

# A CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR NO “PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS” DE MATTHEW LIPMAN: O PROFESSOR COMO TRABALHADOR ALIENADO

*Renê José Trentin Silveira<sup>1</sup>*

**Resumo:** Apresenta-se neste trabalho a proposta pedagógica do Programa de Filosofia para Crianças, elaborada por Lipman, para ser desenvolvido paralelamente ao currículo do ensino básico, com o objetivo de suprir a suposta deficiência da educação regular no desenvolvimento das habilidades cognitivas do aluno e, conseqüentemente, de sua capacidade de raciocínio. Em outras palavras, o programa quer ser uma alternativa ao paradigma tradicional da educação como transmissão de conhecimentos, buscando estabelecer uma educação para o pensar.

**Abstract:** This article presents the Philosophy Program for Children pedagogical proposal elaborated by Lipman, to be conducted in parallel to the basic curriculum, aiming at completing a presumed deficiency of the regular education to get students cognitive skills developed and, therefore, his thought capacity. In other words the program intends to be an alternative to the traditional education paradigm as knowledge transmission, looking for an education for thinking.

**Palavras-chaves:** Ensino Básico; Filosofia; Educação para o Pensar; Lipman.

**O Programa de Filosofia para Crianças** é uma proposta pedagógica elaborada pelo filósofo e professor norte-americano Matthew Lipman para ser desenvolvida paralelamente ao currículo do ensino básico, com vistas a suprir a supos-

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

ta deficiência da educação convencional em desenvolver as habilidades cognitivas e, conseqüentemente, a capacidade de raciocínio dos alunos. Em outros termos, trata-se, segundo Lipman, de substituir o paradigma tradicional da educação como transmissão de conhecimentos pelo da “educação para o pensar”.

No Brasil, a sua divulgação e implantação nas escolas interessadas, a comercialização dos materiais didáticos que o acompanham (livros-textos para os alunos, denominados novelas ou romances filosóficos e manuais de instrução para os professores) e o oferecimento de cursos de capacitação para os professores que desejam trabalhar com ele, estão sob a responsabilidade do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, com sede em São Paulo/SP e que funciona como uma filial do IAPC – “Institute for the Advancement of Philosophy for Children” (Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças), responsável por coordenar a difusão do Programa nos Estados Unidos e no mundo.<sup>2</sup>

Na prática, a proposta consiste basicamente no seguinte: dispostas em círculo, as crianças alternam-se na leitura em voz alta de um episódio do romance que estiver sendo utilizado. No Brasil, o Programa oferece cinco romances: “Rebeca” (educação infantil), “Issao e Guga” e “Pimpa” (considerados básicos e destinados às séries iniciais do ensino fundamental), “A descoberta de Ari dos Telles” (5ª. e 6ª. Séries) e “Luíza” (7ª. e 8ª. Séries). Após a leitura, as próprias crianças, com a ajuda do professor, elegem os temas de seu interesse e inicia-se o debate na forma de uma Comunidade de Investigação: todos são estimulados a se expressar com liberdade, a se posicionar em face das opiniões dos colegas, procurando sempre de justificar suas concordâncias ou discordâncias, de modo que o diálogo seja logicamente organizado e disciplinado. O pressuposto básico, aparentemente ancorado em algumas teorias do desenvolvimento cognitivo, é o da interação entre pensamento e linguagem. Daí ser o diálogo a espinha dorsal da metodologia do Programa. O professor, por sua vez, atua como mero coordenador e facilitador das discussões, mas nunca como “fonte de informação”, a fim de evitar que os alunos se habituem a recorrer a ele para “tranqüilização ou verificação” de suas indagações, o que criaria um “modelo de troca professor-aluno” que minaria a noção de Comunidade de Investigação, frustrando os objetivos da Filosofia para Crianças (Lipman, 1990, p. 117). Esta é a razão (pelo menos a razão declarada) pela qual a aplicação do Programa não requer do professor que possua formação específica em filosofia.

Além dos livros-textos ou romances filosóficos, o material didático do Programa inclui, ainda, os manuais de instrução destinados aos professores. A cada romance corresponde um respectivo manual, no qual o professor encontra uma breve exposição introdutória das justificativas e de algumas bases teóricas da proposta, orientações metodológicas e inúmeras sugestões de atividades e exercícios a serem desenvolvidos com as crianças, especialmente planos de discussão que indicam, inclusive, as questões “filosóficas” mais importantes de serem discutidas.

Esses manuais servem, na realidade, para garantir que os objetivos do Programa sejam alcançados, já que os professores que o aplicam, não sendo licenciados em

---

<sup>2</sup> Sobre a origem do Programa nos Estados Unidos e o processo de sua penetração no Brasil, ver Silveira (1998).

filosofia e não estando familiarizados com os princípios da “educação para o pensar”, visto que foram formados por métodos tradicionais, não estão preparados para planejarem sozinhos as atividades do Programa. Por isso mesmo, para Lipman, seria “indesejável” que o fizessem. Antes, da mesma forma como as crianças e os alunos de faculdade “precisam de textos primários”, esses professores “precisam imensamente da orientação profissional” de especialistas que lhes forneçam “exercícios preparados e planos de discussão” para que não se percam no desenvolvimento do trabalho (Lipman, 1990, p. 207-8).

Observa-se, portanto, que, a rigor, o professor não é considerado apto para *conceber e planejar* o trabalho que realiza, mas apenas para *executá-lo* de acordo com as orientações trazidas prontas pelos manuais. Tal concepção consiste, na realidade, numa transposição para o âmbito pedagógico da racionalidade capitalista fundada na divisão social do trabalho que institui, de um lado, o *trabalho intelectual* dos que, na condição de especialistas, arvoram-se em competentes para conceber, planejar, organizar, traçar metas, definir princípios e decidir o que, quando e como vai ser ensinado e, de outro lado, o *trabalho manual* daqueles que, não sendo especialistas, são considerados incapazes de exercer as funções acima e de controlar o processo pedagógico em seu todo, devendo, portanto, contentar-se com uma compreensão parcial desse processo que os habilita apenas a executar satisfatoriamente as tarefas concebidas e planejadas pelos primeiros.<sup>3</sup>

Ora, não é este um dos aspectos característicos da alienação do trabalho que ocorre na sociedade capitalista? Nesse sentido, pode-se concluir que o Programa de Lipman transforma os professores que o aplicam em sala de aula em autênticos trabalhadores alienados. Como tais, são subestimados em sua capacidade intelectual, reflexiva, crítica e criativa e dispensados de pensar com autonomia o que, além de uma perda de tempo, poderia ser também perigoso, pois, como diz Coelho (1989:34), “quem pensa questiona, duvida, discorda das determinações, quer saber o porquê das coisas e da atividade que realiza, sendo considerado um indivíduo inconveniente, perigoso”.

Esse caráter alienado do trabalho dos professores se confirma também pela forma como eles são qualificados para trabalhar com o Programa.

Antes de demonstrar como isso acontece, convém esclarecer que Lipman considera inadequados os métodos convencionais de formação de professores por empregarem metodologias de ensino muito diferentes das que se espera que eles adotem futuramente com seus alunos. Aliás, para ele, este é o “calcanhar de Aquiles” da Filosofia para Crianças, a sua principal dificuldade (Lipman, 1990, p. 173). Para ilustrar o problema, toma como exemplo o que ocorre com a linguagem. Segundo ele, de um modo geral os cursos de formação de professores, ou falam numa linguagem muito difícil, distante da realidade dos estudantes, ou na linguagem desses últimos, mas nunca na linguagem que eles, professores, deverão usar com seus futuros alunos. O resultado é que, quando formados, esses professores irão cometer o mesmo erro, obrigando seus alunos a “fazer a tradução de uma sábia linguagem desconhecida para sua própria linguagem”, o que, para Lipman, constitui um verdadeiro “exercício de inutilidade”

<sup>3</sup> As considerações sobre os reflexos da divisão social do trabalho na educação foram inspiradas em Coelho (1989).

(1990, p.174). Para evita-lo, a saída é fazer com que os professores sejam formados “exatamente pelos mesmos procedimentos que eles usarão em sala de aula” (Lipman, 1990, p. 45). Esse é, na visão de Lipman, o princípio fundamental que deve reger a formação não apenas dos que vão aplicar o Programa, mas dos professores em geral (Lipman, 1990, p. 175). Assim, se as discussões são “desejáveis”, ao passo que as aulas expositivas são “detestáveis”, deve-se empregar com os futuros professores “o máximo de discussão e o mínimo de exposição”. Se o objetivo é que saibam como estimular as crianças a “pensar por si próprias”, então eles também devem ser estimulados a “pensarem por si próprios” (Lipman, 1990, p. 45). Na realidade, porém, como já foi explicitado, o pensar do professor não é, de fato, estimulado, o que evidencia uma incoerência em relação ao princípio acima enunciado.

Passemos, então, ao exame de como se dá essa capacitação.

Há dois tipos de cursos preparatórios (se bem que o termo mais adequado seja “treinamentos”) no Programa de Lipman: um destinado à formação de monitores e outro dirigido aos professores que atuarão diretamente em sala de aula com as crianças.

Os monitores são aqueles que, possuindo um “sólido conhecimento filosófico”<sup>4</sup> deverão atuar no treinamento dos outros professores, em geral não formados em Filosofia. O processo de sua formação, denominado “estágio da preparação de monitores”, tem início com uma oficina de dez dias, durante a qual os candidatos se familiarizam com o currículo e com os materiais didáticos, exercitam-se individualmente na condução de sessões e discutem assuntos considerados relevantes, tais como:

educação moral, a relação da Filosofia para Crianças com a filosofia tradicional, o ensino de raciocínio e os procedimentos para trabalhar efetivamente nas escolas, incluindo o uso de testes de raciocínio e as relações a serem estabelecidas com os coordenadores escolares (Lipman, 1990, p. 177).

Em seguida, o futuro monitor torna-se uma espécie de “filósofo em residência”, atuando em sala de aula por um período de quatro a seis semanas, a fim de adquirir experiência no trabalho com crianças. Recomenda-se, porém, que, sempre que possível, trabalhe “junto com um monitor mais experiente antes de se lançar numa carreira independente” (Lipman, 1990, p. 177; 208).

Quanto ao treinamento dos professores que irão trabalhar em sala de aula desenvolve-se em três etapas.

A primeira, denominada *estágio da exploração do currículo*, tem duração que pode variar de três a quatorze dias, dependendo da especificidade e da quantidade de novelas filosóficas que serão abordadas. Constitui-se de seminários, cursos intensivos ou oficinas, em que os professores vivenciam o Programa “quase do mesmo modo que seus futuros alunos o farão” (Lipman, 1990, p. 177-178).

---

<sup>4</sup> Podem ser: “professores de filosofia de faculdade, portadores de títulos em filosofia e aqueles com conhecimento comparável (fora dos Estados Unidos, por exemplo, professores em lycées ou gymnasia têm, frequentemente, um conhecimento tão rico do trabalho em filosofia quanto os doutores em filosofia neste país)” (Lipman, 1990, p. 176). Apesar dessa exigência de habilitação específica para os monitores, parece haver situações excepcionais em que exceções são admitidas: “Algumas oficinas mais intensivas, que seguem por cinco dias consecutivos ou mais, são tão trabalhosas que são necessários dois monitores. Não é incomum que um deles não seja um filósofo” (Lipman, 1990, p. 177).

Após a leitura compartilhada de um episódio do romance que estiver sendo trabalhado, o monitor solicita que a classe (no caso, professores) proponha os tópicos para debate. As sugestões são registradas na lousa e, em seguida, o monitor coordena o processo de seleção das questões que deverão ser objeto da discussão do grupo, o que pode ser feito de inúmeras maneiras, procurando sempre motivar o interesse dos participantes:

A tarefa do coordenador é manter vivo o interesse causado pela leitura e ajudar a transportá-lo para a discussão, animando-a quando parecer enfraquecida, e esforçando-se sempre para gerar diálogo entre aluno-aluno em vez de aluno-professor (Lipman, 1990, p. 179).

Selecionadas as questões, o monitor, ocupando a posição que, mais tarde, será do professor que está sendo treinado, prepara a discussão com base nas orientações contidas no manual do professor que acompanha cada novela.

Concluído esse estágio, o professor está habilitado a iniciar o trabalho com as crianças. No entanto, pela sua inexperiência, é comum que se sinta inseguro e encontre dificuldades para transplantar para a sala de aula os procedimentos que vivenciou durante o treinamento, necessitando, portanto, de um acompanhamento pelo monitor. Tem início, então, a segunda etapa de sua formação, denominada “estágio modelador”, em que o monitor entra na sala de aula junto com o professor recém preparado para *mostrar-lhe* concretamente como o Programa deve ser desenvolvido com as crianças.<sup>5</sup> Essas sessões modeladoras acontecem esporadicamente, durante aproximadamente seis semanas, a contar do momento em que o professor começou a aplicar o Programa em sala de aula.

*“Elas produzem esse mínimo de habilidade, de atenção pessoal que separa este modo de educação de professores dos cursos tradicionais que meramente exigem que o professor fale (e não que mostre) como os alunos devem ser ensinados”* (Lipman, 1990, p. 180).

Após esse período, tem início a última etapa da capacitação dos professores, denominada “estágio de observação”, que consiste, basicamente, na observação e avaliação pelo monitor do trabalho desenvolvido pelos professores com as crianças. Nessa avaliação, que pode ser oral, escrita ou de ambas as formas, o monitor faz ao professor perguntas do tipo: “O que você me viu fazer que você não fez?”; pode, também, revisar problemas e dificuldades observados no trabalho dos professores, “como a falha em perseguir um questionamento”, ou a dificuldade em “envolver todos os membros da classe” nas discussões. Para “ aferir o desempenho do professor” os monitores usam “listas de critérios”, os quais devem ser por ele conhecidos para que possa fazer, também, uma “auto-avaliação mais crítica” (Lipman, 1990, p. 180).

Esse é, em linhas gerais, o processo de capacitação dos professores de Filosofia para Crianças. Como se pode observar, há todo um cuidado em acompanhar de perto o seu desempenho a fim de garantir a eficácia do Programa.

<sup>5</sup> Marcos Lorieri chegou a desempenhar esta função, como ele mesmo relata: “...a cada mês, um membro do Centro assistia a uma aula do professor treinado e, de vez em quando, eu mesmo dava uma aula para a classe desse professor e ele assistia” (cf.: “Método filosófico faz alunos mais críticos”. Nova Escola, ano IV, no 36, dezembro de 1989:39).

No Brasil, os treinamentos seguem basicamente as mesmas diretrizes. Segundo Falcone (Vogel, 1994:12), o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças oferece periodicamente os dois tipos de cursos: o que se destina aos professores não formados em filosofia que deverão trabalhar diretamente com as crianças tem duração de quarenta horas e é composto de “uma parte teórica e outra prática”. Ao término desse curso o professor conta com “o acompanhamento de um monitor em sua classe durante um certo tempo”, podendo, também, “solicitar sua presença quando julgar necessário”. O curso voltado para a formação de monitores e “dirigido a professores graduados em Filosofia” realiza-se em três etapas: após receberem um treinamento de 40 horas, os professores “aplicam o programa durante um ano em uma sala de aula, com a supervisão de professores do Centro”. Concluído esse período, passam ainda por mais quarenta horas de “aprofundamento de estudos”, antes de se tornarem monitores.

Além disso”, complementa Falcone, “o Centro promove, periodicamente, seminários de atualização para os monitores e facilita viagens de intercâmbio com os Centros de Filosofia de outros países” (Vogel, 1994, p. 12).

Como já foi mencionado, não é exigida formação filosófica aos professores que desejam trabalhar com o Programa, visto que, nas palavras de Falcone, ele não é mais “o professor que ensina um conteúdo”, mas alguém disposto a “trabalhar junto às crianças e ajudá-las a filosofar” (Carvalho, 1994a, p. 6-4). Nem mesmo o conhecimento da terminologia própria da filosofia é necessário, como salienta Catherine Silva:

Não é correto introduzir a criança à terminologia científica. Para que a criança possa desenvolver suas habilidades de raciocínio através da discussão de tópicos filosóficos, é necessário que tais idéias lhes sejam apresentadas em contextos condizentes com sua capacidade de leitura e em que esteja suprimida a alienação terminológica (Monteiro, 1986, p. 4).

O que o trabalho com a Filosofia para Crianças requer do professor, na verdade, não é o domínio de conteúdos específicos de filosofia, mas sim capacidade de utilizar corretamente a metodologia e o material didático (daí o termo mais adequado para designar o processo de sua capacitação ser, de fato, “treinamento”), além de um certo conjunto de habilidades necessárias para que os objetivos pretendidos sejam alcançados. Habilidades como as relacionadas por Silva (Monteiro, 1986, p. 4): “capacidade de ouvir atentamente o que as crianças dizem”; saber identificar “os padrões lógicos de sua narrativa e a dimensão filosófica de seus interesses”; saber “orientar as discussões” e encorajar a criança “a pensar por si mesma”; ser capaz de abster-se de explicitar seus próprios posicionamentos filosóficos e ideológicos, evitando, assim, o risco da doutrinação; amar a disciplina que ministra; enfim, ter respeito pelas crianças e entusiasmo pela proposta.<sup>6</sup>

Essa não exigência de formação filosófica para os professores é coerente com a concepção pedagógica que está na base da proposta de Lipman e segundo a qual o

---

<sup>6</sup> Ocorre que, na prática, nem sempre todas essas características são facilmente encontradas nos professores que se interessam pela proposta. Como informa Kumpera (1986, p. 168): “Sem dúvida, a aplicação do Programa complica a vida e o trabalho das professoras. Uma vez por semana, pelo menos, elas têm reunião com os orientadores do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, o responsável pela adaptação do Programa para as escolas brasileiras. Nessas reuniões, elas também são chamadas a levantar questões sobre o texto lido - e é uma decepção! As crianças ganham longe das professoras em capacidade de perguntar e imaginar coisas”.

objetivo da educação deve ser ensinar a pensar e não transmitir conhecimentos. Desse modo, a ênfase é posta nos procedimentos metodológicos (o diálogo praticado na Comunidade de Investigação), responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas, e não nos conteúdos do ensino. Daí não haver necessidade de que o professor os domine. E mesmo que possua tal domínio, esses saberes devem servir apenas como uma espécie de "reserva" e não como "conteúdos a serem distribuídos aos alunos" (Lipman, 1995, p. 307), já que isso seria incompatível com os princípios pedagógicos do Programa.

Essa é a razão (novamente, a razão declarada) pela qual os cursos de capacitação oferecidos não se destinam a suprir essa carência de fundamentação filosófica dos professores. Embora se afirme que neles há sempre algum espaço reservado para discussões teóricas, na prática esse espaço é absolutamente insignificante, visto que a prioridade é capacitar o professor para o manuseio do material didático e a aplicação da metodologia.<sup>7</sup> E mesmo o minúsculo espaço destinado à parte teórica é freqüentemente comprometido pelas atividades práticas que, por vezes, consomem mais tempo do que o previsto originalmente no cronograma do curso. Além disso, contribuem também para o empobrecimento das "discussões teóricas": a grande variedade de temas indicados, o que impede qualquer possibilidade de aprofundamento<sup>8</sup>; o fato de serem temas previamente selecionados, geralmente pelo critério da sua pertinência aos objetivos específicos de cada treinamento, de cada romance, o que restringe a discussão aos limites estabelecidos pelos organizadores do curso; o fato de as discussões se basearem quase que exclusivamente nos textos do próprio Lipman e de seus colaboradores, o que sugere que o verdadeiro objetivo é esclarecer aos participantes, e ainda superficialmente, as bases teóricas da proposta a fim de convencê-los de sua validade. Em outros termos, a tal "formação teórica" oferecida nos treinamentos tende a não passar de uma assimilação precária, ao nível do senso comum, dos pressupostos teóricos do Programa.

Assim, desde que a formação filosófica não é considerada imprescindível, qualquer pessoa pode aplicar o Programa e, como esclarece Falcone, "o Centro está disposto a atender professores de todo o país".<sup>9</sup>

À primeira vista, essa abertura para que qualquer professor, independentemente de sua formação acadêmica, trabalhe com a Filosofia para Crianças, pode parecer uma atitude de valorização do profissional da educação, um voto de confiança em seu potencial intelectual e profissional e um reconhecimento de sua capacidade e de sua competência.

<sup>7</sup> Em um curso realizado em julho de 1994 destinado a capacitar professores a aplicar as novelas "Pimpa" e "Issao e Guga", o tempo previsto para as discussões teóricas não chegava a \_ das 40 horas de duração (Silveira, 1998, p. 127-8; 402 - Anexo I).

<sup>8</sup> No mesmo curso mencionado acima, os temas "teóricos" previstos foram: 1) Habilidades cognitivas e diálogo filosófico; 2) Filosofia: conteúdo e recurso para o pensar; 3) Metodologia, pergunta e critério; 4) Metafísica: identidade e linguagem; 5) Epistemologia; 6) Ética e Ecologia ("Luiza"); 7) Lógica/Analogia ("Ari"); 8) Ética e Liberdade; 9) Estética (Silveira, 1998, Anexo I:402).

<sup>9</sup> Cf "Método filosófico faz alunos mais críticos". Nova Escola, ano IV, no 36, dezembro de 1989:39. Segundo Aguiar (1985, s/p): "todo professor que goste do estudo de idéias e respeite as crianças pode ser treinado no período de um ano. (...) O treinamento envolve a sensibilidade do professor, não é algo mecânico. E o professor deve aprender a fazer os questionamentos junto com os alunos."

Na prática, porém, trata-se justamente do contrário: o professor não é considerado suficientemente qualificado para conceber, planejar e organizar o trabalho que irá realizar, nem tampouco para elaborar o material didático que deverá utilizar com seus alunos; por ter sido vítima de uma formação teórica e didática inadequada, precisa ser treinado e constantemente vigiado e controlado a fim de se garantir a eficácia do seu trabalho pedagógico; nas discussões sobre temas filosóficos, deve sempre se abster de explicitar suas próprias convicções, a fim de evitar a tentação da doutrinação ideológica e também algum possível embaraço caso se sinta inseguro diante de tais temas. Caso isso ocorra, o melhor a fazer é recorrer ao manual de instruções que funciona como tábua de salvação a impedir que o seu despreparo o faça naufragar e, com ele, os objetivos almejados. A própria existência desse manual revela uma desconfiança quanto à capacidade do professor de navegar por conta própria nas águas da filosofia.

A rigor, portanto, a única confiança que o professor parece merecer é quanto à sua capacidade de executar as tarefas que lhe são atribuídas, desde, é claro, que seja devidamente treinado e monitorado por algum especialista mais competente do que ele. Para além dessa função de “trabalhador braçal”, o professor é tratado como um profissional sob suspeita.

Mas, num certo sentido, essa desconfiança em relação ao professor até que se justifica. Afinal, se lhe for permitido conhecer mais profundamente os pressupostos teóricos da proposta, de modo que possa ultrapassar a sua condição de mero executor de tarefas cujo significado mais amplo lhe escapa à compreensão, o professor, supondo que sua formação teórica o permita, poderá começar a problematizar tais pressupostos e, eventualmente, desenvolver suspeitas em relação ao Programa.

Daí a necessidade de oferecer-lhe uma formação aligeirada, a fim de mantê-lo na condição de trabalhador alienado, impedindo-o de compreender o Programa em sua totalidade e, por conseguinte, de desenvolver uma atitude crítica em relação a ele.<sup>10</sup>

Ora, isso dá novo significado à não exigência de formação específica em filosofia para o professor que deseja trabalhar com a Filosofia para Crianças. Na realidade, não se trata, como se poderia imaginar, de uma concessão provisória em face da suposta falta de profissionais devidamente habilitados; nem de um compromisso efetivo com a democratização do acesso ao trabalho filosófico que, assim, afastados os “preconceitos”, deixaria de ser exclusivo aos iniciados; trata-se, isto sim, de uma medida de conveniência, dado que o professor formado em filosofia teria, ao menos em tese, melhores condições de duvidar, problematizar e refutar os fundamentos do Programa. Em outros termos, a aceitação, ou melhor, a opção por professores não habilitados em Filosofia não é acidental, mas providencial: constitui-se numa estratégia de operacionalização da proposta, cujo objetivo é preservá-la de críticas, legitimá-la perante os professores e as instituições de ensino e, desse modo, facilitar sua propagação.

Eis porque o Programa necessita de professores que atuem como trabalhadores alienados, expropriados de seu pensar autêntico e autônomo. Ora, é no mínimo estra-

---

<sup>10</sup> O que se passa, aqui, com o professor de Filosofia para Crianças, é algo semelhante ao que Coelho (1989:33-34) afirma ocorrer no plano social com o operário submetido às condições capitalistas de produção: “Uma certa desconfiança em relação ao operário será sempre prudente, pois, se ele consegue controlar o processo de trabalho, poderá utilizar esse controle contra os interesses do capital”.



nho que uma proposta pedagógica que se auto intitula de “educação para o pensar” manifeste tanta preocupação com o pensar dos alunos (com um certo tipo de pensar, diga-se de passagem), ao mesmo tempo em que promove a alienação dos professores. Estranho e contraditório, se se considera que, para Lipman, o princípio fundamental que deve reger os cursos de formação de professores é o do emprego dos mesmos métodos e procedimentos didáticos que se espera que eles adotem mais tarde com seus alunos. Desse modo, a sua proposta de formação é posta em cheque pelos mesmos argumentos com que ele procura justificá-la. Tal contradição nos permite concluir que, de fato, a formação de professores, não qualquer formação, mas aquela mesma que é realizada pelo Programa é, de fato, o “calcanhar de Aquiles” da Filosofia para Crianças.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, S. De educação para aprendizagem a educação para raciocínio. **A Gazeta**, Vitória (ES), 16 out. 1985. Caderno Dois.
- CARVALHO, B. Aula discute o significado do medo e da razão. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1 maio, 1994a: 6-4. Caderno Mais.
- . Educador dará palestras no Brasil em julho. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1 maio 1994b: 6-5. Caderno Mais
- . Jogos cotidianos e lições metafísicas. Mathew Lipman fala sobre seu método de ensino. **Folha de S. Paulo**, 1 maio 1994c: 6-5. Caderno Mais. (Entrevista com M. Lipman).
- . Lipman desenvolve método para crianças de rua. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1 maio 1994d: 6-5. Caderno Mais. [Entrevista com M. Lipman].
- . O beabá do pensamento. Cresce a aplicação do método Filosofia para Crianças. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1 maio 1994e: 6-4. Caderno Mais.
- CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS. **A descoberta de Ari dos Telles**. Manual complementar. São Paulo: CBFC, s/d.
- . **Educação para o pensar através do Programa de Filosofia para Crianças**. {s.n.t.}. (Datilografado).
- CHAUÍ, M. Ideologia e educação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.2, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.
- COELHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p.29-50.
- . **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. Águas de São Pedro. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1996, Águas de São Pedro. (Datilografado).
- FELDENS, M. O homem é mamífero. Mas não é leão. **Nova Escola**, São Paulo, ano III, n. 27, p.46-48, dez., 1988.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- KUMPERA, I. É de pequeno que se aprende a filosofar. **Revista Cláudia**, São Paulo, n. 167, p. 167-168, jan. 1986.
- LIPMAN, M. **A descoberta de Ari dos Teles**. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
- . A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio. In: LIPMAN, M.; SHARP, A. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico**. São Paulo: CBFC, 1995. p. 17-32.

- . **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.
- . **Issao e Guga**. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
- . **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- . **Pimpa**. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
- . **Pimpa – Manual do Professor**. {s.n.t.}
- . Raciocínio crítico: o que pode ser isso? In: LIPMAN, M.; SHARP, A. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico**. São Paulo: CBFC, 1995. p. 33-46.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M. **Issao e Guga – Manual do Professor**. São Paulo: Difusão Nacional do Livro/CBFC. v.I - II, 1988.
- . **Pimpa – Manual do Professor**. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças/Interação. 1992.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: HUCITEC, 1991.
- MONTEIRO, N. Filosofar é preciso. **Folha de Londrina**, Londrina, p.4, 21 fev. 1986.
- NOVA ESCOLA Método filosófico faz alunos mais críticos. **Nova Escola**, São Paulo, ano IV, n. 36, p.38-39, dez. 1989.
- SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. In: ———. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. p.17-30.
- . **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- SILVEIRA, R. J. T. **A filosofia vai à escola? Estudo do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman**. Campinas, 1998. Tese (Doutorado) – Unicamp, 1998.
- VOGEL, D. Soprando idéias. **Nova Escola**, São Paulo, Ano IX, n. 74, p.10-15, abr. 1994.