

Piaget e o programa de filosofia para crianças e jovens: uma aproximação crítica entre o método especulativo e a técnica genérica piagetiana

DIEGO BECHI*

Resumo: O presente trabalho tem por propósito fazer uma análise crítica entre os principais argumentos que compõe a *epistemologia genética* de Piaget e a teoria lipminiana de educação. Partindo do estudo dessas duas teorias, o texto apresenta as divergências teóricas e os conceitos e argumentos que possibilitam a aproximação entre os dois pesquisadores. No primeiro momento, são enfatizadas as mudanças de concepções ocorridas em Piaget, destacando seu antigo desejo em entender os grandes sistemas filosóficos e sua posterior crítica ao método especulativo. Após essa explanação, busca-se entender como o conhecimento é alcançado e estruturado pela mente humana. Juntamente com as atribuições ligadas à interação sujeito-objeto, é possível compreender o que Piaget entende por *sujeito epistêmico* ou *epistemologia*. Para finalizar, são apresentadas algumas informações referentes ao *Programa Filosofia com crianças e jovens*, destacando a importância do diálogo e da reflexão filosófica no desenvolvimento das habilidades cognitivas. Em meio às últimas colocações, as ideias de Lipman e Piaget são confrontadas, dando origem a dois pontos em comum: o primeiro abrange o conceito *interação* e o segundo compreende os conceitos de *escola ativa* e *aluno ativo*.

Palavras-chave: Epistemologia Genética; Interação; Ensino de Filosofia; Conhecimento; Diálogo.

Abstract: The present work has the purpose to make a critical analysis of the main arguments that make up the *genetic epistemology* of Piaget and lipminiana theory of education. From the study of these two theories, the text presents the theoretical disagreements and arguments and concepts that enable a rapprochement between the two researchers. At first, the changes are emphasized conceptions occurred in Piaget, emphasizing its longstanding desire to understand the great philosophical systems and their subsequent criticism of the speculative method. After this explanation, we seek to understand how knowledge is achieved and structured by the human mind. Along with the tasks related to the subject-object interaction, you can understand what Piaget meant by *epistemic subject* or *epistemology*. Finally, some information is presented for the *Philosophy program with children and young people*, highlighting the importance of dialogue and philosophical reflection on the development of cognitive skills. Amid the last positions, the Lipman and Piaget's ideas are confronted, giving rise to two points in common: the first covers the concept interaction and the second comprises the *active school* concepts and *active student*.

Key words: Genetic Epistemology; Interaction; Philosophy of Education; Knowledge; Dialogue.



* **DIEGO BECHI** é Mestre em educação (UPF) e professor (convitado) de Ética e Conhecimento na Universidade de Passo Fundo (UPF).

Introdução

No decorrer deste artigo será realizada uma análise a fim de encontrar elementos que possibilitem uma aproximação crítica entre a *epistemologia genética* de Piaget e algumas das ideias defendidas por Lipman em seu programa *filosofia para crianças e jovens*. Uma das grandes diferenças entre esses dois pesquisadores atribui-se à relação entre teoria do conhecimento e método. Enquanto que o norte-americano está preocupado com a postura metodológica assumida pelos educadores em sala de aula, o psicólogo suíço elabora uma teoria do conhecimento baseada em pesquisas científicas. O objetivo principal de Piaget está ligado à formação do conhecimento. Sua teoria busca fundamentar-se sobre as seguintes questões: “‘Como é possível alcançar o conhecimento?’”. Formulada a pergunta, surge de imediato outra: “‘Conhecimento de quê?’” (CHIAROTTINO, 1988, p. 03).

No âmbito da filosofia, Lipman revolucionou a ideia na qual se afirmava que a filosofia é instrumento apenas de filósofos ou de especialistas. Ele criou materiais e buscou na tradição a concepção metodológica que permeia o fazer filosófico¹. Com isso, a filosofia tornou-se imprescindível a quem busca formar sujeitos capazes de pensar por si mesmos, de pensar bem. Enquanto isso, Piaget (2009, p. 10) faz um comentário desfavorável à reflexão especulativa ao salientar que, por meio dessa, o sujeito corre “o risco de voltar as costas à verificação, pelo impulso da

improvisação subjetiva”. Para o cientista suíço, é preciso estabelecer um método de cooperação, em que a produção científica esteja embasada em fatos dedutivos, evitando contágios ou pressões do grupo social.

Entre os inúmeros estudos e pesquisas realizadas na área da educação, especialmente no que se refere ao comportamento infantil, Piaget foi um conhecedor dos grandes sistemas filosóficos. Não há como compreender sua história sem adentrar nos relatos que dizem respeito aos seus desejos, concepções e acontecimentos, nos quais influenciaram a sua forma de pensar². Em meio a tantos anseios e empecilhos defrontados por Piaget durante seus estudos, a filosofia assumiu um papel muito importante em sua vida profissional. Positiva ou negativamente, ela contribuiu para que Piaget pudesse analisar com mais cautela o alcance de suas ideias. Muito cedo se consagrou à filosofia, vindo posteriormente a abandonar o método especulativo. Suas principais teorias são fundamentadas cientificamente através do método experimental.

Piaget exerceu sua carreira profissional ao lado de grandes personalidades no âmbito da filosofia. A educação nacional francesa era embasada na formação filosófica em detrimento das demais disciplinas, entre elas a psicologia. Conhecedor da história da filosofia, somados a profundos estudos sobre biologia e pesquisas experimentais, Piaget foi convidado a suceder o filósofo Merleau Ponty na cadeira que ocupava na Faculdade de Letras da Sorbonne. Levando em conta

¹ O termo “fazer filosófico” utilizado neste artigo diferencia-se do ensino de filosofia baseado na história da filosofia. O fazer filosofia é tido como um processo reflexivo e problematizador, mediante uma prática pedagógica dialógica.

² Sobre isso ler: PIAGET, Jean. *Saberes e ilusões da filosofia*. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/6983403/Jean-Piaget-Sabedoria-e-IlusOes-Da-Filosofia>.

seus estudos filosóficos e sua dedicação em relação à ciência experimental, entre elas a biologia e a psicologia, será feita uma análise para compreender o lugar assumido pela filosofia diante da concepção piagetiana, antes e após o desenvolvimento de sua Epistemologia Genética. Com isso, o artigo versará sobre as seguintes questões: o que Piaget entende por Epistemologia Genética? Há alguma possibilidade de o exercício filosófico vir a contribuir para com o desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens?

1. Piaget: filósofo ou cientista?

Antes de recorrer ao método experimental, Piaget iniciou sua carreira estudando a tradição filosófica. Essa iniciação ao estudo filosófico desempenhou um grande papel em sua vida, porém, de pouca duração. Primeiramente, inúmeras razões levaram-no a interessar-se pela filosofia. Após alguns anos, abstraiu-se de seus desejos primários, vindo a criticar o sistema filosófico. A filosofia era a fonte onde Piaget alimentava suas dúvidas em seu nascente estado de formação: “eu descobria uma filosofia respondendo exatamente à minha estrutura intelectual” (PIAGET, 2009, p. 4). Nessa época de incertezas, Piaget não separava a filosofia das demais áreas do conhecimento, a exemplo da biologia. A proximidade entre filosofia e biologia pode ser concebida por intermédio da seguinte afirmação: “uma observação de Bergson³ me impressionara muito e me parecia fornecer um fio condutor para o início

de meus trabalhos filosófico-biológicos [...]” (PIAGET, 1969, p. 199). Para tanto, as primeiras pesquisas desenvolvidas com vistas a formular leis que hipoteticamente regiam a vida dos animais e vegetais, eram seguidas de inúmeros anseios filosóficos. Influenciado pelo filósofo Arnold Reymond – em especial por seus trabalhos sobre ciência grega na qual empregava profundamente o método histórico-crítico – Piaget (1969, p. 200) destaca a proximidade entre as duas áreas: “foi, pois, com maior confiança nele que me deixava encorajar a prosseguir uma carreira essencialmente filosófica e a especializar-me em filosofia biológica”.

Seu amor pela filosofia durou muitos anos. Concluído seu doutorado, Piaget ainda estava dividido entre a filosofia e as ciências experimentais. Nessa época a psicologia também passou a fazer parte de sua vida. O surgimento dessa última partiu de seus estudos sobre epistemologia e biologia, quando o mesmo teve a sensação “de que para analisar as relações entre o conhecimento e a vida orgânica seria talvez útil fazer um pouco de psicologia experimental” (PIAGET, 1969, p. 200). Mesmo diante de disciplinas experimentais e de projetos que requeriam tais experimentos, perpassou-se um período em que os estudos filosóficos não foram postos em questão. A filosofia tornara imprescindível na execução de seus projetos de caráter epistemológicos. Piaget não colocava a prova seus conhecimentos filosóficos. Suas dúvidas partiam do âmbito da psicologia experimental. Ele não sabia ao certo se a psicologia iria contribuir para o desenvolvimento de sua teoria do conhecimento: “ainda não se tratava no meu espírito de optar entre a filosofia e a psicologia, mas somente de escolher

³ Não será realizada uma análise minuciosa que identifique a relação entre Piaget e os filósofos expostos no texto, isso porque nosso objetivo é apenas situar a influência da filosofia na vida desse pesquisador, sem a necessidade de fazer uma análise histórica abrangendo as principais idéias desses pensadores.

se, para estudo de epistemologia séria, me seria ou não necessário dedicar-me durante alguns semestres à psicologia” (PIAGET, 1969, p. 201). Baseando-se nessas descrições, pode-se deduzir que a filosofia chegou a ser insubstituível aos olhos de Piaget, essencial mesmo diante de seus estudos experimentais.

Ciência e filosofia tinham o mesmo valor. Porém, sua principal teoria sobre epistemologia genética ainda não havia sido desenvolvida. O método para tal já havia sido encontrado: análise dos fatos. Em contrapartida ao método especulativo, esse método tornou-se o principal critério a fim de obter respostas coerentes aos seus estudos epistemológicos. Mesmo diante da decadência do método especulativo, o epistemólogo abnegava-se em destituir a filosofia na elaboração de seus conhecimentos de cunho científico. Diante dos estudos intermediários entre o domínio do desenvolvimento psicobiológico e os problemas de estruturas normativas, Piaget (2009, p. 201) insiste em tornar explícito seu gosto pela filosofia: “eu não me sentia menos filósofo em função disso [...]”. Mas essa posição em relação à filosofia mudou no decorrer de suas pesquisas. Os experimentos voltados à biologia e a psicologia assumiram o patamar anteriormente ocupado pela filosofia. A psicologia estabeleceu-se como fundamental e a filosofia foi fortemente criticada.

O epistemólogo suíço apresenta duas razões pelas quais passou a negar a filosofia em sua busca pela verdade. A primeira crítica, atribui-se a desafeição dos métodos tradicionais da filosofia. A reflexão especulativa limita-se ao âmbito das hipóteses, dando origem a conclusões subjetivas. Em contraposição aos resultados providos de uma determinada convicção ou de

uma satisfação intuitiva, a teoria piagetiana tinha por propósito a objetividade dos resultados obtidos. Para Piaget (1969, p. 203), a reflexão especulativa ao permanecer “ligada à inteira personalidade dos pensadores, ela conduz ao que se deve dominar uma sabedoria ou uma fé racionada, e não é um conhecimento do ponto de vista dos critérios objetivos ou interindividuais de verdade”. A segunda crítica advém da dependência das correntes filosóficas em relação às transformações sociais e políticas. Ele afirma ter ficado surpreso com o movimento das ideias da instabilidade social que reinava na Europa após a Segunda Guerra Mundial: a instabilidade “me conduziu, naturalmente, a duvidar do valor objetivo e universal das posições filosóficas tomadas em tais condições. No meu pequeno país [...], numerosos sintomas mostravam essa dependência das ideias em relação às contracorrentes sociais” (PIAGET, 1969, p. 203).

Tendo em vista essas críticas e demais informações até então expostas, pode-se concluir que a verdade e o conhecimento objetivo são encontrados apenas nos fatos. A verdade não está submetida ao domínio da intuição individual ou da fé; ela é abstraída de fatos concretos em conjunto com o método experimental. O papel da filosofia diante desse propósito é reduzido ao extremo. Se antes a filosofia era vista como uma amiga capaz de apresentar a verdade aos que a ela se direcionavam, agora a mesma obtém uma conotação negativa, egoísta e não objetivadora. Conforme salienta Piaget (1969, p. 2013) “a filosofia acaba de fato por retardar sistematicamente o progresso de uma disciplina experimental”. Diante disso, cabe agora apresentar as principais conclusões obtidas por Piaget através de suas

pesquisas experimentais em torno de sua epistemologia genética.

2. A formação do conhecimento em Piaget

Os estudos de epistemologia genética desenvolvidos por Piaget têm por propósito viabilizar um conhecimento objetivo de como o conhecimento é alcançado e estruturado pela mente humana. O objeto do conhecimento na acepção de Piaget abrange toda a realidade circundante (contexto físico e cultural): “natureza, objetos construídos pelo homem, ideias, valores, relações humanas, em suma, História e Cultura” (CHIAROTTINO, 1988, p. 3). Ao analisar como tais conhecimentos são alcançados pela mente humana, juntamente com algumas atribuições ligadas à interação sujeito-objeto, estaremos a compreender o que Piaget entende por *sujeito epistêmico* ou *epistemologia*. Essa interação somente é possível por se tratar de um sujeito constituído por uma estrutura orgânica capaz de conhecer, de obter sentido por meio das experiências sensíveis. Por esse motivo, o epistemólogo não se limita a explicar como é possível o conhecimento no adulto, mas também considera importante expor as condições orgânicas necessárias para que o sujeito chegue ao conhecimento possível. Assim, além de divulgar o que entende por epistemologia, deixa também explícito o significado atribuído ao termo *genética*.

Seu anseio em elaborar uma epistemologia genética, capaz de superar a teoria especulativa dos filósofos, deu origem a várias pesquisas experimentais a fim de responder objetivamente sobre como se processa o conhecimento no *sujeito epistêmico*. O sujeito epistêmico é o sujeito do conhecimento para Piaget. Contudo, sua teoria não é elaborada levando em conta

os sujeitos em suas condições individuais, suas facilidades e empecilhos. Não haveria objetividade se fossem levadas em conta as características de cada um. O sujeito epistêmico é “um sujeito ideal, universal, que não corresponde a ninguém em particular, embora sintetize as possibilidades de cada uma das pessoas e de todas as pessoas ao mesmo tempo” (CHIAROTTINO, 1988, p. 4). Ao estudar o sujeito epistêmico, sua preocupação não está em destacar as circunstâncias que atingem determinados indivíduos – problemas auditivos, visuais, entre outras particularidades físicas ou sociais – mas em destacar as condições orgânicas comuns a esses indivíduos.

Contudo, as potencialidades naturais próprias do ato de conhecer não são desenvolvidas por si mesmas. Assim como um germe precisa ser alimentado para que venha a atingir sua forma elementar, a *ação* do sujeito sobre o meio é indispensável para que a capacidade de conhecer venha ser desenvolvida. De acordo com Chiarottino (1988, p. 4), “o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não ocorre sem a estruturação do vivido”. A existência de um potencial não obtém valor sem uma ação, assim como a ação não possui valor sem as estruturas internas do pensamento. O sujeito deve ser capaz de assimilar as experiências constituídas na interação com o mundo circundante. Nesse processo de assimilação, os objetos apresentados pelo meio adquirem significação. As descrições de Piaget aproximam-se, em parte, das ideias do filósofo Merleau Ponty ao afirmar “que um objeto é percebido e tem um sentido quando é passível de ser assimilado por uma estrutura. Assim, conhecimento

implica sistemas de significação” (CHIAROTTINO, 1988, p. 4).

Mas, segundo Piaget, nem todas as estruturas presentes no organismo humano sofrem interferências do meio. Em tese, três estruturas compõem o organismo humano: estruturas *totalmente programadas*, estruturas *parcialmente programadas* e, por último, as estruturas *nada programadas*. As primeiras compõem o aparelho reprodutor. Essas estruturas “nos capacitam a prever determinados comportamentos, tornados manifestos em determinadas épocas (exemplos: a fase de maturação sexual e a possibilidade de reprodução da espécie)” (CHIAROTTINO, 1988, p. 8). O sistema nervoso é composto por estruturas parcialmente programadas. Tais estruturas não se encontram em total submissão às solicitações do meio, mas dependem em grande parte dele para se constituírem. Enquanto isso, as estruturas nada programadas dependem essencialmente do meio para serem desenvolvidas. Elas são chamadas de estruturas mentais, específicas do ato de conhecer. Nesse caso, o conhecimento não é herdado geneticamente. Essas estruturas, nomeada por Piaget de *estrutura orgânica nada programada*, oferecem aos sujeitos a possibilidade de alcançar os conhecimentos disponíveis. Porém, conforme já havíamos salientado anteriormente, a atualização de tais conhecimentos na mente humana dependerá da interação do sujeito com o meio ambiente – físico ou social.

Se não houver essa relação, ou se, por motivos físicos ou sociais, a troca entre organismo e meio for prejudicada, o sujeito poderá apresentar sérios “déficits”. Nesse caso, as estruturas mentais podem ser comparadas analogicamente com as gavetas de um armário. As gavetas atingirão seu

principal propósito somente quando forem utilizadas pelo sujeito para guardar seus objetos. Outras poderão permanecer vazias, sem nada a oferecer quando forem abertas pela primeira vez. O mesmo poderá acontecer com as estruturas mentais. O sujeito poderá desenvolver algumas habilidades, mas ter dificuldades em executar determinadas tarefas. Ou, até mesmo, obter um retardo mental devido a troca de experiências com o meio ter sido insatisfatória. Mas, segundo Piaget, se não houver nenhuma lesão orgânica, sendo a relação com o ambiente externo prejudicada apenas por causas físicas ou sociais, tais prejuízos poderão ser superados. Em observação a essa problemática, Chiarottino faz menção a Helen Keller – cega, surda e muda – que com a ajuda de sua professora Anne Sullivan, conseguiu estabelecer relações satisfatórias com o meio, vindo a se tornar escritora e conferencista⁴. Antes do contato com a professora, Helen possuía um “déficit”, mas

[...] como não havia lesão orgânica, assim que se estabeleceu o contato do organismo com o meio abriu-se a possibilidade da *troca* entre eles e, assim, construíram-se as estruturas mentais. Assim, qualquer criança cuja as trocas com o meio tenham sido prejudicadas, não importa por que fator, pode apresentar “déficits”. O que não quer dizer que este não seja passível de ser superado (CHIAROTTINO, 1988, p. 6).

⁴ Para conhecer melhor essa história recomenda-se assistir o filme “O milagre de Helen Keller”. Ele traz à tona desde as principais dificuldades enfrentadas em seus primeiros anos de vida – sua falta de habilidade em se comunicar, sua frustração e violência contra sua nova professora e a metodologia por ela utilizada – até o momento em que Helen Keller passa a reconhecer os objetos.

Assim como as gavetas vazias de um armário poderão ser utilizadas e preenchidas com inúmeros materiais, as estruturas mentais que apresentam “déficits” serão atualizadas se forem solicitadas pela interação entre organismo e meio. Por esse motivo, “uma criança sem lesão orgânica nunca é inferior à outra mas, sim, *está* inferior, pois pode aprender o que a outra já aprendeu se for solicitada pelo meio” (CHIAROTTINO, 1988, p. 7).⁵ As potencialidades entre os seres humanos são as mesmas. Tanto as dificuldades quanto o próprio pensamento lógico não são inatos. O que há de inato na espécie humana são as condições biológicas que irão predispor o surgimento de certas estruturas mentais. A probabilidade de um sujeito apresentar um retardo mental ou desenvolver a capacidade de pensar logicamente são as mesmas. O que muda são apenas as experiências vividas. Por isso, o desenvolvimento do raciocínio lógico está atrelado à possibilidade de o sujeito ser desafiado pela realidade externa a pensar logicamente.

Concomitantemente, o objeto não possui por si mesmo a capacidade de desafiar o sujeito. A produção de conhecimentos se dá por meio da interação entre o sujeito cognoscente e a realidade. Assim como as estruturas mentais dos sujeitos sofrem transformações ao se relacionarem com o mundo externo, num processo de interação, o sujeito também transforma a realidade externa ao traduzir suas

experiências em ações. Os seres humanos possuem estruturas biológicas específicas, que os diferenciam das demais espécies animais. O desenvolvimento das estruturas mentais, resultado da interação sujeito-objeto, requer o exercício do raciocínio. Ao mesmo tempo em que é afetado pelo meio ambiente, o sujeito é naturalmente capacitado a organizar tais conhecimentos por meio de um processo de *equilibração*. Isso porque, o meio físico e social em que o mesmo está inserido sofre constantes mutações. Tais variações rompem com o estado de equilíbrio do organismo, iniciando um novo processo de readaptação das estruturas cognitivas.

O desenvolvimento cognitivo é resultado da soma entre o desequilíbrio causado pelo meio ambiente e a busca constante de adaptação do sujeito à realidade em que está inserido. Por isso, pode-se afirmar que o retardo mental, ou o então chamado “déficit” cognitivo, é ocasionado pela falta de desequilíbrio das estruturas biológicas. Quanto mais intensa for a interação entre organismo e meio, mais complexas serão as estruturas cognitivas. Isto é, para que essas estruturas sejam atualizadas o organismo precisa ser desafiado a adaptar-se às mutações da realidade. Essa adaptação acontece por meio de um mecanismo de *assimilação* (jogo simbólico) e *acomodação* (reprodução). Apesar de possuírem funções distintas, esses dois conceitos são complementares e encontram-se presentes em toda a vida dos indivíduos. Cada vez que o desenvolvimento cognitivo passa por desequilíbrios e equilíbrios esses dois mecanismos são acionados. O primeiro tem a função de incorporar os dados da experiência no indivíduo. Ele está mais próximo aos dados sensíveis, ao desequilíbrio. Por meio desse processo, as experiências

⁵ Ao estabelecer a noção de “inferioridade” e “superioridade”, Piaget não dá ênfase às condições sócio-culturais em que os sujeitos estão envolvidos. Por ser uma teoria biológica, Piaget está preocupado com a natureza humana, com sua estrutura orgânica. Sobre isso, Chiarottino descreve que, “as noções de inferior e superior, nesse contexto, não são ideológicas, mas biológicas” (1988, p. 7).

são incorporadas aos esquemas previamente estruturados. Já o segundo, está mais próximo das estruturas biológicas e ao equilíbrio. Quando uma nova experiência é intelectualmente assimilada, o mecanismo de acomodação tem a função de modificar o esquema vigente, propiciando a acomodação e a adaptação dos novos conhecimentos obtidos na interação com o meio físico e social. A acomodação põe o sujeito de volta ao seu estado de equilíbrio, constituindo novas estruturas cognitivas.

Porém, todo esse processo de transformação vai depender das aptidões que os indivíduos têm de elaborar e assimilar as suas interações com o meio. Essas variações sucedem o nível de desenvolvimento cognitivo referentes a cada indivíduo nos diversos estágios⁶ de sua vida. O modo como esse indivíduo se relacionará com a realidade que o rodeia, dependerá de sua organização mental. Essa, por sua vez, varia de acordo com o período evolutivo em que ele se encontra. A pessoa que estiver no último estágio de seu processo evolutivo, estará mais apta a estender e aprofundar seus conhecimentos do que aquelas que se encontram inerentes aos primeiros estágios. Apesar de Piaget descrever uma média de idade para cada período, o início e o término de cada um dependerá também dos estímulos provocados pelo meio ambiente. Ao mesmo tempo em que a relação sujeito-

objeto torna-se mais significativa quanto mais avançados forem os níveis de desenvolvimento cognitivo, o tempo de superação de cada estágio dependerá dos níveis de equilíbrio e desequilíbrio provocados por essa relação.

3. O ideal lipminiano de educação versus a proposta genérica de Piaget

Diferentemente de Piaget, Lipman propõe um novo paradigma educacional baseado na reflexão especulativa. Para o filósofo, é necessário uma reforma educacional que venha a proporcionar experiências escolares e extraescolares significativas. Na prática, as crianças chegam à escola motivadas, curiosas e dispostas a aprender; porém, essa curiosidade tende a gradativamente desaparecer. O desejo de apreender, buscar novos conhecimentos, fazer os trabalhos solicitados e conhecer novos professores, reduz-se à mera obrigação. Nesse momento, as atividades escolares tornam-se opressoras e estranhas às necessidades e aos anseios das crianças e dos jovens. Lipman (2001, p. 32) chega a salientar que “se a experiência escolar fosse tão rica e significativa como de fato pode ser, não veríamos tantas crianças detestando ir à escola”. Por isso, o processo de ensino e aprendizagem não pode limitar suas funções às tradicionais técnicas de ler, ouvir e reproduzir aquilo que foi dito e lido. Não há dúvida quanto à relevância da leitura e da escuta no decorrer do processo formativo, porém faz-se necessário propiciar algumas mudanças nos propósitos pelos quais vêm sendo utilizadas. A substituição do “repetir” e do “reproduzir” pelo “fazer” constitui uma das iniciativas metodológicas mais eficientes em favor da reflexão. Diante dessas transformações, a problematização passa a ser valorizada em detrimento da inculcação e memorização de conteúdos.

⁶ Piaget apresenta quatro estágios no processo evolutivo da espécie humana, sendo eles: *Estágio sensório-motor* (0 a 2 anos); *Estágio pré-operatório* (2 a 7 anos); *Estágio operatório concreto* (7 a 11 ou 12 anos); e, por último, *Estágio operatório formal* (11 ou 12 anos em diante). Porém, não temos nesse texto o propósito de apresentar detalhadamente os quatro estágios de desenvolvimento cognitivo defendidos por esse autor.

O aluno não exercita o pensamento reflexivo quando assume o papel de puro espectador dos conteúdos proferidos em aula. O modelo de ensino centrado na transmissão vertical de informações não valoriza os saberes e as experiências adquiridas pelos alunos dentro e fora do contexto escolar. Como alternativa ao paradigma tradicional de educação, a proposta metodológica alavancada pelo *Programa de Filosofia Para Crianças e Jovens*⁷ prevê o

⁷ O Programa de Filosofia Para Crianças e Jovens foi concebido pelo professor norte-americano Dr. Matthew Lipman com vistas a viabilizar o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos mediante discussão de assuntos filosóficos. Para atender a esses propósitos, Lipman e seus colaboradores desenvolveram um material específico, composto de livros de leitura (Novelas Filosóficas) para serem utilizadas pelos alunos e os Manuais do Professor para auxiliar a mediação dialógica na comunidade de investigação. Os conteúdos dos romances discorrem sobre temas das áreas clássicas da filosofia: linguagem, lógica, ética, estética, epistemologia, metafísica, educação e filosofia da ciência. Lipman desenvolveu o primeiro material de Filosofia para Crianças no final da década de 1960 intitulado *Harry Stottlemeier's Discovery*, que traduzido para o português recebeu a denominação de *A descoberta de Ari dos Teles*. O Programa conta com uma série de novelas filosóficas, cada uma delas, destinada a idades e graus de escolaridade diferentes, incluindo: *Rebeca*, destinada à Educação infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, trabalha o imaginário infantil e a iniciação filosófica; *Issao e Guga*, destinada ao 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, envolvendo temas como natureza, água, ecologia, realidade, guerras, amizade, verdade e beleza; *Pimpa*, geralmente utilizada no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, cujo foco de trabalho é a filosofia da linguagem, ética e antropologia, explorando temas como identidade, justiça, deveres, direitos, tempo, família, relação e analogias; *A descoberta de Ari dos Teles*, indicado para os 6º e 7º anos do Ensino fundamental, problematizando temas de ontologia, teoria do conhecimento, ética, lógica, política, estética e educação, incluindo temas como liberdade, cultura, costumes, indução, dedução, hipóteses,

desenvolvimento de estratégias dialógicas e investigativas de modo a oportunizar aos alunos experiências que permitam extrair, por si mesmos, os significados e os resultados das atividades realizadas. Portanto, torna-se fundamental ajudar as crianças a pensar mais e a serem mais reflexivas. A ação reflexiva reorganiza e reconstrói a experiência humana, proporcionando o desenvolvimento das capacidades cognitivas. De acordo com Lipman (2001, p. 32), as crianças “não captarão esses significados simplesmente aprendendo os conteúdos do conhecimento adulto. Elas precisam ser ensinadas a pensar, e, em particular, a pensar por si mesmas. O pensar é a habilidade por *excellence* que nos habilita a captar os significados”.

Por esse motivo, para que a escola consiga manter sua relevância diante de um mundo dinâmico, acrescido constantemente de novas descobertas, as práticas de ensino precisam estar amparadas numa concepção metodológica que possibilite a formação de cidadãos autônomos, aptos a pensar e agir de forma reflexiva. Tendo em vista isso, não basta simplesmente exigir que os alunos memorizem os conteúdos referentes a cada disciplina. Um ensino centrado quase exclusivamente na ação do professor, descontextualizado da realidade e das necessidades dos alunos, não desperta a curiosidade indispensável à busca de novos conhecimentos. A mera aquisição de

incoerência, verdade, amizade e sentimentos; *Luiza*, indicado para 8º e 9º anos, trabalha sobretudo com temas de ética e moral, incluindo: ética e moral, direito e dever, hábitos, fatos e valores, livre arbítrio e determinismo, leis e regras, consciência e decisão, identidade, certo e justo; além de duas novelas destinadas ao Ensino médio: *Suki*, trabalha estética; e *Mark*, cujo foco é a problematização de temas de filosofia social e política.

palavras mediante o auxílio de práticas e materiais condizentes com a metodologia passiva – por fornecer soluções já prontas às atividades realizadas – não propicia as condições adequadas ao eficaz desenvolvimento da reflexão, como também embaraça o raciocínio. A produção do conhecimento em sala de aula requer a execução de práticas que incentivem o pensamento reflexivo e, conseqüentemente, a participação ativa dos alunos no decorrer do processo pedagógico. Além disso, a formação de mentes abertas e reflexivas constitui um dos pressupostos fundamentais para a construção de uma nova sociedade. Sem o desenvolvimento dessas capacidades intelectuais os sujeitos seriam facilmente manipulados pelos sistemas políticos e ideológicos.

Para Lipman, o desenvolvimento das habilidades de pensamento⁸ é de extrema importância para que os estudantes sejam capazes de pensar bem. Nesse caso, o raciocínio torna-se uma habilidade fundamental. Quando as crianças conseguem raciocinar melhor são capazes de absorver com mais facilidade o significado do que leem. “Ajudar as crianças a pensarem pode muito bem conseguir ajudá-las a ler. (...) As crianças que não conseguem ver o significado do que leem simplesmente deixam de ler” (LIPMAN, 2001, p. 37). Assim como o raciocínio contribui para melhorar a leitura, o uso da linguagem literária também contribui para o desenvolvimento das habilidades de pensamento. São duas habilidades que se reforçam mutuamente. Além da

linguagem, a matemática também poderá contribuir para o pensar bem. Mas, segundo o filósofo (2001, p. 40), “essas disciplinas isoladas são insuficientes. O fato de uma criança somar, subtrair, multiplicar, dividir e poder ler corretamente revistas em quadrinhos - ou mesmo livros infantis – não quer dizer que possa raciocinar com clareza”. É preciso algo mais que programas de linguagem e de matemática para incentivar as crianças a pensarem de um modo mais eficaz e imaginativo.

O desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos – entre as quais, a capacidade de pensar, de raciocinar, de refletir, de analisar, de criticar, de argumentar e de produzir conhecimentos - requer a execução de práticas que possibilitem a construção do diálogo crítico. Nessa perspectiva, duas condições básicas se fazem necessárias para a concretização desse importante desafio: a primeira refere-se à valorização das experiências subjetivas dos alunos; a segunda, não menos importante, prima pelo questionamento e pela problematização dos conteúdos propostos. A problematização, ao fortalecer a interação e o embate de ideias, rompe com a normalidade das coisas, possibilitando que os alunos reconstruam e enriqueçam suas experiências de forma intersubjetiva. Cabe ao professor dirigir o ensino no sentido de estimular o pensamento reflexivo por meio de situações que despertem e favoreçam o fluxo de ideias. Por meio da reflexão, provocada pela dúvida e pela curiosidade, os envolvidos na ação pedagógica buscarão novas informações para resolver as questões que cada um se põs durante o processo educativo. O processo pedagógico de cunho reflexivo desperta o desejo pela pesquisa,

⁸ Lipman trabalha com quatro habilidades cognitivas básicas: habilidades de *investigação*, de *raciocínio*, de *organização de informações* e de *tradução*. Para melhor compreender essas quatro habilidades recomenda-se ler a seguinte obra: LIPMAN, Matthew. *O Pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

contribuindo para que cada ser humano seja sujeito produtor de conhecimentos.

Aprender a raciocinar requer a internalização do diálogo na prática pedagógica. O processo de reflexão e diálogo estabelecido em sala de aula promove inúmeros benefícios aos alunos. Quando a criança é incentivada a expressar suas experiências e seu ponto de vista pessoal, há uma grande probabilidade de que esses recursos venham “reforçar consideravelmente o conceito que tem de si mesma, e este, por sua vez, aumenta seu senso de propósito e direção” (LIPMAN, 2001, p. 29). As crianças que não conseguem perceber por si mesmas os significados de suas experiências, dos acontecimentos e dos problemas que as envolvem, são facilmente manipuladas, vulneráveis às drogas e a outras soluções desesperadas. O desenvolvimento do raciocínio torna-as aptas a absorver o significado das experiências realizadas dentro e fora da escola. As crianças que são levadas a refletir, que participam de ambientes onde o diálogo e a problematização preponderam, são motivadas a serem mais criteriosas em suas escolhas e ações. Dando ênfase a essa concepção, Lipman salienta que um programa de habilidades não só lhes permite serem “mais discretas e ponderadas ao lidarem com os problemas que enfrentam, como também mostram-se capazes de decidir quando é apropriado adiar ou evitar tais problemas em vez de enfrentá-los diretamente” (2001, p. 35).

Ao contrário da concepção piagetiana, Lipman afirma que a prática dialógica e reflexiva, própria do fazer filosófico, não é um processo reservado apenas aos adultos. Pessoas de qualquer idade podem refletir sobre os temas filosóficos e discuti-los quando são levados em conta a faixa etária e o nível

cognitivo dos participantes. Para o precursor do *Programa de Filosofia Para Crianças e Jovens*, a filosofia e as crianças possuem uma característica em comum: seu caráter questionador. Diferentemente da maioria dos adultos, elas têm curiosidade sobre o mundo. Querem a toda hora saber as causas e os propósitos das coisas. Ao questionar se é possível fazer filosofia com crianças, Lipman (2001, p. 50) parte do pressuposto de que “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”. Contudo, se para Lipman o fazer filosófico é capaz de ajudar as crianças a pensar mais e melhor, a serem mais reflexivas ao tomar suas decisões, para Piaget o desenvolvimento da inteligência encontra-se submissa a três ou quatro fases gradativas de sofisticação. Isto é, o desenvolvimento das estruturas mentais e da autonomia depende da faixa etária em que as crianças se encontram.

De acordo com o psicólogo suíço, não é possível padronizar um suposto progresso intelectual quando as crianças são levadas a refletir sobre questões genuinamente filosóficas. As respostas divergentes, próprias da filosofia, não representam a maneira como as crianças pensam. Elas podem sofrer variações por influência da socialização. Numa discussão filosófica a criança pode inventar uma resposta que não acredita realmente. Piaget classifica tais comentários de mero romanceamento. Não é possível identificar as verdadeiras convicções das crianças quando os comentários provêm de uma exploração coletiva de conceitos. Ao desconsiderar as respostas discrepantes, ele desestimula a filosofia. Piaget visa “corroborar suas afirmações sobre as

fases de desenvolvimento por meio da descoberta dos mesmos padrões de resposta em todas as crianças. Essa descoberta seria uma comprovação de que a reflexão das crianças realmente se desenvolve dessa maneira” (MATTHEWS, 2001, p. 46).

Piaget é insensível ao aturdimento próprio da reflexão filosófica. Com a tentativa de defender a importância da filosofia em meio a tantas críticas piagetianas, Matthews busca comprovar que as pesquisas realizadas pelo psicólogo, sobre a concepção de pensamento da criança, são permeadas de ideias filosóficas. Essas ideias, por sua vez, são descartadas por não irem ao encontro de sua concepção epistemológicas. Os resultados obtidos em suas pesquisas devem estar em consonância com as fases do desenvolvimento cognitivo. Por isso, Piaget desconsidera as diferentes posições filosóficas defendidas pelas crianças. De acordo com Matthews (2001, p. 64), essas considerações contrárias a filosofia são injustificáveis: “o fato de ser possível começar a filosofar com uma criança de maneira tão simples constitui um dado importante sobre a filosofia e um dado importante sobre as crianças. É algo que Piaget não percebeu”.

Apesar das divergências entre Lipman e Piaget sobre quando as crianças começam a raciocinar, há um ponto em comum entre os dois pesquisadores. Para ambos, o desenvolvimento cognitivo depende, necessariamente, da interação entre organismo e meio. De acordo com Piaget, o meio físico e social sofre constantes mutações, rompendo com o estado de equilíbrio do organismo. Nesse momento, inicia-se um processo natural de adaptação do sujeito às solicitações do meio. Conforme já havia sido salientado, esse

processo Piaget chama de equilíbrio. Quanto mais o organismo for desafiado a adaptar-se às mutações da realidade física e cultural, mais complexas serão suas estruturas cognitivas. Lipman não trabalha com os mesmos conceitos, mas é convicto ao afirmar que as habilidades de pensamento serão desenvolvidas somente se houver solicitação do meio. De acordo com o filósofo, fazer bons julgamentos e agir de forma racional não são habilidades inatas nos seres humanos. Há diferenças entre o simples pensar e o pensar de ordem superior. O desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo precisa de ambientes e de práticas pedagógicas que incentivem o exercício do pensamento. “Fazer com que os alunos filosofem é um exemplo de como o pensamento de ordem superior pode ser estimulado em uma sala de aula, fazendo uso da comunidade de investigação” (LIPMAN, 1995, p. 38).

Na concepção lipmaniana, a filosofia exerce um papel importante na promoção do pensar reflexivo. Por estar fortemente arraigada ao problemático, ela desafia os conhecimentos vigentes, causando desequilíbrio nas diferentes formas de pensar. “O significado dessa procura pelo problemático é que *gera* o pensamento” (LIPMAN, 1990, p. 52). A interação reflexiva, própria do fazer filosófico, incentiva o processo de equilíbrio defendido por Piaget em sua Epistemologia Genética. Quando as crianças participam de uma prática dialógica, onde todos têm o direito de opinar e o dever de ouvir as colocações dos colegas, suas ideias são constantemente reformuladas. Para Lipman (1990, p. 51) “a filosofia não nos motiva a pensar, mas nos faz pensar melhor porque fortalece nossas habilidades de raciocínio, de investigação e de formação de conceitos (...)”. Por isso, pode-se dizer que o

desenvolvimento das habilidades de pensamento defendidas pelo filósofo americano, também depende da interação entre organismo e meio.

Mesmo não tendo por principal propósito apontar respostas sobre *o que* e *como* ensinar, Piaget afirma que as habilidades cognitivas ou o próprio conhecimento não são repassados aos sujeitos de forma mecânica. Em sua obra, “Cinco estudos de educação moral”, encontra-se mais um ponto em comum à concepção lipmaniana. O adulto não deve oferecer respostas prontas aos problemas evidenciados na escola. Cabe ao educador criar as condições pedagógicas que possibilitem o debate, a reflexão e o cultivo sério de uma pluralidade de pensamentos. Segundo Piaget (1996, p. 19), “longe de intervir de fora, correndo o risco de não ser ouvido, ele intervém a pedidos e suas palavras adquirem toda a significação”. Assim como Lipman, ele crítica o método tradicional de ensino baseado na mera transmissão de conhecimentos. A escola deve incentivar a investigação e a comunicação entre os alunos. Nesse sentido, Piaget apresenta seu ideal de escola, nomeado por ele de “escola ativa”. Essa escola “baseia-se na ideia de que as matérias a serem ensinadas à criança não devem ser impostas de fora, mas redescobertas pelas crianças por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea” (PIAGET, 1996, p. 19).

Em meio a tantas divergências entre Lipman e Piaget, o conceito de *interação* possibilitou aproximar algumas ideias referentes aos dois pesquisadores. A organização mental em Piaget e o desenvolvimento do pensar de ordem superior em Lipman pressupõem um constante estado de relação entre sujeito cognoscente e o

meio ambiente em que esse está inserido. No campo pedagógico, também há uma grande proximidade entre as duas teorias. Para eles, as crianças devem ser instigadas a socializar suas experiências e a serem sujeitos ativos na busca por novos conhecimentos. Sobre isso, Piaget (1996, p. 21-22) descreve que para “adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola “ativa” se esforça em colocar a criança numa situação tal que ela experimente diretamente as realidades espirituais e discuta por si mesma, pouco a pouco, as leis constitutivas”. As crianças que participam ativamente das aulas, dos problemas da escola e ajudam a criar as leis que regulamentarão a disciplina escolar, aprendem por si mesmas a agir moralmente. Suas ações tornam-se autônomas, não dependem mais da repreensão para agirem bem.

Com o intuito de desenvolver nos educandos a capacidade de pensar por si mesmos, o Programa de Filosofia Para Crianças e Jovens apresenta uma nova proposta educacional segundo uma metodologia dialógico-investigativa. Na acepção de Lipman (2001, p. 14), “um dos melhores meios de estimular as pessoas a pensarem é envolvê-las no diálogo”. Para isso, é indispensável que os alunos venham a participar ativamente das aulas. Enquanto a teoria piagetiana prevê a necessidade de um sujeito intelectualmente ativo, capaz de procurar por si mesmo compreender o mundo que o rodeia, Lipman tem por propósito apresentar meios que possibilitem o desenvolvimento da autonomia de pensamento nas crianças. Para o filósofo (2001, p. 61), “o importante é que a imaginação se desprofissionalize: que as crianças sejam incentivadas a pensar e criar por si mesmas, em vez de o mundo adulto continuar sempre a pensar e criar por

elas”. Em suma, não restam dúvidas de que são muitos os empecilhos que dificultam a aproximação entre as duas teorias, porém, com a análise dos principais conceitos que as envolvem foram identificados diferentes pontos em comum entre Piaget e Lipman. Os conceitos de interação, de aluno ativo e de escola ativa têm sido essenciais para diminuir o abismo existente entre o ideal pedagógico lipmaniano e a concepção genérica piagetiana.

Referências

CHIAROTTINO, Ramozzi. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: E.P.U, 1988.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margaret. **A Filosofia na Sala de Aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

_____. **O Pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

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

PIAGET, Jean. et al. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

Documentos obtidos via internet

PIAGET, Jean. **Saberes e ilusões da Filosofia**. 1969. Disponível em: <<http://www.filoczar.com.br/filosoficos/Piaget/PIAGET,%20Jean.%20Sabedoria%20e%20Ilus%C3%B5es%20da%20Filosofia.pdf>> Acesso em: 09 jan. 2015.

Recebido em 2015-01-09
Publicado em 2015-07-09