOLUÇÕES PARA UMA CONCILIAÇÃO ENTRE O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E A PROPOSTA DE PAULO FREIRE: UMA POSSIBILIDADE NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO.

Paulo Freire vai ter como bases de sua pedagogia: a problematização e o diálogo como meios de libertar o educando de uma formação adestradora e desumanizadora. Assim, diz ele no livro “Comunicação ou extensão?” (2022) que, em uma educação enquanto situação gnosiológica, que se busca um conhecimento libertador, cada um desses elementos - a problematização e o diálogo - torna-se condição única para que esse processo possa acontecer até no que se refere ao quê e ao modo a ser trabalhado em sala de aula cada conteúdo:

Defendendo a educação como uma situação eminentemente gnosiológica, dialógica por consequência, em que educador-educando e educando-educador se solidarizam, problematizados, em torno do objeto cognoscível, resulta óbvio que o ponto de partida do diálogo está na busca do conteúdo programático. (FREIRE, 2022, p. 117)

Quando analisamos a proposta de Lipman, quanto à problematização e o diálogo, podemos observar algumas aproximações no trabalho da Filosofia na sala de aula:

O que a Filosofia oferece é a familiarização com o processo de raciocínio, a sua escrupulosa abordagem da análise conceitual e seu próprio comprometimento na investigação cognitiva autocorretiva. Além disso, a Filosofia fornece uma insistência no desenvolvimento de uma posição crítica, no exame do problemático e do estabelecido e na racionalidade do argumento, explicação e diálogo. (LIPMAN, 1990, p. 165)

Para Freire, o diálogo é uma busca de significados e mais do que uma mera conversa. Assim, afirma o educador-pedagogo:

O diálogo, na verdade, não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua imitação ou sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num “bate papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos (FREIRE, 1992, p. 118).

E Lipman parece ter posições bem parecidas sobre o papel do diálogo em uma comunidade de investigação nas aulas de Filosofia para crianças:

Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e aos significados, reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversa não tivesse ocorrido (LIPMAN, 1994, p. 44).

Dessa forma, não há como não concluir que ambas são propostas que motivam o pensar por si mesmo e definem o seu processo de aprendizagem como uma situação onde estão presentes a problematização e o diálogo. Esses são elementos tanto da Comunidade de Investigação proposta por Lipman, quanto de uma situação de educação para a liberdade, presente em uma autêntica situação educativa pensada por Paulo Freire.

6. CRÍTICAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO EM MATHEW LIPMAN.

Muitos, no entanto, criticam a proposta de Matthew Lipman, pois esse fez um “programa” e definiu um conjunto de conteúdos e habilidades a serem ensinados e vivenciados pelo estudante em geral na educação básica. Mesmo que, inicialmente, suas ideias tenham se construído em cima de problemas específicos de raciocínio e pensamento dos alunos e alunas norte-americanos, Lipman proporá novelas filosóficas, uma metodologia do ensino de Filosofia e um jeito específico de dar aula de filosofia na escola básica como uma solução para educação do seu e de tantos outros sistemas educacionais por todo o mundo.

Dessa maneira, ao darmos aula em uma escola que se propôs um dia a ser uma Escola Cidadã, pensamos que não existem obstáculos em trazermos situações do cotidiano dos alunos, que favoreçam a tomada de consciência que Paulo Freire tanto reconhece como fundamental no processo de ensino-aprendizagem do educando e buscarmos desenvolver habilidades que promovam o pensamento crítico e criativo conforme pensou Lipman ao formular sua proposta educacional com base na Filosofia para Crianças.

Quando refletimos que “tomar consciência”, para Freire, é perceber as relações sociais e culturais em que educador e educando se inserem e que Lipman, numa comunidade de investigação, vai falar das perguntas e do diálogo investigativo que se fará na sala de aula, pelos próprios estudantes, percebemos que ambas as propostas não parecem tão opostas... Lipman (1994, p. 55), ao

propor que os estudantes possam refletir sobre os princípios das coisas e perceber as coisas como são pensadas, repensando-as novamente, como que se fossem novidades - retomando aquele “deslumbramento” próprio dos filósofos e sempre presentes nas crianças - acaba por se basear no mesmo processo de ad-miração e re-admiração pensado por Freire quando afirma a educação como situação gnosiológica, situação efetivamente educativa.

Desse modo, algo que aproxima Lipman e Paulo Freire, como dissemos, pode ser encontrado no processo de problematização e diálogo proposto, em especial no que Lipman entende como “Comunidade de investigação”.¹³

Lipman, porém, vai propor algumas condições para que se transforme a sala de aula nesse tipo de comunidade investigativa. Dirá ele, estreitando com isso, ao nosso ver, seu modo de pensar ao modo de pensar de Paulo Freire, pois não propõe o espaço dessa comunidade de investigação e busca de significados como um espaço de mera conversa:

A construção de uma comunidade de investigação é algo mais substancial do que a simples ideia de um ambiente aberto. Certas condições estabelecem-se como pré-requisitos essenciais: a prontidão para a razão, o respeito mútuo (das crianças entre si e das crianças e professores entre si) e ausência de doutrinação. Já que essas condições são intrínsecas à própria filosofia, são, por assim dizer, parte da sua verdadeira natureza, não é surpresa que a sala de aula se converta numa comunidade de investigação sempre que servir de palco para estimular, de forma efetiva, a reflexão filosófica das crianças. (LIPMAN, 1994, p.72)

Do mesmo modo que Lipman, Paulo Freire entende o diálogo como e encontro entre o professor, o aluno e aluna e o mundo:

¹³ É curioso como o próprio Paulo Freire vai falar, à certa altura, especificamente sobre o ensino de Filosofia no seu livro “Extensão ou Comunicação?”, confirmando como esse ensino pressupõe a problematização e a dialogicidade. Dirá ele: “O melhor aluno de filosofia não é o que disserta, *ipsis verbis*, sobre a filosofia da mudança em Heráclito; sobre o problema do Ser em Parmênides; sobre o “mundo das ideias” em Platão; sobre a metafísica em Aristóteles; ou mais modernamente, sobre a “dúvida” cartesiana; a “coisa em si” em Kant; sobre a dialética do Senhor e do Escravo em Hegel; a alienação em Hegel e em Marx; a “intencionalidade da consciência” em Husserl. O melhor aluno de Filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também.” (FREIRE, 2022, p. 68)

Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1996, p.78 -79)

Portanto, indo na mesma direção de dar voz e promover o direito dos silenciados de pronunciar-se no mundo, Lipman vai dizer quanto ao estímulo que os alunos devem ter nas aulas de Filosofia para Crianças:

Os estudantes devem ser estimulados pelo professor a explicar esses pontos de vista e expor seus fundamentos e suas implicações. O que o professor deve, seguramente, é evitar qualquer tentativa de direcionar o pensamento das crianças antes que elas tenham a chance de ver onde suas próprias ideias podem conduzir. Manipular a discussão para conseguir que as crianças adotem as convicções do professor é igualmente censurável. (LIPMAN, 1994, p.72-73)

Como se pode perceber, ambas as propostas metodológicas envolvem a problematização e o diálogo com o fim de uma educação que seja significativa para o aluno e para a aluna. Nunca uma imposição de ideias ou transferência acrítica de afirmações em nenhum dos dois casos.

Sendo assim, para Lipman, uma condição fundamental para termos a Filosofia na sala de aula para crianças é termos uma “comunidade de investigação filosófica”, proposta essa que envolve sempre uma problematização, diálogo não-doutrinador, pensamento-investigativo em conjunto e rigor crítico, além de um pensamento autocorretivo.

Para Freire (1980), há uma busca de rigor nas investigações em aula, rigor esse que não pode ser reduzido a uma reflexão ingênua do mundo. É necessário que a *doxa* possa tornar-se o *logos*, que a tomada de consciência se torne

conscientização. Isso, para Freire, não prescinde de um rigor também lógico e autocorretivo, que ele vai propor como condição de libertação humana.¹⁴

7. A ESCOLA CIDADÃ E A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Moacir Gadotti (2002), que foi chefe de gabinete de Paulo Freire quando este foi secretário da Educação de São Paulo, vai afirmar sobre o conceito da Escola Cidadã desse pedagogo:

Cabe à escola na concepção freiriana: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; cabe-lhe selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses, ser criativa e inventiva (innovar): ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos. Não discriminar o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. A tecnologia contribui pouco para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania. A escola deixará de ser “lecionadora” para ser “gestora do conhecimento”. A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento. Mas para isso não basta modernizá-la. Será preciso transformá-la profundamente. (...) A escola precisa dar o exemplo, ousar construir o futuro. Innovar é mais importante do que reproduzir com qualidade o que existe. A matéria prima da escola é sua visão do futuro. (GADOTTI, 2001, p.47)

Um das principais cooperadoras de Lipman, do mesmo modo que Gadotti parece ter sido para Freire, vai defender a função e a importância da comunidade de investigação dentro da escola. No artigo “Comunidade de Investigação: Educação para a Democracia”, Ann M. Sharp resume bem o significado político-pedagógico dessa proposta igualmente:

¹⁴ Freire vai diferenciar a tomada de consciência da conscientização da seguinte maneira: “A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa, mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do “senso comum”. (Educação na cidade, 2000, p. 112). Essa rigorosidade nos procedimentos de aproximação são também procedimentos lógicos que o professor deve vivenciar com seus alunos e alunas.

É um compromisso com a liberdade, com o debate aberto, com o pluralismo, com o autogoverno e com a democracia. A razão prática, a investigação reflexiva e o juízo prático ponderado na práxis política comum pressupõem que as pessoas na sociedade tenham um senso de diálogo e de investigação em comunidade e facilidade com as habilidades dessa investigação. Só na medida em que os indivíduos têm a experiência de dialogar com os outros iguais, de participar da investigação pública partilhada é que são capazes de, eventualmente, desempenhar um papel ativo na formação de uma sociedade democrática. (SHARP, 1996, p.37)

Assim, para Lipman:

Uma sociedade não pode tornar-se verdadeiramente civilizada e as escolas não podem ser totalmente satisfatórias enquanto os estudantes não forem convertidos em investigadores e estiverem, conseqüentemente, preparados para serem participantes de uma sociedade igualmente comprometida com a investigação como o melhor caminho para lidar com seus problemas. (LIPMAN, 1995, p. 158)

Como vemos, uma Escola Cidadã em seus objetivos educacionais, se não coincide totalmente com a contribuição que a Filosofia para Crianças procura dar às escolas, pelo menos se complementa com os objetivos que a Filosofia para Crianças igualmente tem, quando esta última busca transformar a sala de aula numa comunidade de investigação e pensamento crítico, criativo e cuidadoso.

8. UM EXEMPLO DE AULA QUE TENHA COMO BASE A EDUCAÇÃO LIBERTADORA PASSÍVEL DE SE CONCILIAR COM A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR.

Não cremos que seria excessivo concluir que uma comunidade de investigação tal como Lipman propõe, uma aula de Filosofia que proponha problemas tipicamente sociais e próximos ao cotidiano do aluno e da aluna poderá unir ambas as propostas de maneira razoável.

“Pensar bem” de maneira crítica e criativa, conforme propõe Lipman, poderá tocar constantemente em problemas sociais e políticos em que nossa escola pública de periferia convive todos os dias. Assassinatos, o poder do tráfico de drogas, os vícios diversos, as violências cotidianas, a dificuldade de ascensão social, a pobreza nos seus mais diferentes matizes, são assuntos instigantes e dignos de serem investigados para serem repensados e transformados, dentro de uma comunidade de investigação numa aula de Filosofia.

Então, poderemos imaginar um professor ou professora que traga uma história onde uma menina engravida cedo (situação muito comum na periferia), namora um rapaz mais velho que ela e que recebe seu sustento diário pelo tráfico de drogas; uma menina que foi abandonada pelo pai e que se encontra nas ilusões e chamamentos do tráfico sua aparente felicidade; essa menina que tem seus sonhos e ilusões vindas de uma felicidade que é construída e divulgada pelo mundo em que ela vive, alienada de si mesma, sem saber... Numa aula de Filosofia, essa menina problematiza o que é felicidade? O que é o certo e o errado? O que vale realmente na vida? Ela é livre ou prisioneira nessa situação?

Iniciar essas reflexões e esse diálogo com os alunos e alunas em sala de aula é um processo filosófico radical de busca de significados. Não se pode deixar de intuir a importância dessa reflexão investigação de assuntos relacionados a sua comunidade para esses adolescentes de periferia, muitos deles em situações muito parecidas. Essas reflexões e investigações podem mudar sua vida, afinal.

Não podemos dizer também que essa aula não tem inserido uma busca de conscientização para liberdade, como pensava Freire, onde se busca desvelar tantas ideologias e tantas manipulações próprias de uma sociedade desumanizada e alienada como este pedagogo tantas vezes denuncia em sua proposta.

Não se fala aqui, em nenhum momento, em qualquer doutrinação, obviamente, como se viu que não é a ideia de nenhum dos autores com os quais trabalhamos neste artigo. Fala-se em problematização e em uma investigação dialógica sobre o que está em jogo em nossas vidas, de modo a que cada aluno

e aluna possa tomar as suas decisões de forma mais bem pensada. Assim, não temos dúvidas em que uma aula de Filosofia, sobre essas bases, encontra em si mesma uma forma de educação libertadora.

Aqui, quiçá, teremos uma “comunidade de investigação libertadora”, pois teremos condições de admirar e re-admirar, de buscar uma aproximação com o que se vive, utilizando-nos de procedimentos rigorosos com o intuito de gerar uma conscientização. Nossa ideia seria, repetimos, vencer ideologias e preconceitos, transformando o mundo desses alunos e alunas, mas também o nosso mundo, já que o mundo não existe por si e estaticamente, mas se faz enquanto construção dialética, social e real.

É claro também que alguns olharão com uma certa suspeita essas nossas reflexões questionando se uma Filosofia para Crianças assim constituída pode ser ainda igualada a proposta original de Matthew Lipman com a ausência das novelas filosóficas que ele pensou para trabalhar e pensar filosoficamente a vida; tomando a metodologia proposta por Lipman apenas como uma sugestão e técnica possível (mas não o único) para a busca do desvelamento do mundo e da conscientização para a liberdade.

Construindo histórias próprias, em cada contexto político social, a partir do que Paulo Freire (1996, p. 102) chamou de “temas geradores”; histórias que permitam a reflexão cuidadosa de temas fundamentais da existência das alunas e dos alunos, histórias fáceis de serem reconhecidas, mas que são no fundo um pretexto para que sempre novas investigações filosóficas/ existenciais sejam feitas; construindo, mesmo junto com os alunos e alunas¹⁵, ouvindo suas histórias (e discutindo-as em seus assuntos, no que nela é problematizável numa comunidade de investigação), não se estará fazendo Filosofia para Crianças também?

Por fim, outra pergunta que poderá aparecer (depois de tantas que já fizemos até aqui) e ela não poderá deixar de nos fazer pensar mais uma vez sobre os fundamentos da proposta de Filosofia para Crianças de Lipman e deve

¹⁵ De acordo Freire (2002, p. 254), “[...] o fundamental na alfabetização de adultos é que o alfabetizando descubra que o importante mesmo não é ler estórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feito”.

ficar como caminho para novas reflexões: Produzindo essas histórias diferentes daquelas que Lipman propõe¹⁶, procurando essa conscientização tão cara a escola cidadã, não estaremos fazendo outra coisa fora do programa de Filosofia para Crianças pensado por Matthew Lipman e, portanto, outra coisa diferente da Filosofia para Crianças desse filósofo?

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Não podemos abrir mão de apontar que a discussão entre os pontos de convergência entre a proposta de Educação para o Pensar (Lipman) e a Proposta de Educação Libertadora (Freire) assemelham-se muito à análises comparativas entre a pedagogia presente na escola cidadã e a pedagogia da Escola Nova que se opôs a pedagogia tradicional, bancária. Na verdade, se fossemos buscar um lugar para a Educação para o Pensar, Lipman teria sua proposta dentro da Escola Nova, enquanto um processo pedagógico centrado no aprendizado do aluno, enquanto um processo que busca “aprender a aprender” por problemas e pelo diálogo. Ele estaria mais distante, em sua metodologia pedagógica, da escola cidadã e da educação popular tal como Freire a pensou.

Podemos afirmar que há uma busca, entretanto, de educação acima de tudo significativa nesses dois movimentos pedagógicos, tanto em Lipman como em Freire, e isso é reconhecido inclusive por aqueles que se fizeram defensores de uma educação voltada às necessidades de libertação popular, no movimento da Escola Cidadã. Não se quer, portanto, aqui, tentar acusar ou eleger simploriamente a Educação para o Pensar como melhor ou tentar mostrar que Educação Popular é algo superior a todas as outras educações e que se deve evitar qualquer proposta que a diminua em suas características originárias.

¹⁶ No livro “Pedagogia da autonomia”, Paulo Freire vai reforçar a condição da educação como um ato intencional e político. Ora, conceitos como a constituição da sociedade como resultado da luta de classes e da dominação de uma classe pela outra não estão presentes em Lipman. Isso nos faz questionar se adicionando algo semelhante, na Filosofia para Crianças, ainda teremos a Filosofia para Crianças ou outra coisa diferente.

O que se busca aqui é analisar alguma “operacionalidade” prática e, se for o caso, sugerir algo que contemple valores pedagógicos e políticos que se conformam e que podem dialogar entre si, mostrando com isso que a realidade educacional não é algo isento de contradições, possuindo sempre necessárias buscas de superações e tentativas de reajustes dentro da práxis que se faz diária. Acreditamos que um conhecimento prático-pedagógico pode ser mesmo útil em outro contexto, semelhante a como um remédio utilizado para curar uma doença inicialmente, pode ser descoberto como um potencializador de saúde em outra parte do organismo, posteriormente.

Assim, dirá Saviani (2001), no prefácio do seu livro “Escola e Democracia” com respeito a Escola Nova:

Se a polêmica avulta a questão da Escola Nova, isso não deve induzir a equívocos. Este não é um livro contra a Escola Nova como tal. É, antes, um livro contra a pedagogia liberal burguesa. Por isso, enganam-se aqueles que imaginam que, por efetuar a crítica à Escola Nova, o autor desta obra estaria de algum modo reabilitando a pedagogia burguesa (tradicional). Ora, não se nega à Escola Nova o seu caráter progressista em relação à Escola Tradicional. [...] Entretanto, como proposta burguesa, a Escola Nova articula em torno dos interesses da burguesia os elementos progressistas que, obviamente, não são intrinsecamente burgueses. É dessa forma que a burguesia trava a luta pela hegemonia procurando subordinar aos seus interesses os interesses das demais classes. Do ponto de vista do proletariado a luta hegemônica implica o processo inverso: *“Trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses dos dominados”* [...]. (SAVIANI, 2001, prefácio - grifo nosso)

Desse modo, nos dias atuais, quando é comum se rotular apressadamente com dois polos excludentes toda ação humana, dizendo que isso é esquerdismo ou não é; que isso é pela democracia ou não é; isso é comunismo ou não é; quando se divide o mundo entre os que são a favor ou contra os nossos próprios interesses particulares, mesmo que digamos que são os interesses de todos ou do nosso país; esse artigo teve a ideia de investigar igualmente possibilidades prático-pedagógicas, procurando *rearticulá-las* em favor de uma educação pública de qualidade.

No final de tudo e acima de qualquer coisa, nossa busca foi encontrar respostas - ainda que não tenhamos, obviamente, a pretensão de respostas universais, definitivas ou absolutas - para como ensinar filosofia a nossos alunos e alunas de modo mais significativo possível dentro do contexto social e político das escolas em que nos inserimos como professores de Filosofia da rede pública de Porto Alegre, onde as ideologias burguesas entram livremente, onde a alienação e o dogmatismo encontram tanta receptividade, dentro de um mundo fragmentado, caótico e consumista vivido por todos.

Nossa ideia assim, com esse artigo, foi compartilhar - como quem compartilha substâncias e combinações químicas com amigos e companheiros de trabalho num *Laboratório* mesmo - compartilhar os conceitos e pensamentos que temos estudado e aprendido com esses autores e filósofos que pensaram a educação; nosso objetivo foi dialogar com suas propostas conceituais, mas sem deixar de também dialogar com a nossa prática de sala de aula, como não poderia deixar de ser; e, acima de tudo, sem deixar de dialogar com nossos alunos e alunas, nos momentos na escola que temos com eles, enquanto professor de Filosofia que somos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. A educação é um quefazer neutro? In: GADOTTI, Moacir, História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2002, p.254.

_____. A educação na cidade. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. Ação Cultural para a Liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2002a

_____. Conscientização. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980. UNESP, 2000.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

_____. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

_____. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, A. M. de A. (Org.). Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Unesp, 2001a. p. 85-86.

GADOTTI, Moacir. Diálogo e conflito, pensamento e ação: uma perspectiva freiriana no século XXI. In: Seminário Internacional, 2001, Valência.

GARDNER, Susan. Investigação não é uma mera conversa. In: A Filosofia e o Incentivo à Investigação Filosófica. Coleção Pensar - vol. IV - São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1997.

GAZZARD, Ann. A Filosofia para crianças e a disciplina de filosofia. In: A Filosofia e o Incentivo à Investigação Filosófica. Coleção Pensar - vol. IV - São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1997.

KOHAN, W.O. e WUENSCH, A.M. (org.) Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis: Vozes, 1998 (Série filosofia e crianças, v. I)

LIPMAN, Matthew. O Pensar na Educação; trad.: Ann Mary Fighiera Perpétuo. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Como nasceu a Filosofia para crianças. In: KOHAN, Walter Omar (org.) Filosofia para crianças. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, v. IV, pp 21-27.

_____. A filosofia vai à escola; trad.: Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer São Paulo: Summus, 1990.

_____. A Filosofia e o desenvolvimento do raciocínio. In: A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico. Coleção Pensar - vol.I - São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995.

_____. Alguns pressupostos filosóficos de filosofia para crianças. In: KOHAN, Walter Omar (org.) Filosofia para crianças. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, v. IV, pp 73-76.

_____; SHARP, Ann Margaret e OSCANYAN, Frederick S. A filosofia na sala de aula, trad.: Ana Luiza Fernandes Falcone - São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

PAIVA, Vanilda Pereira. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. São Paulo: Graal, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

_____. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007b. (Coleção memória da educação).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED). Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. Cadernos Pedagógicos, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n. 9, dez. 1996.

SHARP, Ann M. A comunidade de investigação e a educação para o pensar. São Paulo. CBFC. Vol. 2. 1996. (Coleção Pensar)

_____. Algumas pressuposições da noção "Comunidade de Investigação", In: A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico. Coleção Pensar - vol.I - São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995.