

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO-COGEAE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO
PARA O BEM PENSAR

DEYSE DOS ANJOS RAMOS BORGES DA SILVA

O DESENVOLVIMENTO DO BEM PENSAR PAUTADO NUMA EDUCAÇÃO
HUMANIZADORA: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA SEGUNDO A PERSPECTIVA
WALLONIANA

SÃO PAULO
2014

PUC–SP/ COGEAE

DEYSE DOS ANJOS RAMOS BORGES DA SILVA

O DESENVOLVIMENTO DO BEM PENSAR PAUTADO NUMA EDUCAÇÃO
HUMANIZADORA: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA SEGUNDO A PERSPECTIVA
WALLONIANA

Monografia apresentada como parte das exigências para aprovação no curso de especialização *latu-sensu* “Fundamentos de uma Educação para o Bem-Pensar”, da PUC-SP, sob orientação da Prof^a MS. Kátia Tarricone.

SÃO PAULO

2014

“O amor me diz que o que realmente importa é se importar com @ outro@. Assim se faz o amor que transmuta. E, se ninguém ensina a ninguém, se ninguém aprende só, só se aprende com... amor.”

(João Figueiredo)

*Dedico esta pesquisa a todos os
profissionais da educação que
engajados pela busca de um ensino de
qualidade sem se esquecer das
dimensões humanas, ao propor cada
nova aprendizagem, se inspira no
sonho de uma transformação de
mundo feito por pessoas com
pensamentos bem estruturados.*

Agradeço,

Primeiramente a Deus, por me conceder sabedoria e a oportunidade de lidar a cada dia com esta tarefa tão sublime que é lecionar.

A todos os mestres que me auxiliaram em mais esta etapa de minha vida, em especial à querida Kátia Tarricone, que com muita paciência e atenção, me auxiliou a direcionar e desenvolver todo o processo desta pesquisa.

Aos colegas e amigos da turma de especialização, pela oportunidade de troca de aprendizagens e pelos momentos filosóficos.

À minha querida família, por todo o apoio e compreensão.

Ao meu esposo e meu filho, que são os alicerces da minha vida, motrizes para meu refinamento e motivo de inspiração diariamente.

RESUMO

A presente pesquisa tem por fim buscar na teoria walloniana e nos estudos de Matthew Lipman, relacionados à proposta de Filosofia para Crianças, princípios que fundamentam ou até mesmo ampliem uma concepção de educação que visa o desenvolvimento e o aprendizado das pessoas, com base em princípios humanizadores.

Essas três abordagens vêm na educação um modo de transformar a realidade de modo a considerá-la um ato político. Ao valorizar os pensamentos infantis e suas amplas possibilidades, consideram os conhecimentos prévios advindos das vivências e interações dos sujeitos; todavia, os toma como ponto de partida para o desdobramento de todos os conteúdos escolares, de âmbito conceitual e também humano, com o intuito de promover o desenvolvimento como fim único, de um cidadão com um pensar bem estruturado.

Palavras chave: educação – humanização – interação - ação política - pensamento filosófico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05-12
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E O BEM PENSAR	13-27
1.1 Educação Humanizadora	13-21
1.2 A Proposta Filosofia para Crianças de Matthew Lipman	21-27
CAPÍTULO II- A TEORIA WALLONIANA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	28-37
CAPÍTULO III – A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA COM FUNDAMENTOS NA TEORIA WALLONIANA E NUMA PROPOSTA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	38- 43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44-45
REFERÊNCIAS	46-48

INTRODUÇÃO

A princípio, escolhi como tema de pesquisa as diferentes abordagens metodológicas de ensino e me confrontei com algo que em minha formação ficou vago: será mesmo que o ensino tradicional é todo este “monstro” montado pelo cenário da educação atual? Após algumas leituras, percebi que, na realidade, o método vem a ser um auxílio ao professor e é a concepção de educação que alicerça a maneira pela qual o educador atuará e contribuirá para que o discente possa adquirir o saber e construir o seu conhecimento.

Dessa forma, considerar o aluno como sujeito da ação, exige uma postura reflexiva e analítica sobre o seu papel. Para isso, o professor não é somente aquele que possui e compartilha saberes, mas um mediador no processo da educação, com possibilidade de instigar uma postura crítica e reflexiva em seus educandos.

Ao longo de todo o curso estudamos, analisamos e reavaliamos diversas teorias que embasam e nos orientam a provocar reflexões críticas, de modo a construir um discurso plausível e bem estruturado, que chamamos de “bem pensar” (Nesta pesquisa estudaremos a proposta da Filosofia para Crianças). Em meio a muitas leituras e questionamentos deparei-me, surpreendentemente, em minha prática com uma linha de pensamento que reestrutura ou reorganiza a forma de pensar no ensino atualmente: a Educação Humanizadora.

Vejo, analiso e estudo todos os dias sobre o conjunto de benefícios em priorizar o aluno como objeto de estudo e observar sua vivência, seus questionamentos, suas inquietações, de maneira que eu possa auxiliá-lo em seu aprendizado como sujeito integral, com todos os seus aspectos biopsicossociais.

Percebi a necessidade de aprofundar meus estudos sobre a Educação Humanizadora e de estender as possibilidades de minha prática em sala de aula junto aos meus alunos e suas famílias, como também favorecer a escola em que leciono com mais subsídios reflexivos, de modo a abranger ainda mais este trabalho.

Analisarei a prática da educação humanizadora, com base no teórico Wallon, o qual me inspira, principalmente, quando menciona sobre a formação integral do discente e a forma como valoriza as relações interpessoais que afetam tanto o professor quanto o aluno. Para ele, a educação deve integrar à sua prática e aos seus objetivos as duas esferas: a social e a individual, de modo a destacar que uma está interligada à outra na formação do indivíduo e da sociedade. Ademais, Wallon se preocupou em estudar o desenvolvimento da pessoa completa e ressaltou todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva e motora, conceitos também relacionados aos princípios de uma Educação Humanizadora, atualmente pouco difundidos.

Interessei-me por pesquisar esse tema, pois ainda considero escasso na Educação Infantil propostas vinculadas à Filosofia para crianças. Assim, é possível que um estudo que tangencie as duas temáticas, contribua para compreender a real importância da Filosofia para crianças, baseada no preceito que valoriza “a educação da pessoa completa” (GALVÃO, 1995, p.96), segundo as ideias de Wallon e que possibilita de fato o desenvolvimento da reflexão e do senso crítico. Desta forma, apresento o seguinte problema de pesquisa: Como a educação humanizadora pode ser fundamentada pelas teorias de Wallon e do Bem Pensar, segundo a proposta da Filosofia para crianças?

Com este mote, Peloso e Paula (2011), abordam no artigo “A Educação da Infância nas classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire” uma análise de alguns trabalhos desse autor e ressaltam que, apesar do grande acervo relacionado à Educação de Jovens e Adultos, Freire também revela algumas reflexões sobre a Educação Infantil, as quais auxiliam muito na vivência diária, para desenvolver propostas com a classe popular. As autoras enfatizam que, segundo esta abordagem, a criança é vista como sujeito do processo ensino-aprendizagem e possui o direito à fala, à escuta e ao conhecimento. Nesta perspectiva, o discente é compreendido por meio do diálogo, para que ele seja autor de sua própria história e atribua um significado ao seu estar no mundo. Segundo o artigo estudado, Paulo Freire preocupou-se com a educação de todas as crianças, porém atentou-se às classes populares, visto que o contexto em que estão inseridas, geralmente, não respeita sua cultura. Neste aspecto, pretendo aproximar a concepção de educação

defendida por Paulo Freire, com a abordagem walloniana que considera a aprendizagem da pessoa completa e o desenvolvimento de seu senso crítico por meio da “Filosofia do Bem Pensar”.

Ferreira e Régnier (2010) realizaram um estudo relacionado aos conceitos de cognição e de afetividade desenvolvidos por Wallon, com um artigo intitulado “Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na Educação”. Nesse texto, os autores explicam a visão dialética e humanista da pessoa completa que Wallon defendia. A pesquisa ressalta que a educação não é um processo apenas intelectual, mas visa o desenvolvimento integral da pessoa, pautado na formação do sujeito engajado, ou seja, acredita que o homem e o mundo são inseparáveis (o sujeito influencia o meio em que vive e vice-versa), o que significa, em termos wallonianos, que o homem se desenvolve na integração organismo-meio. Para isso reportar-me-ei à Educação Humanizadora como ferramenta que alicerça as concepções de Wallon no processo ensino-aprendizagem. Os autores citam que Wallon visa o desenvolvimento integral da pessoa e de sua formação, ou seja, ele parte do pressuposto de que esta integração organismo e meio ocorre desde o início da vida do ser humano.

MAGALHÃES (2008), em sua tese de doutorado em educação, “A Filosofia Pragmatista na Educação Popular”, aponta que a prática dessa Filosofia Pragmatista, aliada à educação popular pode resultar numa maior qualidade de ensino para esta camada. O autor tece uma crítica à proposta denominada *Filosofia para crianças*, principalmente, por apresentar um material pronto apenas para ser trabalhado pelo educador. Para ele, as ideias de Paulo Freire acrescentam sua concepção ideal de educação, no sentido de considerar o contexto existencial dos alunos, sobre os quais proverão os conteúdos (da realidade física e social). Em suma, a tese propõe uma prática pragmatista, que ressalta a pedagogia do diálogo defendida tanto por Lipman quanto por Freire. Acredito nesta união das duas abordagens e pretendo analisar as possíveis amplitudes dessa junção, segundo o pensamento de Wallon, para compreender como as três vertentes podem contribuir para o desenvolvimento do ser humano.

O objetivo geral desta pesquisa versa sobre quais são as contribuições da teoria walloniana para o desenvolvimento do Bem Pensar pautado numa

proposta humanizadora. Baseados nesse propósito, os objetivos específicos constarão em:

- Compreender os princípios de uma Educação Humanizadora e explicar o que é uma Educação para o Bem Pensar segundo a proposta: *Filosofia para Crianças*;
- Apresentar alguns pontos da teoria walloniana;
- Analisar em que medida a teoria walloniana e a Filosofia para crianças se relacionam e ampliam uma prática humanizadora.

Os pontos cruciais para o desenvolvimento dessa monografia estão dirigidos para a necessidade de uma investigação sobre a concepção de educação que alguns professores da rede pública municipal possuem, bem como a necessidade de desenvolver um novo olhar sobre seu papel. Volto para a realidade de docentes da infância que lidam com a comunidade periférica de São Paulo.

Wallon, (apud GALVÃO, 1995) em seus estudos, aponta que a construção do conhecimento acontece com o interacionismo, corrente filosófica que postula que o sujeito e o objeto da ação interagem de modo que um influencia o outro, ou seja, ao manter contato com este objeto, eu o modifico e me modifico. Com essa linha de pensamento, se o ambiente em que o sujeito está inserido diferencia-se do ambiente em que outro indivíduo convive, pode-se pensar que há uma distinção de ideias e comportamentos. Assim, o educador necessita de certa sensibilidade e deve sempre estudar e pesquisar para agir com seu aprendente. Desta forma, a Educação Humanizadora torna-se uma grande ferramenta, pois Paulo Freire potencializa as ideias de Wallon sobre a inter-relação entre sujeito e objeto (aqui pode ser considerada a relação professor/aluno) quando afirma, “ninguém educa ninguém, como tampouco, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p.39).

As implicações dos estudos de Wallon para esta pesquisa são importantíssimas, visto o projeto de reforma proposto, por ele em conjunto com Paul Langevin, para o ensino francês, denominado Langevin-Wallon – uma espécie de Lei de Diretrizes e Bases -, no qual se preocupava com uma educação mais justa, de modo a adequar o sistema a uma sociedade democrática e a considerar as possibilidades e características de cada

indivíduo, o que favorece o desenvolvimento de suas aptidões para tornar-lhe um cidadão. Para isso, procurava garantir a gratuidade no ensino, a remuneração aos estudantes e a distribuição de tarefas sociais. Com este pensamento, Wallon enfatizava todas as dimensões do sujeito cognitivo, afetivo e motor. Sobre este aspecto, comenta Izabel Galvão (1995):

Da psicogenética walloniana não resulta, todavia, uma pedagogia meramente conteudista, limitada a propiciar a passiva incorporação de elementos da cultura pelo sujeito. Resulta, ao contrário, uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque. Afinal, o processo de construção da personalidade que, em diferentes graus percorre toda a psicogênese, traz como necessidade fundamental a expressão do eu. Expressar-se significa exteriorizar-se, colocar-se em confronto com o outro, organizar-se. (GALVÃO, 1995, p. 98-99).

Wallon, também realizou estudos que destacam a importância do desenvolvimento do senso crítico e do pensamento reflexivo, tal como propostos no desenvolvimento de uma educação que visa o “bem pensar”, conforme relata:

O espírito crítico pode ser considerado à margem de qualquer doutrina filosófica. No entanto, implica algumas atitudes, aliás variáveis, em que as diferentes não passam da projecção teórica. Gostaria de mostrar aqui como chegam à negação dos seus próprios resultados. O espírito crítico opõe-se, por um lado, à credulidade e, por outro, a certos abusos dogmáticos do espírito. (WALLON, 1975, p. 16).

Matthew Lipman (1995) propõe o desenvolvimento de uma educação crítica e argumentativa, de modo que a criança consiga compreender e estruturar suas ideias de maneira reflexiva, o que ele denomina de *Filosofia para Crianças - uma Educação para o Bem Pensar*. Nesta proposta, por meio de um diálogo investigativo, e até mesmo com uma história, o professor instigará a criação de hipóteses e questionamentos junto aos discentes, com o intuito de solucionar um problema. Com esta prática, é possível estimular a criação de argumentos bem como uma postura crítica e reflexiva conforme relata,

O conhecimento, que é o produto acabado do processo de investigação, é logicamente organizado e o aluno deve ser educado a procurar esta organização para que nenhuma asserção seja feita sem prova, nenhuma opinião proferida sem

as razões que a acompanham e nenhum julgamento feito sem os critérios adequadamente relevantes. (LIPMAN, 1995, p.34).

Esta proposta aliada a uma Educação Humanizadora, pode trazer grandes contribuições para o ensino escolar, pois há relevância ímpar em propor uma reflexão aos educadores, de forma que haja uma compreensão do que vem a ser a tão popularmente falada, porém pouco conhecida profundamente, educação “libertadora”. Por meio de uma análise cuidadosa, pretendo mostrar que esta forma de educação não é algo impossível. Também tenho o intuito de estimular a disseminação da Filosofia para Crianças e dos estudos sobre o desenvolvimento do Bem Pensar nos alunos. A posteriori e por fim, quero propor aos professores que sejam pesquisadores e tenham como objeto de estudo, além dos conteúdos, seus próprios educandos.

Para desenvolver esta pesquisa, será realizada uma exploração qualitativa, com o intuito de verificar a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, segundo uma investigação exploratória com mais interesse no processo do que nos resultados, e o ambiente natural, principalmente, será utilizado como fonte de dados. Ademais, minha vivência em sala de aula, será considerada para atribuir significação a esse assunto, ou seja, além de pesquisadora, serei parte integrante do processo do conhecimento, assim como a pesquisa qualitativa ressalta. Além disso, os dados serão obtidos de modo a evidenciar a linguagem escrita. Deles serão construídas as hipóteses sobre a indagação proposta à medida que forem recolhidos e agrupados.

As fontes utilizadas como ferramentas e caminhos serão bibliográficas e eletrônicas. Ainda, serão utilizados alguns artigos, dissertações e teses verificados, por meio de uma análise temática dos conteúdos. Segundo MACEDO (1994), a pesquisa bibliográfica busca a seleção de informações e documentos que se relacionem com o problema de pesquisa apresentado. “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação.” (MACEDO: 1994, p.13). A autora ainda acrescenta que a pesquisa bibliográfica fornece o planejamento global inicial que envolverá os procedimentos metodológicos e as etapas de trabalho a serem realizados.

A abordagem epistemológica será o Materialismo Histórico Dialético visto que, o intuito é partir de algo concreto, ou seja, a Educação

Humanizadora e os preceitos de uma Educação para o Bem Pensar. Os fenômenos estudados serão analisados com base nos conceitos wallonianos para se chegar a uma síntese e reconstruir esses fenômenos no pensamento, como produto do trabalho do conhecimento humano, segundo o ponto de vista marxista.

O método de investigação, para Marx, inicia no real, e relaciona-se com fenômenos que existem e são externos ao homem; são concretos e produzem conhecimento, com o intuito de buscar a lei de sua transformação. Além disso, Marx defendia que o conhecimento científico envolve *teoria* e *práxis*, conforme explica ANDERY (1992):

Do ponto de vista de Marx o método proposto leva à produção de um conhecimento que não é especulativo porque parte do que se refere ao real, ao mundo tal como ele é, e não é um conhecimento contemplativo exatamente porque, ao referir-se ao real, pressupõe, exige, implica a possibilidade de transformar o real. Daí a noção de que o conhecimento científico envolve *teoria* e *práxis*, envolve uma compreensão do mundo que implica uma prática e uma prática que depende desse conhecimento. (ANDERY, et. al: 1992, 423)

A base da sociedade, segundo os estudos marxistas, como também do próprio homem está no trabalho. Por intermédio dele, o homem torna-se homem, constrói e transforma a sociedade e assim, faz história. ANDERY reforça a importância do trabalho, quando cita:

O trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade. (ANDERY, et. al: 1992, 409)

Toda e qualquer transformação ocorrida na sociedade, para Marx, acontece por contradições, antagonismos e conflitos, visto que essa não ocorre de forma linear e muito menos harmônica, mas sim, como consequência desses paradoxos criados pelos próprios homens. O autor ainda acrescenta que somente com uma análise das contradições é que se alcança a essência do fenômeno, contida em sua materialidade histórica.

É importante ressaltar que para Marx os movimentos contraditórios gerarão uma nova solução, ou seja, uma síntese; entretanto, este processo não

a faz ser definitiva, pois o que foi apresentado é apenas uma solução aparente, pois nela pode-se encontrar uma nova contradição.

Marx afirmava que o homem além de ser um ser social também é histórico e o que o leva a transformar a natureza e a si mesmo são as necessidades que surgem em sua vida. Essas fazem parte de um processo histórico e também se transformam, visto que a vida não é linear e nada está acabado.

Os pontos mencionados fazem juz ao que se espera estudar e analisar nesta pesquisa em que os fenômenos estudados são concretos e fazem parte de uma realidade humana - há um cunho político e transformador dos temas geradores e os possíveis antagonismos que surgirão da análise da teoria walloniana com a prática humanizadora revelam uma relação intrínseca entre teoria e práxis.

Dessa forma, as etapas deste trabalho serão distribuídas da seguinte forma: no primeiro capítulo, explicarei o quem vem a ser a Educação Humanizadora, com base, principalmente, no pensamento de Paulo Freire e também descreverei o que é uma Educação para o Bem Pensar segundo a proposta da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman; no segundo capítulo, explanarei alguns pontos da teoria walloniana sobre o desenvolvimento da criança; no terceiro e último capítulo, retomarei com uma síntese sobre os três temas geradores para refutar ou confirmar as hipóteses e apresentar os resultados que a pesquisa gerou.

Vale enfatizar que uma das maiores riquezas que o sujeito possui é o conhecimento acompanhado de uma visão crítica e reflexiva de seu contexto, assim como cita FREIRE:

A existência ou o existir-se ético-político-pedagógico de Paulo identificado, assim, com os sonhos, com a utopia de um mundo melhor, mais justo. Nesse existir-se radicalmente ético ele nos ofereceu uma teoria que nos possibilita tornarmo-nos conscientes de nosso papel como sujeitos éticos da história, portanto capazes de viabilizarmos, se quisermos, por ações culturais movidas pelos sonhos, a utopia libertadora. (FREIRE, 2001, pg. 15).

CAPÍTULO I- A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E O BEM PENSAR

1.1 A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

A educação, nos últimos dois séculos, assumiu papel crucial para o desenvolvimento de muitos países, principalmente no mundo ocidental. Segundo Henz e Rossato (2009), a sociedade contemporânea estruturou-se sob valores liberais constituídos a partir do século XVIII, por grandes pensadores, pela ascensão da burguesia (principalmente após a revolução industrial e francesa) e pela diversidade e pluralidade de pensamentos das diversas escolas e tendências que surgiram (como a Escola de Frankfurt e o pensamento crítico), a partir do século XX. Apesar de toda a contestação trazida pela pós-modernidade, que atingiu a educação, as ideias conservadoras de valorização da mão-de-obra e do capital como fim único de realização da pessoa humana sobreviveram e ganharam força na atualidade.

Henz e Rossato (2009) ainda acrescentam que a Educação Moderna foi criada estritamente associada ao surgimento do Estado Moderno, à ascensão da burguesia, como já citado, ao pensamento liberal e à difusão das ideias iluministas extremamente racionalistas, como afirmam a seguir:

Com a consolidação do sistema de produção industrial e a implantação da nova ordem política, uma nova estrutura social emergia gradativamente com os componentes sociais (...) Formar o novo homem passa a ser tarefa social relevante (...) A escola estatal pública assume, e, em alguns casos, foi obrigada pelo Estado a assumir estas funções. À medida que o sistema se aprofunda, além de preparar a mão-de-obra, formar a mentalidade e socializar o indivíduo, aos poucos também molda e performata a figura do consumidor. O século passado foi fértil e fecundo em difundir as ideias do consumismo com forte respaldo no mundo da escola (HENZ, ROSSATO, 2009, p. 13).

Paulo Freire, educador brasileiro, pernambucano e principal defensor de uma concepção de educação humanizadora, dentre seus diversos escritos e estudos, critica um sistema educacional que se aplica por meio do “depósito” e da “transferência” de conteúdos, sem valorizar as vivências e até mesmo os saberes que o educando possui e a denomina como *educação bancária*. Neste modelo de ensino, o aluno é um receptor de conteúdos advindos do professor e a ele cabe guardá-los e arquivá-los. Este modo de educação reprime e limita o

aprendizado dos discentes, visto que não há espaço para a criatividade e a inventividade. Também, impossibilita o dinamismo nas aulas, devido ao fato de não haver trocas de saberes entre professor e discente, o que impossibilita uma transformação da realidade; pelo contrário, o que vigora é apenas uma linearidade do que se pratica há anos.

Nessa concepção, as bases humanistas ganharam papel secundário e de menor importância, de forma que aquilo que era dito pelo regime imposto tornava-se ordem seguida até mesmo pela escola. “Separa-se a formação da preparação da mão-de-obra. O mercado é o grande senhor.” (HENZ, ROSSATO: 2009 p. 13).

Para muitos autores relacionados às ciências humanas, a contemporaneidade representa um tempo de mudanças em todos os campos. Toda essa diversificação e pluralidade estão vinculadas à uma sociedade globalizada; porém, segundo os estudos de HENZ E ROSSATO (2009), fundamentados nos pensamentos do historiador inglês HOBBSBAWN, essas mudanças significam uma passagem de época. O historiador explica alguns acontecimentos que a caracterizaram:

- o fim do socialismo real, a ideia de que há uma civilização em declínio (como o que aconteceu nos atentados dos últimos anos);
- a globalização que gera uma verdadeira transformação, metamorfose;
- a desconsideração com o passado histórico: há uma repugnância ao que se relaciona com o já vivido, ou seja, uma sensação de que a crise permanecerá sempre e de que algumas crenças serão consideradas ultrapassadas – não haverá crença permanente;
- a ênfase na importância do mercado (em todos os âmbitos: educacional, cultural, ...); e o surgimento de uma nova religiosidade (porém agora individualizada, voltada para os próprios interesses);
- uma crise de utopias: no século XX não surgiu nenhum pensamento que apresentasse uma possibilidade de implantação de outro sistema para a atualidade e, desta forma, o futuro perde o seu encantamento;
- a escassez de fidelidade: há um entendimento de que todo o comportamento pode mudar a todo o instante;

- uma nova moral relacionada ao trabalho: o sentido agora não é a transformação do mundo, mas o acúmulo de bens;
- uma nova dimensão de tempo: há uma linearidade no sentido de que há um engajamento para o desaparecimento das tradições de cada época, ou estação;
- as limpezas étnicas: necessidade das pessoas de estarem incluídas nos modelos impostos, caso contrário, ficarão à margem;
- o fim da transição demográfica: devido à possibilidade de locomoção, as distâncias geográficas que existiam no passado já são superadas e, por isso, surge uma propensão de que os comportamentos humanos sejam semelhantes, mesmo em locais muito diferentes;
- um mundo sem fronteiras: após muitas lutas territoriais, revela-se uma tendência indicadora de uma busca pela transposição de fenômenos nacionais;
- o questionamento da crise dos estados-nações, pois torna-se possível verificar que as novas elites parecem não ter uma pátria exclusiva, mas pertencem ao mundo.

Assim como nos países desenvolvidos, o Brasil também passou e passa por este período de transição. Em meados de 1967, Paulo Freire escreve sobre essas transformações que geraram um novo pensamento nas massas populares - deste ponto em diante, esse torna-se mais reflexivo-crítico - rumo ao início da democracia no país. Neste período, pós-golpe militar, a sociedade popular brasileira começou a abrir os olhos e enxergar a real necessidade de uma participação na vida política do país, pois até então, o comando pertencia unicamente às elites e, para o povo, não havia postura crítica e muito menos participação nas decisões sobre a nação. A partir desse marco, há uma transição de época, ou seja, a crise dessa sociedade que até então estava fechada, propiciou as lutas populares, bem como, novos princípios de ações democráticas.

Obviamente que toda essa construção aconteceu alicerçada num processo de tomada de consciência das massas. Por meio do movimento de educação popular, Paulo Freire propôs a libertação da marginalidade na qual as pessoas de baixa renda se encontravam, de modo que pudessem buscar

uma mobilização democrática real e serem autores da história de seu país, por meio da participação nas eleições dos governantes com direito ao voto (inclusive os analfabetos).

Com essa pesquisa histórico-social, no entanto, é possível observar que muitos pressupostos elitistas continuam enraizados, principalmente na sociedade brasileira contemporânea. Desta forma, faz-se necessário pensar sobre uma educação que vise à reflexão e ao desenvolvimento do pensamento crítico nas pessoas. Para HENZ E ROSSATO (2009, p.15) “(...) deve-se afirmar a educação como um valor social (e assim entendê-la) como um processo de suma importância da constituição de identidade de homens e mulheres que se humanizam pela interação com os outros e com o mundo.”

Uma das principais funções da educação é a libertação, pois a partir do desenvolvimento de uma prática que visa estimular o pensamento reflexivo-crítico, o aluno inicia um processo de tomada de consciência do real e assim passa a exercer seu papel político-crítico.

A Pedagogia crítica radical de Paulo Freire propõe a libertação dessa relação de opressão, de modo a desenvolver forças contra as ideologias dominantes que consecutivamente, estimulam a não mobilização dos oprimidos, os quais acabam por acomodar-se à realidade que lhes é imposta. Por isso, Freire (1996) defendia uma prática em que o ensino deixava de ser frio, mecânico e neutro, para tornar-se significativo e libertador.

Ao ratificar conteúdos vazios, numerosos, que não consideram os conhecimentos prévios dos educandos, não promovem um conhecimento significativo e muito menos fomentam os ideais que se pretendem alcançar numa educação com o intuito de ação política, deve-se pensar numa cultura que aprimore as relações humanas, como cita MATURANA:

Valorizar a razão e a racionalidade como expressões básicas da existência humana é positivo, mas desvalorizar as emoções- que também são fundamentais dessa mesma existência- não o é. (MATURANA: 2004, p. 221)

Este tipo de educação mecanicista, bancária, feita por meio do depósito de conteúdos, somente enfatiza a ideia de opressor e oprimido, que nada mais é do que a sobreposição de poderes. Segundo Freire, o opressor

detém o poder, as ordens e a ele cabe inviabilizar o direito à liberdade; já o oprimido, é aquele que é explorado, guiado, desesperançado e submisso.

Para modificar essa realidade injusta, faz-se necessário que o opressor torne-se um ser humano ativo, transformador de sua realidade, pois nada modifica-se por si só. Somente com pensamentos reflexivos, voltados para uma postura crítica será possível a ocorrência de uma alteração histórica.

Contudo, é preciso verificar as possíveis distorções que podem acontecer em meio ao processo, pois por meio de um idealismo cego, o oprimido pode tornar-se opressor de outrem. Carregado de furor e vontade de mudança, o homem, cegamente, começa a lutar contra quem o fez ser menos - o fez estar à margem -; porém, só há sentido nesta ação, se o oprimido, na busca da recuperação de seu papel social, e até mesmo humano, não se sentir na obrigação de tornar-se opressor de seu opressor. Assim, a transformação da realidade social de fato acontecerá, quando o oprimido buscar a restauração da humanidade nele e em seu opressor.

Uma educação que visa o diálogo e a libertação da opressão é um grande desafio para o cenário educacional e a escola tem seu papel crucial para esta mudança, pois “a cultura geral de um povo depende da cultural que a escola torna possível enquanto se está nela.” (SACRISTÀN, 2000, p. 30).

A racionalidade e a tomada de consciência são fatores que evidentemente diferenciam os humanos dos animais; todavia, o poder de transformação e assim, o ato de tornar-se um ser histórico, propiciam a verdadeira relevância às ações do homem na natureza. É a consciência de mundo e também a consciência de si próprio que o faz não apenas estar no mundo, mas com o mundo e com os outros e, por isso, a humanidade tem o poder de interferir no mundo enquanto os outros animais, apenas se movimentam nele. É dessa forma que o ser humano faz a sua historicidade.

É importante ressaltar que o processo de tomada de consciência não se associa à criação de uma ideologia, mas sim a uma abertura para a libertação. Segundo WEAFFORT (1967) é por meio da conscientização que se observa as insatisfações de uma sociedade e delas advém, sem sombra de dúvidas, uma situação de opressão.

Segundo Paulo Freire, o processo de tomada de consciência percorre um caminho até que o homem consiga de fato, por si, agir de forma reflexiva e analítica.

A princípio há a existência de uma consciência *intransitiva*, na qual o homem interessa-se apenas por questões vitais como comer, dormir, sem se preocupar com assuntos de outra ordem, como o desenvolvimento da economia e da política. A partir do momento que em se instiga esse homem a ampliar, captar e conhecer as situações que estão em seu entorno, bem quando começa a entender o seu poder para transformar a sua própria realidade, suas preocupações se reverterem a uma esfera mais ampla e ele passa a dialogar com os outros homens e com o mundo sobre diferentes questões. Este comportamento designa a consciência *transitiva*. Vale destacar que, a priori, a maneira de interpretar os problemas será ingênua, pois ainda há simplicidade nas inferências e no raciocínio. Normalmente essas pessoas julgam que o tempo que já se passou foi melhor do que o atual, devido a uma forte inclinação ao gregarismo, que é característico da massificação. A consciência *transitiva crítica*, é o ápice ideal para a humanidade. Com ela, o homem recorre a uma educação dialógica, ativa, com predominância na responsabilidade social e política e a uma interpretação profunda dos problemas e de suas possíveis soluções. Neste momento há uma visão mais científica para a resolução dos problemas, pois deixa de acreditar em explicações mágicas, para procurar princípios causais.

Freire afirma que, para desenvolver uma educação humanizadora, é necessário considerar que a palavra só se converterá em práxis, transformadora de mundo, ao transmutar-se em ação e reflexão. Suas ideias são enaltecidas quando cita: “Existir humanamente é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado (...) se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*.” (1967, p.44)

O autor ainda enfatiza que é o diálogo o instrumento articulador de ideias e é por seu intermédio, que se estrutura o processo do aprendizado, no qual, desta forma, professor e aluno se educarão em comunhão. Deste modo, para existir qualidade no ensino, educador e educando devem dialogar e problematizar o conteúdo proposto, não de forma imposta, mas dialógica,

organizada e sistematizada, numa troca de saberes recíprocos, o que acrescentará e valorizará os conhecimentos prévios de ambos.

SILVA e TONIOLO (2009) também reforçam a importância da troca de saberes entre educador e educando e a utilização dos conceitos de ensino voltados ao diálogo e à escuta. Ressaltam que há desafios para a educação humanizadora frente à diversidade que se vivencia no mundo contemporâneo, especificamente na escola. Essa, contudo, torna-se um espaço para a convivência de pessoas que aprendem mutuamente e discursam entre si.

Vale a pena acrescentar que não se pode descaracterizar o espaço escolar como lugar de ensino institucionalizado, onde se difundem os aspectos e os conhecimentos da cultura humana (patrimônio histórico) que possuem elementos importantes a serem considerados na efetivação da aprendizagem dos alunos, assim como explicam HENZ e ROSSATO,

(...) se por um lado a *escola não pode deixar de transmitir o conhecimento* por outro ela deve gerar um conhecimento novo colocando-se no limiar entre passado e o presente, e, portanto, situando-se na fronteira do futuro. Não se trata de deixar de lado a aprendizagem da memória coletiva e da herança cultural (...), mas de não ficar apenas na mera repetição e reprodução do sistematizado e enunciado, do dito e escrito, sem nada criar, nada questionar, nada mudar e/ou acrescentar. A aprendizagem dos conteúdos conceituais precisa estar mergulhada no conjunto de outras aprendizagens fundamentais ao aprendizado humano: aprender a aprender, aprender a sentir, aprender a admirar, aprender a escutar, aprender a falar, aprender a raciocinar, aprender a imaginar, aprender a agir, aprender a amar, aprender a ser. (HENZ e ROSSATO, 2009, p.17-18) grifos do autor.

Além disso, FREIRE (2000), constata que os termos *autoridade* e *liberdade* caminham juntos em uma educação que prioriza as aprendizagens sob um olhar ético, justo, respeitoso, engajado na luta pelo sonho da solidariedade e que considera as dimensões humanas. O autor explica que é preciso um equilíbrio: se o autoritarismo não cede espaço à liberdade, tampouco não se deve permitir todas as ações sem nenhum limite. Sendo assim, para viver numa democracia, os indivíduos devem assumir limites; do contrário, haverá um retrocesso aos regimes reacionários e o sujeito reconhecerá apenas a sua “verdade”.

O ato de educar está intrinsecamente conectado a uma abordagem humanizadora de ensino. FREIRE (1996) explica que o maior desafio para o

humano é aprender a *ser gente*, humanizar-se. Para isso acontecer há um processo de reconhecimento de si e do outro como sujeito, como ser socio-histórico-político e cultural, de maneira que haja um aprendizado constante, pois o homem é um ser inconcluso e ao tomar consciência disso, pode libertar-se. Para Freire essa é a maior diferença entre o ser condicionado e o ser determinado.

Baseados nos seus conhecimentos prévios, os discentes em conjunto, nos *círculos de cultura*, devem dialogar e discutir a significação real e conceitual das palavras para gerar conhecimento cognitivo e consequentemente a ação política.

WEFFORT (1967) explica que este modelo de educação é fundamental para o movimento de educação popular. Os *alfabetizandos* (forma como Freire denomina os estudantes) possuem total liberdade para intervir na estrutura do programa educacional, com o intuito de transformar o ensino em algo significativo para eles. O coordenador, quase sempre jovem, dialoga, alfabetiza e ao mesmo tempo problematiza as situações de debate, organizados por meio das “palavras geradoras” (aquelas utilizadas no cotidiano dos discentes).

Com essa concepção de ensino é possível pensar numa leitura diferenciada de mundo. Os educandos com uma postura crítica, reflexiva e com ideias alicerçadas e conscientes de suas ações, partem da pura conjectura para um projeto de mundo viabilizado pela ação política. Além disso, Freire enfatiza que o processo de leitura de mundo feito de forma criteriosa origina os sonhos pelos quais a sociedade luta.

As bases educacionais são movidas na busca incessante pelo conhecimento, o fazer crescer. É neste crescer biológico, cognitivo, afetivo, político e, sobretudo humano que se encontra a educação humanizadora, nas palavras de FREIRE:

Crescer fisicamente, normalmente, com o desenvolvimento orgânico indispensável; crescer emocionalmente equilibrado; crescer intelectualmente através da participação em práticas educativas quantitativa e qualitativamente asseguradas pelo Estado crescer no bom gosto diante do mundo; crescer no respeito mútuo, na superação de tantos os obstáculos que proíbem hoje o crescimento integral ele milhões de seres humanos espalhados pelos diferentes mundos em que o mundo se divide, mas, sobretudo, no Terceiro. (FREIRE, 1997, p. 84).

Em suma, o ato de educar exige antes mesmo da transmissão de conteúdos, o reconhecimento das relações humanas na ação e a importância de tratar os educandos como seres humanos reflexivos e capazes de pensar bem por si próprios.

1.2A Proposta Filosofia para Crianças de Matthew Lipman

Há diversos estudos e propostas que visam desenvolver nos alunos um pensamento bem estruturado, mais apurado, com ações mais reflexas e críticas perante as situações.

Nesta pesquisa, realiza-se um estudo sobre a proposta Filosofia para Crianças, devido ao fato desta apresentar-se direta e objetivamente para crianças - desde as bem pequenas - de modo a perceber se haverá ou não pontos de convergência com os demais temas abordados.

Matthew Lipman, filósofo americano, após realizar diversos estudos, percebeu que grande parte da defasagem na assimilação dos conteúdos estava intrinsecamente relacionada à deficiência de habilidades voltadas ao raciocínio lógico; algo desenvolvido principalmente com estudos voltados para a área filosófica. Sabe-se que, a priori, a filosofia era uma disciplina aplicada apenas no primeiro e no segundo grau. Fundamentado nesta problemática, Lipman observou a necessidade da aplicação de estudos filosóficos para crianças, desde as mais tenras idades e assim desenvolveu a proposta de uma “Filosofia para Crianças.” Além disso, esta proposta também é fruto de um movimento criado na década de 1960 que tinha o intuito de incentivar o gosto pela leitura nos jovens.

A filosofia aplicada no primeiro grau de ensino tem por fim relacionar o antigo e o novo mundo, auxiliar o processo de tomada de consciência por meio da investigação, para que os alunos, não somente adquiram conteúdos da tradição, mas que os reconstruam, de forma lógica e significativa.

Um dos objetivos dessa proposta é transformar a sala de aula numa *comunidade de investigação*. Este tipo de metodologia prioriza o diálogo entre todos os participantes da ação (professor- aluno, aluno-professor, aluno-

alunos, aluno-professor, aluno-aluno) de forma que, todos possam dar o seu parecer sobre o assunto em debate em diferentes posicionamentos. Nesta concepção, realizada em uma discussão coletiva, considera-se todos os pontos de vista para se alcançar uma conclusão comum em grupo. A experiência cognitiva aparece extremamente ligada à pergunta, de maneira colaborativa e imparcial, com ênfase no sucesso coletivo, não apenas pessoal, conforme ressalta Ann Margaret Sharp (1995), esposa de Lipman e parceira nos estudos relacionados à Filosofia para Crianças: “É através do falar com outras pessoas que nos tornamos pessoas. É através do falar com os outros que o mundo é trazido à realidade” (SHARP, 1995, p. 9).

A comunidade de investigação é constituída por um processo de perguntas contínuas, com acúmulo de respostas, pois uma pergunta é metade resposta e metade pergunta. Preocupa-se em reconstruir conceitos e investigar os problemas.

(...) uma comunidade de pessoas- em- relação, oradores e ouvintes que se comunicam entre si de modo imparcial e consistente, uma comunidade de pessoas dispostas a reconstruir o que ouvem umas das outras e submeterem seus pontos de vista ao processo auto-corretivo da investigação. (SHARP, 1995, p11).

Por meio desse processo investigativo e dialógico, o aprendiz torna-se uma pessoa completa, autônoma, criativa e conhecedora de suas capacidades; o discente é capaz de prever os meios para atingir os fins que considera significativos a ele.

É também pela investigação que o indivíduo desenvolve a meta-cognição (pensar sobre o pensar). Deste modo, ele passa a descobrir suas fraquezas e verificar erros em seu modo de proceder sobre as situações. Assim, o estudante se torna consciente de seus pensamentos, como também passa a corrigir os métodos e ações tomadas por todos os participantes da comunidade de investigação, num processo auto-corretivo, com grande relevância para o desenvolvimento da imaginação. É ela que possibilitará analisar as premissas e verificar a sua veracidade ou não.

SHARP (1995) também explica que um dos papéis cruciais da escola é desenvolver o raciocínio filosófico na criança, de maneira que ajude o aluno a se tornar um indivíduo racional, criativo e auto-crítico numa sociedade

democrática. “O raciocínio filosófico é, por definição, um raciocínio aberto. Aponta novas maneiras de ver, perceber e compreender o mundo.” (SHARP, 1995, p. 13).

Lipman destaca que a criança começa a explorar, deliberar, inferir e questionar antes mesmo de adquirir a linguagem. Após a aquisição da capacidade de verbalizar seus pensamentos, seu uso torna-se gramatical e lógico, visto que o repertório de palavras da criança estará completamente condizente com o ambiente cultural e social em que ela está inserida, ou seja, já no jardim de infância a criança possui, mesmo de forma rudimentar, habilidades gramaticais e lógicas. É certo que aquilo que corresponde ao aprendizado e aperfeiçoamento do conhecimento gramatical será realizado nas escolas; porém, muitas vezes, o raciocínio lógico passa a ser modelado pelos adultos ou até deixam de ser realizadas situações de inferências em sala de aula, por falta de conhecimento dos educadores. Para que este aprendizado aconteça de fato, é necessário que haja em sala de aula um diálogo filosófico que promova “contextualizações, descontextualizações e recontextualizações,” LIPMAN: 1995, p. 21.

Lipman também observa que a filosofia não precisa necessariamente ser ensinada da forma que acontecia em seu instituto: ela pode ser feita de várias e outras formas.

A metodologia da comunidade de investigação é composta por discussões de textos filosóficos aplicados para as crianças em forma de novelas, nas quais estas vivenciam personagens das histórias e isso propicia a formação de perguntas, inferências, e princípios lógicos descobertos no decorrer do processo quando, por exemplo, aprendem conceitos de justiça, amizade e verdade.

O programa de Filosofia para Crianças desenvolvido pelo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)* compreende a aplicação de histórias (com textos de cunho filosófico) aplicadas de acordo com cada etapa escolar: “Elfie” é a história aplicada na pré- escola; “Issao e Guga” para a 1ª e 2ª séries; 3ª e 4ª séries enfoca “Pimpa”; 5ª e 6ª séries trabalha o texto “A descoberta de Ari dos Telles” e o manual do professor “Investigação Filosófica”; nas 7ª e 8ª, a investigação é realizada por meio da novela “Luísa” e pelo manual do professor “Investigação Ética” e “Satie”; no 2º grau o currículo é

formado por várias abordagens que representam uma especialização filosófica mais avançada.

O autor ainda explica que o objetivo para as séries iniciais (pré-escola e primeira e segunda series) é desenvolver no aluno, por meio da linguagem, diferentes expressões de raciocínio, iniciar um processo de consciência perceptiva, o diálogo, e princípios de classificação e distinção. Neste contexto, é possível propor situações de reflexão para as crianças sobre seus próprios sentimentos.

É tarefa do professor de filosofia na infância dirigir as discussões mediadas e incentivadas com o propósito dos discentes pensarem por si mesmos. Ademais, é primordial que ele seja ouvinte de seus alunos e atente ao que dizem ou tentam dizer, para perceber um processo lógico nas narrativas das crianças e a dimensão filosófica que lhes interessa.

A Filosofia é dialógica e engajar-se em diálogos filosóficos conta pontos para as habilidades de raciocínio de *ordem superior* simplesmente, porque leva a enfrentar os aspectos lógicos, epistemológicos, éticos ou estéticos dos problemas em discussão. (LIPMAN, 1995, p. 28). Grifos do autor

Matthew Lipman também realça a ação política que a educação possui e a responsabilidade dos sistemas para o desenvolvimento de uma sociedade de fato democrática e consciente de seus direitos e deveres.

Um sistema educacional anêmico está fadado a produzir uma democracia anêmica pois, entre todos os sistemas políticos a democracia é o sistema que mais precisa de cidadãos ponderados, reflexivos e participantes. (LIPMAN, 1995, p. 29).

Segundo seus estudos, a filosofia é uma disciplina que prepara o estudante para raciocinar em relação a todos os demais conteúdos e para que realmente aconteça uma discussão filosófica, as ideias necessitam ser relevantes para todos os participantes da ação: alunos e professores. Desta forma, espera-se que as crianças não aprendam somente o que a humanidade já sabe, mas que também apliquem critérios de criticidade em seu pensar, pois “O pensamento crítico é um pensar responsável e habilidoso que facilita bons juízos porque se apoia em critérios, é auto-corretivo e é sensível ao contexto.” (LIPMAN, 1995, p.35).

Esses critérios devem ser sólidos usados de maneira racional para desenvolver um pensar aperfeiçoado, crítico e argumentativo.

(...) através da lógica, podemos aumentar a validade de nossos pensamentos; através de razões, tais como critérios, podemos justificá-los e defendê-los. O aperfeiçoamento do pensar dos estudantes- do pensamento comum para o bom pensar- depende muito da sua competência em identificar e citar boas razões para suas opiniões. Os alunos podem ser levados a perceber que para que uma razão seja chamada de boa, ela tem que ser *relevante* ao ponto de vista em questão e *mais forte* (no sentido de ser mais prontamente aceita) que a opinião em questão. (LIPMAN: 1995, p. 37). Grifos do autor.

Ao mostrar aos estudantes sua responsabilidade intelectual, ou seja, a pensar por si de maneira autônoma para seu próprio bem, eles passam a assumir responsabilidade sobre seus próprios pensamentos; por sua educação.

Lipman também preocupou-se em estudar a diferenciação dos termos critérios e padrões, usados corriqueiramente como sinônimos, mas que, como o autor enaltece, nos âmbitos filosóficos possuem significados distintos. Explica que na constituição humana, as comparações são realizadas por meio de critérios. Os padrões referem-se a uma enorme sub-classe desses, devido ao conceito de padrões possuir uma infinidade de entendimentos relacionados à sua finalidade, ou então pelo fato de apresentar-se disposto a graus mínimos de desempenho etc. De modo geral, os critérios correspondem a exigências gerais, enquanto os padrões representam o grau que essas exigências precisam estar para satisfazer um determinado critério.

Filosoficamente, as razões têm o fim de apoiar ou justificar as opiniões que o indivíduo emite. O intuito do Bem Pensar está fundamentalmente e primordialmente embasado nesse ponto: desenvolver discentes que pensem por si e não aprendam e reproduzam aquilo que outras pessoas pensaram.

O fato de um estudante pensar e exercitar bons juízos permitirá que ele interprete um texto corretamente, perceba a composição das situações de forma lógica, compreenda de maneira mais clara as situações, analise casualidades, e formule um argumento convincente. Desta forma, o pensamento crítico promove um avanço na educação, quantitativo e qualitativo

com relação aos significados atribuídos ao que lêem e à percepção sobre o que escrevem ou dizem.

Segundo os preceitos filosóficos de Lipman, a inteligência vai muito além da percepção em saber quais são as partes que compõem uma situação. Cabe a ela, verificar como as partes se relacionam entre si e com o todo (fazer inferências), como também compreender de que forma é constituído esse todo.

O raciocínio infantil, a priori inicia-se por meio de conclusões em que a criança chega a partir de situações vivenciadas. Como LIPMAN cita no exemplo a seguir:

Mas o que podemos dizer da criança que procura o peito de alguém que a pega nos braços? Atribuímos isso ao instinto, mas por que não pode ser considerado como a conclusão de um silogismo prático? No passado os peitos me alimentaram; isso é um peito; portanto, alimento. Nesse caso, a ação de procurar o peito é equivalente a uma conclusão. (...) podemos dizer que as crianças pensam indutiva e dedutivamente muito antes de começarem a usar a linguagem. O que a linguagem faz é simbolizar esse comportamento e permitir sua formalização. (LIPMAN: 1994, p. 86).

Ao levar em consideração todas essas especificações, pode-se pensar: quando então uma criança começa a pensar filosoficamente? Segundo Lipman, a partir do momento em que elas começam a querer saber o porquê das coisas, inicia-se um processo de descoberta com o intuito de encontrar uma explicação relacionada às causas ou à finalidade, ou seja, explicar que determinado fato aconteceu devido à situação x, ou então, explicar qual é o objetivo, a finalidade de determinado objeto ou situação. Nesses momentos, cabe ao adulto, ou professor ter a sensibilidade de verificar que estão contidos numa ocasião filosófica e tentar ajudar a criança a distinguir entre a justificativa e a explicação.

Este comportamento filosófico relacionado à pergunta *por que*, nunca cessará na criança, visto que a inteligência relaciona-se à capacidade de questionar, reconhecer os problemas e formulá-los, desde que ela seja instigada e desafiada filosoficamente sem desconsiderar suas inferências e observações.

Neste caminho epistemológico, o professor necessita incentivar a todos, de modo a considerar as relações estabelecidas para não perder suas intuições e percepções. De modo algum, deve manipular a inteligência dos

estudantes, e tão pouco reduzir seu processo criativo. A Filosofia para Crianças acredita na capacidade criadora, racional e crítica como se reforça:

(...) O mérito de Filosofia para Crianças está em permitir que a aula se torne um fórum para ventilar assuntos relevantes para os problemas das próprias crianças, assuntos suficientemente variados para que o apelo não se reduza aos aspectos manipuladores da inteligência infantil, mas alcance também os aspectos contemplativos e criativos. Não é necessário que a intervenção dos adultos seja orientada no sentido de fazer com que as criançasintonizem estritamente com a perspectiva que os adultos têm da realidade, mas deve procurar fazer com que as crianças explorem seus próprios pensamentos e experiências por meio do uso de técnicas filosóficas extraídas da inesgotavelmente rica tradição filosófica. (LIPMAN, 1994, p. 92).

Wallon foi um teórico que se preocupou também em estudar sobre a capacidade criadora das crianças. Para explicar as formas de desenvolvimento da aprendizagem e perceber de fato, como acontece o processo de aquisição do saber nas crianças, o próximo capítulo se destinará a uma análise de alguns aspectos da teoria walloniana que podem ou não evidenciar ou reforçar princípios citados na Educação Humanizadora e na Proposta de Filosofia para Crianças.

CAPÍTULO II - A TEORIA WALLONIANA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Wallon, teórico francês, nascido em 1879, formou-se em medicina, filosofia e psicologia e sua vida foi de intensa produção intelectual. Devido ao fato de ser atuante em campos tão distintos, sua teoria foi construída fundamentalmente em toda a dimensão biopsicossocial humana. Participou de maneira ativa de movimentos contra o fascismo e de resistência à ocupação nazista. Atuou como médico em instituições psiquiátricas com atendimento a crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Evidentemente, por ter vivido num período de guerras, diversificados conflitos e turbulência política, seus estudos enfatizaram a importância que o meio exerce sobre o desenvolvimento da pessoa, de modo a pensar nas origens das contradições que o mundo possui. Para ele, a criança é vista como ser total, concreto e ativo que mantém contato com seu meio social. O autor via na escola, um contexto privilegiado para o estudo da criança.

Wallon preocupou-se em estudar a Psicogênese da pessoa, ou seja, verificar a origem dos processos que compõem o psiquismo humano. Dessa forma, voltou seu olhar às crianças, para analisar a complexidade dos campos e fatores interligados e encontrados em suas pesquisas no campo da consciência.

Uma outra atitude poderia consistir em observar a criança, no seu desenvolvimento, tomando-a por ponto de partida, acompanhando-a ao longo das suas sucessivas idades e estudando os estádios correspondentes, sem os submeter à censura prévia das nossas definições lógicas. (WALLON: 1968, p. 29).

O autor seguia uma metodologia baseada em dois pilares: a perspectiva genética (psicogenética - que estuda as origens dos processos psíquicos) e a análise comparativa (pois acreditava que quanto maior o número de planos de comparação, a explicação para o que se estuda será maior). Por isso, ao analisar os processos psíquicos utiliza a Psicologia Genética, a Neurologia (relação entre movimento e psiquismo), a Psicopatologia (que funciona como uma lente de aumento e evidencia vários processos ditos “normais” nos indivíduos), a Antropologia com seus métodos comparativos

presentes nas diferentes sociedades, com estudos para entender suas influências sobre o desenvolvimento do sujeito e a Psicologia Animal, cujos resultados de pesquisas eram revelados, de acordo com o seu interesse. Nessa perspectiva, o Método Genético Comparativo Multidimensional, tem o intuito de analisar a situação e proporcionar sucessivas comparações internas (aquelas que se referem à psicologia da criança consigo mesma) e externas (que se destinam às interações com outros, o mundo físico, as pessoas etc.). No conceito de *Integração funcional* que é extraído do processo de maturação do sistema nervoso, Wallon explica que as funções mais evoluídas passam a exercer controle sobre as mais arcaicas, ou seja, as funções elementares vão perder autonomia para se adequar às reações segundo a necessidade da situação- assim há uma integração das condutas mais antigas pelas mais recentes. Neste processo, não há uma relação de supressão, mas sim de inclusão, que sugere a ideia de processo de desenvolvimento, no qual ocorre algumas oscilações. Enquanto a integração não é consolidada, as funções podem ficar sujeitas a aparições intermitentes. Vale destacar que esta integração não é definitiva e pode ser provisoriamente desintegrada- fato que explica os retrocessos que marcam o desenvolvimento da criança.

Em suas pesquisas, o autor enfatiza sua concepção de homem como ser geneticamente social e explica sobre a sua predisposição para viver em sociedade, ou seja, o sujeito já nasce para ser social, para agir e interagir com sua cultura e ambiente. Por intermédio dessas interações com o mundo físico, ele inicia o desenvolvimento da construção de si mesmo. Na concepção walloniana o homem é um ser determinado fisiológica e socialmente, ou seja, fatores de natureza orgânica e social são de determinação recíproca. O ser humano é indissociavelmente biológico e social.

Uma de suas preocupações era obter um olhar integrado sobre esta criança, de modo a vê-la como ser humano global: a Pessoa Completa. Assim, Wallon identificou quatro campos funcionais em que acontece a aprendizagem: o ato motor, a afetividade, a inteligência e a pessoa.

É no movimento que se percebe o primeiro sinal de vida psíquica da pessoa e este permeia por todas as idades e campos funcionais. O Ato Motor tem relação com o mundo físico e possui papel fundamental na afetividade e na cognição. No primeiro ano de vida, baseado na motricidade expressiva, a

criança expressa suas emoções pelo ato motor. No final do primeiro ano, o movimento passa a servir como instrumento para exploração do mundo. A dimensão cognitiva do movimento se define por meio das primeiras praxias, com o surgimento dos gestos instrumentais: é a função tônica, ligada à inteligência, reflexão mental e percepção. É possível notar, por exemplo, que a imitação é uma atividade que revela, indubitavelmente, a origem motora dos atos mentais. De acordo com o fortalecimento das funções intelectuais ressalta-se um controle voluntário do indivíduo sobre os movimentos, o que caracteriza o ato motor. Wallon ainda ressalta que esse possui duas dimensões: a expressiva – quando as manifestações se baseiam nas emoções; e a instrumental: - quando há ação direta sobre o meio físico.

As dimensões expressivas do movimento demonstram como compreender a criança: seus gestos, postura corporal, apatia etc. e também a complexidade na constituição dos processos exigidos pela escola: a contenção motora e a focalização da atenção; denominadas por Wallon como Auto Disciplina Mental. Esses processos são de demanda constitutiva de intensa complexidade e, ao observá-los, a escola precisa considerá-los não apenas como pré-requisitos, mas também, como resultados dessa aprendizagem. Por isso, Wallon enfatiza um olhar refinado por parte do educador, e reitera a importância da sensibilidade sobre quando o movimento deve ser coibido ou favorecido.

No âmbito das emoções, seus estudos demonstram a utilidade da dialética para analisar a psicologia, pois ela opera na passagem do orgânico para o social, do fisiológico para o psíquico. Wallon revela que as emoções são reações organizadas comandadas pelo sistema nervoso. Esta é uma função de extrema relevância, pois por meio das emoções o bebê apresentará suas primeiras manifestações afetivas, o que é fundamental na interação da criança com o meio em que ela está inserida.

A afetividade é abrangente e envolve várias manifestações. O ser humano começa a vivê-las por meio das sensações corporais que expressam suas emoções, como acontece com os bebês. Todavia, conforme o indivíduo se apropria da linguagem, começa uma ampliação e diversificação dessas emoções que por meio da fala e da representação mental, passam a ser manifestadas como sentimentos; afetividade. As reações vinculadas à

afetividade são provocadas por situações abstratas e as ideias são traduzidas com palavras.

As emoções são claras nos bebês, pois desencadeiam reações para que o outro possa satisfazer seus desejos como: o choro, o grito, um sorriso etc. A princípio, suas reações são apenas fisiológicas - espasmos - com o intuito de sobrevivência. “(...) As gesticulações a que também normalmente se entrega, parecem ser ao mesmo tempo sinal e fonte de prazer” (Wallon, 1968, p. 141). Com seus gestos, ele consegue uma enorme expressividade e é capaz de mobilizar os outros ao seu redor. Isso, segundo Wallon, é explicado pela natureza contagiosa, ou seja, a possibilidade de contágio intimamente ligada às ações emocionais. Aos poucos os movimentos do bebê ganham intencionalidade e se expressam de forma a exteriorizar sua afetividade, o que possibilita a interação dessa criança com o meio; devido aos primeiros contatos do sujeito com as pessoas, a relação de dependência compõe essa situação de ligação com o outro, relação esta que propiciará o acesso à linguagem.

Henri Wallon também se preocupou em estudar sobre a relação entre movimento e emoção. Segundo o autor, esta conexão está associada às reações que a emoção provoca no corpo. Por exemplo, quando alguém sente calafrio ao lembrar-se de algo que remete a medo, ou até quando se está apaixonado e ocorre uma aceleração nos batimentos cardíacos ao ver a pessoa amada. Essas reações acontecem devido à existência de um substrato corporal comum, a função postural ou tônica, que age na regulação do tônus na musculatura dos órgãos internos e na esquelética. As variações tônico-posturais também produzem estados emocionais e essas reações são sentidas tão logo quando ocorrem, o que permite a exteriorização dos estados emocionais e a consciência dessas ações pelo sujeito. Sendo assim, entre movimento e emoção existe uma relação de reciprocidade.

Mesmo quando o recurso da linguagem passa a ser utilizado como meio de interação social, as emoções continuam presentes, pois a contagiosidade entre os sujeitos surge de forma positiva ou negativa; pelas emoções, um sujeito afeta o outro.

No campo funcional relacionado à inteligência, Wallon destaca a Inteligência Discursiva, que se constitui e se expressa por intermédio da

linguagem; da fala. Esta é um recurso fundamental de estruturação do pensamento e de construção de si.

Emoção e Inteligência estão intrinsecamente ligadas, pois a inteligência nasce das emoções e se constrói devido ao primeiro momento de fusão emocional humano. Com esse processo, a criança adquirirá acesso à linguagem de seu meio e neste acesso decorre a afetividade e a construção da Inteligência Discursiva, baseada na representação, ou seja, o sujeito é capaz de representar sua realidade sem estar em contato direto com ela. Mesmo assim, durante o processo, acontecerão situações de antagonismo e conflitos entre as duas funções.

A Inteligência se apoia no ato motor. Como exemplo, pode-se ter a brincadeira de faz de conta, na qual o gesto representa o objeto. Nos primeiros anos de vida, as representações mentais das crianças ficam fortemente ligadas ao movimento. Gradualmente, as funções mentais se deslocam do movimento, porém este processo nunca se completará devido ao fato de os próprios adultos se expressarem por meio de gestos.

O Pensamento Sincrético é o primeiro momento da inteligência infantil. Possui como característica principal, uma mistura total, confusão. A criança não consegue separar, ainda, a qualidade da “coisa”. Neste momento, o sujeito ainda não identifica seu Eu como desconexo do mundo que o rodeia, ou seja, encontram-se misturados sujeito e objeto, o que permite que tudo se ligue a tudo. Nesta etapa, é possível encontrar reações como fabulação, contradição, tautologia e elisão a fenômenos típicos, de modo a prevalecer os critérios afetivos em relação aos lógicos objetivos. Nesse sentido, o processo de simbolização faz com que o pensamento atinja representações mais objetivas da realidade e substitua referências por signos convencionais. Vale ressaltar que este momento do desenvolvimento é fundamental para o adulto, principalmente àqueles que voltam seus estudos para campos como a invenção ou artes plásticas, devido propriamente a este processo de mistura.

De acordo com as interações, o sujeito começa a fazer diferenciações no plano das pessoas, para desenvolver sua personalidade. Isso acontece pois uma função orgânica relacionada ao amadurecimento dos centros de inibição e discriminação, acoplado a fatores sociais, farão com que se intensifiquem as diferenciações que o sujeito fará dele para o mundo de

forma a reduzir, assim, o sincretismo no pensamento. Esse processo é denominado Pensamento Categorical, pois o sujeito terá a capacidade de formar categorias e organizar o real em séries, classes e obter como apoio um fundo simbólico – o pensamento conceitual. Desta forma, o indivíduo começa a separar qualidade de coisa e cria diferenciações entre o EU e o Outro no plano do conhecimento. Neste procedimento é de fundamental importância a interação da criança com a cultura, visto que a humanidade já operou com muitas diferenciações e por meio desse contato, há a incorporação dessas diferenciações e também a utilização de seu próprio modo de pensar.

Para Wallon, não é possível definir um limite de término para o desenvolvimento da inteligência, pois tudo dependerá das condições ofertadas no meio, bem como pelo grau de apropriação que o sujeito fará. Baseado nesta perspectiva é preciso enfatizar que, para esse autor, o ritmo de desenvolvimento das etapas é descontínuo, com retrocessos, rupturas e reviravoltas.

O conceito de *pessoa* para Wallon articula os demais campos funcionais e, ao mesmo tempo, é também um campo independente; é um todo que integra um campo funcional. Em seu desenvolvimento a *pessoa*, se constrói e se forma, de maneira que, cada sujeito, adquire noção de si mesmo diferente do outro; uma consciência de si.

Neste processo, o sujeito primeiramente inicia sua formação no EU Corporal, no qual ao nascer não identifica diferença – corporal - dele com o outro. Aos poucos, por volta de um ano de idade, o indivíduo começa a diferenciar-se das demais composições que o cercam, e passa a construir um recorte corporal: esta é a etapa de formação do Eu corporal. A partir dessa formação, ocorre a construção do Eu Psíquico, que acontece no estágio Personalista, no qual inicia a criação da personalidade, porém antes disso, a criança encontra-se num estado de sociabilidade sincrética, ou seja, misturas e confusões da personalidade infantil; assim, ela se vê como parte dos objetos e situações que a cerca, misturando-se a todas as personalidades. Por volta dos três anos, começa a tomar consciência de si e faz uso do pronome EU para mencionar a si mesma, algo que não ocorria antes e os diálogos consigo mesma acabam. Os exercícios de oposição somados aos progressos da função simbólica induzem a criança a deixar de confundir sua existência. Nesta

etapa, a crise da oposição cede lugar a um personalismo que acontece em dois momentos: na idade da graça- sedução (quando quer obter a admiração dos outros) e imitação (de pessoas que lhe atraem). Essa expulsão e incorporação do outro complementam e alternam a formação do EU. Esses conflitos também acontecem na Adolescência, porém o indivíduo já consegue utilizar-se de argumentos sólidos e intelectuais para lidar com a situação.

É importante pensar no desenvolvimento desta criança de modo integrado e contextualizado, ou seja, a pessoa inserida no meio em que vive e atua. E também acentuar que a relação entre esses quatro campos nem sempre é harmoniosa, mas de igual modo feita por antagonismos e conflitos, embora cada um dos campos seja inseparável um do outro.

De etapa em etapa, a psicogênese da criança mostra, através da complexidade dos factores e das funções, através da diversidade e da oposição das crises que a assinalam, uma espécie de unidade solidária, tanto em cada uma como entre todas elas. É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão das suas idades, ela é um único e mesmo ser ao longo de suas metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade não deixa por isso de ser susceptível de desenvolvimento e de novidade. WALLON: 1968, p. 232-233.

Ao estudar a infância, o autor atentou-se para dois pólos principais da infância: o ser e o vir-a-ser. A idade infantil não é uma preparação para a vida adulta, pois tem um sentido em si própria, como esta teoria demonstra, e o adulto é constituído por um processo gradual. Cabe ao adulto ter um olhar atento e perceptível no que a criança é atualmente e auxiliá-la a articular essa dupla dimensão da infância.

Ademais, Wallon acrescenta que cada criança possui uma história peculiar e única. Nenhum sujeito alcança a escola sem “bagagem” cultural. Enfim, os educadores assumem um grande desafio em articular os três tempos: a história da criança, suas demandas atuais e as perspectivas de aprendizagem.

Segundo Wallon o desenvolvimento da criança é uma construção progressiva de individuação que ocorre em cinco estágios.

O primeiro é o Impulsivo-Emocional (acontece no primeiro ano de vida). Está ligado à emoção e serve como instrumento de interação com o

meio. Neste estágio a afetividade vai orientar as primeiras reações do bebê e as pessoas irão intermediar sua relação com o mundo físico. Há predominância dos aspectos afetivos.

O segundo denomina-se Sensório-motor e Projetivo (até os três anos). Neste estágio, o interesse da criança está em utilizar a exploração sensório-motora no mundo físico, de forma a adquirir cada vez mais autonomia na manipulação de objetos e na exploração dos espaços, como quando adquire a marcha e a preensão. Há um desenvolvimento neste momento da função simbólica e da linguagem e se caracteriza por ser um estágio projetivo, devido ao funcionamento mental que acontece neste período, pois nesta fase, o pensamento precisa ser projetado nos gestos para se exteriorizar por meio de atos motores. Predomina a relação cognitiva com o meio.

O próximo é o Personalismo (dos três aos seis anos de idade). Nesta etapa ocorre a formação da personalidade, e a construção da consciência de si por meio das interações sociais. Aqui, há um interesse muito grande da criança pelas pessoas, o que resulta numa predominância afetiva das relações.

No Categorical (a partir dos seis anos), a criança assume avanços no plano da inteligência e passa a dirigir seu interesse para o conhecimento e para a conquista do mundo exterior. Há predominância cognitiva.

O quinto estágio é o da Adolescência. Neste ponto o sujeito faz uma definição dos contornos da personalidade, no qual faz emergir questões pessoais, morais e existenciais; retorna a predominância afetiva.

Na passagem de um estágio para outro, Wallon menciona que o indivíduo faz uma reformulação em seu desenvolvimento e este processo é pontuado por conflitos de duas espécies: exógenos (para fora) quando provocados por desencontros entre a ação da criança e o ambiente exterior e endógenos (dentro), ou seja, quando os conflitos são gerados na maturação nervosa. Esses conflitos são propulsores do desenvolvimento, pois o estimulam, tornam-se fatores dinamogênicos.

Inicialmente, o estado de socialização para criança é máximo, tanto que ela se confunde com o outro. Por meio das interações, de acordo com o desenvolvimento, começa a construir sua identidade. Esta relação que se estabelece com o outro é um aspecto fundamental de duplo movimento, pois

de um lado, “incorpora” (imita) o outro para se constituir. É como se ela alargasse as fronteiras de seu eu. Por outro lado, é um movimento de expulsão do outro (Oposição). Aqui, a criança passa a negar o outro. Em algumas fases este movimento aparecerá de forma mais concentrada: no Personalismo, quando briga pela posse dos objetos, e também na adolescência, quando mostra se diferenciar do adulto ao afirmar suas próprias convicções.

Assim, há uma *alternância funcional* na passagem entre os estágios, em que há uma predominância afetiva ou cognitiva. A predominância funcional acontece exatamente neste ponto, quando há maior ênfase no caráter cognitivo ou afetivo. Nas fases em que predomina o caráter cognitivo/intelectual, são consideradas as etapas em que o realce está na elaboração do real - mundo físico-; já nas em que predominam o afetivo, a criança está numa relação com o mundo humano, na construção do eu.

Apesar da predominância de aspectos cognitivos e afetivos entre os estágios de desenvolvimento, há a alternância do aspecto que predominou na fase anterior, Por exemplo, o estágio impulsivo-emocional, antecede ao sensório-motor e projetivo: no primeiro a predominância é afetiva e no segundo cognitiva, já no terceiro estágio- personalismo, a predominância será novamente a afetiva e assim por diante; este é o princípio de alternância funcional. Neste processo, a criança vai do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Vale ressaltar que essa alternância não acontece de forma exterior de um para o outro. O aspecto cognitivo incorpora as conquistas realizadas pelo afetivo no estágio anterior e vice-versa.

As implicações educacionais de Wallon são muitas. Pode-se citar a explicação de seus conceitos, e a preocupação em estudar o desenvolvimento da pessoa completa. Para tal, considerou uma visão dialética e descreveu situações que auxiliam nas reflexões sobre o processo educacional - como ideia de superação da dicotomia ente indivíduo e sociedade. Para ele, a educação deve integrar à sua prática e aos seus objetivos as duas dimensões: social e individual. O autor acrescenta que a criança não é resultado linear de sua família, visto que vive em vários meios (família, escola, valores etc.) e estes podem ser até mesmo conflitantes entre si. A construção de sua personalidade ocorrerá na relação de escolha e priorização que o sujeito fará.

Nesta visão, a escola possibilita que a criança ocupe um lugar diferente do que ela possui em seu lar, de forma a aumentar suas possibilidades.

Wallon também desenvolveu críticas acerca da superação do dilema entre o autoritarismo dos métodos tradicionais e o espontaneísmo das práticas - como a Escola Nova - que desvaloriza a intervenção do professor e identifica o aprendizado como algo individual - aprendido pelos sentidos. Discutiu esta perspectiva sobre o papel político da escola e, em 1944 foi convidado a participar da comissão de reformulação do sistema de ensino francês, o que o fez assumir o papel de presidente da comissão.

Os trabalhos voltados para esta reformulação deram origem a um projeto de reforma do ensino, denominado Langevin-Wallon que foi a maior expressão do pensamento do autor, em conjunto com Paul Langevin. Neste, a comissão preocupava-se em desenvolver uma educação mais justa tendo como consequência uma sociedade mais justa. Visava adequar o sistema às necessidades de uma sociedade democrática, de modo a considerar as possibilidades e características psicológicas do sujeito o que favorece o desenvolvimento de suas aptidões e a formação de um cidadão. Além do mais, prioriza gratuidade no ensino, remuneração aos estudantes, com o intuito de melhorar a distribuição das tarefas sociais.

Em suma, Wallon preocupou-se em elaborar uma educação para todos e ao mesmo tempo para cada um em que a sociedade democrática, mais justa, tivesse, ao mesmo tempo, verdadeiro significado (sentido) para cada sujeito envolvido no processo escolar:

Todas as crianças, sejam quais forem suas origens familiares, sociais, étnicas, têm direito igual ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta. Elas não devem ter outra limitação além de suas aptidões. (Wallon: 1968, p. 18).

Como visto, a teoria walloniana valoriza as dimensões humanas bem como as capacidades criadoras, inventivas e cognitivas das crianças.

CAPÍTULO III- A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA COM FUNDAMENTOS NA TEORIA WALLONIANA E NUMA PROPOSTA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Este capítulo considera os pontos de convergência ou divergência entre as três correntes pesquisadas: A Educação Humanizadora, A Filosofia para Crianças e a teoria walloniana, com o fim de estruturar e fundamentar uma concepção de educação que preza pela humanização na aprendizagem, como também o ensino global.

A princípio, é possível mencionar que os três autores foram engajados em causas sociais, o que possibilita um olhar diferenciado em relação às prioridades e metodologias no ensino. Paulo Freire esteve intimamente ligado ao movimento popular que originou o direito ao voto de todo cidadão brasileiro, independente de sua classe, credo, ou até mesmo grau de ensino; Wallon, participou de maneira ativa de movimentos contra o fascismo e de resistência à ocupação nazista e Lipman criou sua proposta de Filosofia para Crianças, com o intuito de estimular o desenvolvimento do raciocínio crítico nos seres humanos desde a infância. Além disso, esta proposta também é fruto de um movimento criado na década de 1960 que tinha o intuito de incentivar o gosto pela leitura nos jovens.

Nas três correntes, a criança é vista como ser social e o diálogo (ou interação) é um dos principais articuladores para a efetiva aprendizagem dos seres humanos. Freire enfatiza que esse diálogo é o instrumento articulador de ideias e possibilita estruturar o processo do aprendizado. Para existir qualidade no ensino, educador e educando devem dialogar e problematizar o conteúdo proposto, não de forma imposta, com conteúdos depositados, mas de forma dialógica, organizada e sistematizada, numa troca de saberes recíprocos de maneira que acrescente e valorize os conhecimentos prévios de ambos.

Para Lipman é por meio de um processo investigativo e dialógico que se permite ao aprendiz, tornar-se uma pessoa completa, autônoma, criativa e conhecedora de suas capacidades. Acrescenta, ainda, que com essa

metodologia, o discente é capaz de prever os meios para atingir os fins que considera significativo a ele.

Wallon enfatiza sua concepção de homem como ser geneticamente social, isto é, ele já é social em sua origem, pois nasce mergulhado em um ambiente cultural. Com suas interações com o mundo físico, ele inicia então o desenvolvimento da construção de si mesmo. Na concepção walloniana, os fatores de natureza orgânica e social são de determinação recíproca. O ser humano é indissociavelmente biológico e social.

Uma educação enraizada em princípios humanizadores, deve possuir como base as relações humanas, assim como cita FREIRE (1996) e apresenta, como o maior desafio, o “aprender a ser gente”; humanizar-se. Wallon explica em seus estudos que a afetividade está intrinsecamente relacionada às aprendizagens infantis e menciona que ela é abrangente e envolve várias manifestações: o ser humano começa a vivê-las por meio das sensações corporais que expressam suas emoções e se transforma em afetividade, conforme se desenvolve a cognição e o ato motor. Na interação social, um sujeito sempre é afetado pelo outro positiva ou negativamente.

Desta forma, nas três abordagens, o professor é visto como mediador do processo. Para Freire, professor e aluno se educarão em comunhão, num processo dialógico. Acrescenta que uma das principais funções da educação é a libertação, pois baseado no desenvolvimento de uma prática que visa estimular o pensamento reflexivo- crítico, o educando inicia um processo de tomada de consciência do real e assim passa a exercer seu papel político-crítico.

Lipman, ao descrever a comunidade de investigação, cita que esta metodologia prioriza o diálogo entre todos os participantes da ação (professor-aluno, aluno-professor, aluno-alunos, aluno-professor, aluno-aluno) de forma que todos possam apresentar o seu parecer sobre o assunto em debate. Acrescenta que é tarefa do professor de filosofia na infância, dirigir as discussões mediadas e incentivadas com o propósito dos discentes pensarem por si mesmos. Ademais, é primordial que ele seja ouvinte de seus alunos, atentando-se ao que dizem ou tentam dizer, de forma que perceba um processo lógico nas narrativas das crianças e a dimensão filosófica que lhes interessa.

Para Wallon, é importante pensar no desenvolvimento desta criança de modo integrado e contextualizado, ou seja, a pessoa inserida no meio em que vive e atua, em uma sociedade democrática, mais justa, porém que ao mesmo tempo com verdadeiro significado (sentido) para cada sujeito envolvido no processo escolar.

O papel político da educação é enaltecido e reforçado em todas as correntes. Na verdade, se o que se pretende é a formação de cidadãos críticos, ativos e conscientes de suas ações, a ação participativa no rumo da nação já estará agregada nesta pessoa. Freire, ao mencionar sobre sua pedagogia crítica radical propõe a libertação da relação de opressão, de modo a desenvolver forças contra ideologias dominantes que consecutivamente, estimulam a não mobilização dos oprimidos, os quais acabam por acomodar-se à realidade que lhes é imposta. Por isso, Freire defendia uma prática em que o ensino deixava de ser frio, mecânico e neutro, para tornar-se significativo e libertador. Lipman ressalta a ação política que a educação possui e atribui aos sistemas educacionais a responsabilidade para o desenvolvimento de uma sociedade de fato democrática e consciente de seus direitos e deveres.

Wallon desenvolveu críticas acerca da superação do dilema entre o autoritarismo dos métodos tradicionais e o espontaneísmo das práticas - como na Escola Nova - que desvaloriza a intervenção do professor e identifica o aprendizado como algo individual - aprendido pelos sentidos. Realçou o papel político da escola.

Aliás, a interpretação errônea do que vem a ser uma educação que acredita e valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como um aprendizado significativo, pode gerar distorções drásticas na ação do professor. As três correntes vêem como relevantes os pontos mencionados; todavia, considera de extrema e igual importância, a prática cultural de transmissão de conteúdos. Os autores Henz e Rossato, que desenvolvem pesquisas acerca de uma educação humanizada na atualidade, destacam que a escola não pode desconsiderar a aprendizagem relativa à memória e à herança cultural e deve fazer uma ponte entre presente e passado com o intuito de gerar um conhecimento novo. Os conteúdos relativos aos conceitos devem ser desenvolvidos em conjunto com aqueles relacionados ao aprendizado humano, ou seja, "(...) aprender a aprender, aprender a sentir, aprender a admirar,

aprender a escutar, aprender a falar, aprender a raciocinar, aprender a imaginar, aprender a agir, aprender a amar, aprender a ser. (HENZ e ROSSATO, 2009, p.17-18)".

Segundo os estudos de Lipman, a Filosofia é uma disciplina que prepara o estudante para raciocinar em relação a todos os demais conteúdos. Enfatiza que para que realmente aconteça uma discussão filosófica, as ideias necessitam ser relevantes para todos os participantes da ação: alunos e professores. Assim, é esperado que as crianças não aprendam somente o que a humanidade já sabe, mas que também apliquem critérios de criticidade em seu pensar.

Em suma, pensar numa educação democrática, reflexiva com ação política e participação ativa exige uma postura diferenciada por parte do educador. É fato que se deve considerar os conhecimentos prévios dos educandos bem como tornar os conteúdos significativos aos aprendizes, porém, a escola não pode perder seu papel central que é o de um lugar de ensino institucionalizado e de transmissão de conteúdos cultural e historicamente desenvolvidos. Wallon aponta que o grande desafio da escola está em articular os três tempos: a história da criança, suas demandas atuais e as perspectivas de aprendizagem.

Quando o espaço escolar passa a tornar-se um ambiente reflexivo de suas ações e considera que a palavra, para ser considerada verdadeira, precisa de ação e reflexão, é possível pensar numa aliança entre teoria e práxis. Segundo Freire, a possível transformação de mundo ocorrerá com essas intervenções.

Ademais, esta ação será ampliada ao considerar a capacidade criadora das crianças e a possibilidade de pensarem por si.

A teoria walloniana valoriza as dimensões humanas bem como as capacidades criadoras, inventivas e cognitivas do sujeito. De mesmo modo, a Filosofia para Crianças acredita na capacidade criadora, racional e crítica das crianças, mesmo as bem pequenas. LIPMAN relata que não há necessidade do adulto sintonizar os pensamentos das crianças com as perspectivas que os adultos possuem da realidade, mas estes necessitam explorar os pensamentos infantis de forma a instigar sempre um aprendizado filosófico.

Outro ponto de extrema ligação entre a corrente walloniana e os estudos de Lipman está na relação entre inteligência e linguagem. No campo funcional relacionado à inteligência, Wallon destaca a Inteligência Discursiva que se constitui e se expressa por meio da linguagem; da fala. Este é um recurso fundamental de estruturação do pensamento e de construção de si e enfatiza que, mesmo quando o recurso da linguagem passa a ser utilizado como meio de interação social, as emoções continuam presentes, devido ao fato de ser uma de suas características a contagiosidade entre os sujeitos. Ou seja, de forma positiva ou negativa, um sujeito afeta o outro. Lipman destaca que a criança começa a explorar, deliberar, inferir e questionar antes mesmo de adquirir a linguagem. Após a aquisição da capacidade de verbalizar seus pensamentos, seu uso torna-se gramatical e lógico, visto que o repertório de palavras da criança estará completamente condizente com o ambiente cultural e social em que ela está inserida, ou seja, já no jardim de infância a criança possui, mesmo de forma rudimentar, habilidades gramaticais e lógicas.

Os dois teóricos frisam que não é possível definir um limite de término para o desenvolvimento da inteligência. Wallon justifica pelo fato de que tudo dependerá das condições ofertadas no meio, bem como o grau de apropriação que o sujeito adotará. Para este autor, o ritmo de desenvolvimento das etapas é descontínuo, com retrocessos, rupturas e reviravoltas. Em raciocínio equiparado, Lipman afirma que o comportamento filosófico relacionado à pergunta *por que*, nunca cessará na criança - visto que a inteligência relaciona-se à capacidade de indagar, reconhecer os problemas e formulá-los- desde que ela seja instigada e desafiada filosoficamente, sem desconsiderar suas inferências e observações.

Wallon preocupou-se em estudar o desenvolvimento da criança sob um olhar integrado sobre ela, de modo a vê-la como ser humano global - Pessoa Completa. Em seus estudos, explicou sobre os quatro campos funcionais que o sujeito percorre no processo de aprendizagem: o ato motor, a afetividade, a inteligência e a pessoa. Lipman enaltece as ideias wallonianas quando afirma que é com base em um processo investigativo e dialógico que é permitido ao aprendiz tornar-se uma pessoa completa, autônoma, criativa e conhecedora de suas capacidades. Estes aspectos sustentam a estruturação da educação humanizadora que prioriza as aprendizagens sob um olhar ético,

justo, respeitoso, engajado na luta pelo sonho da solidariedade e considera as dimensões humanas.

É possível perceber, desta forma, os diversos pontos de convergência entre as três correntes estudadas, bem como observar que uma Educação Humanizadora está totalmente vinculada e fundamentada nos princípios wallonianos citados e aos estudos de Lipman relacionados à comunidade de investigação. Cabe à educação permitir as possibilidades de aprendizagem de cada indivíduo, independente à classe social que pertence, para relacioná-las às capacidades de cada sujeito:

Todas as crianças sejam quais forem suas origens familiares, sociais, étnicas, têm direito igual ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta. Elas não devem ter outra limitação além de suas aptidões. (Wallon: 1968, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos relacionados a uma concepção de educação humanizada, que visa o desenvolvimento global do aluno, bem como a aquisição de um pensar bem estruturado, tiveram por fim analisar como a educação humanizadora pode ser fundamentada pelas teorias de Wallon e do Bem Pensar segundo a proposta Filosofia para crianças. Suas metas específicas foram: compreender os princípios de uma Educação Humanizadora e explicar o que é uma Educação para o Bem Pensar segundo a proposta: *Filosofia para Crianças*; apresentar alguns pontos da teoria walloniana e analisar em que medida essa teoria e a Filosofia para crianças se relacionam e ampliam uma prática humanizadora.

O interesse por pesquisar esse tema, veio da observação de uma escassez na Educação Infantil de propostas vinculadas à Filosofia para crianças. Além disso, uma concepção de educação, que valoriza todas as dimensões do ser humano é extramente válida, porém suas ideias são pouco difundidas. É possível que um estudo que se relacione às duas temáticas, venha a contribuir de forma a compreender a real importância da Filosofia para crianças, fundada num princípio que valoriza a educação da pessoa completa segundo as ideias de Wallon e que possibilita de fato o desenvolvimento da reflexão e do senso crítico.

Como mencionado no terceiro capítulo é possível observar vários pontos de convergências entre as três abordagens; os três autores eram engajados em causas sociais; nas três correntes a criança é vista como ser social e dialógico; o professor é um mediador do processo ensino-aprendizagem; enfatizam que o aluno deve pensar por si; há extrema relevância para o papel político da educação; consideram a importância da prática cultural de transmissão de conteúdos, bem como os conhecimentos prévios dos educandos.

Wallon fundamenta uma educação que preza por valores humanos em toda sua teoria, porém há três aspectos que enaltecem uma educação humanizada: sua maneira de analisar o desenvolvimento da criança, considerando-a como ser integrado e contextualizado em seu meio; seus

estudos sobre a afetividade, relacionando-a as aprendizagens infantis- de modo a proporcionar uma reflexão sobre o afeto positivo ou negativo nas interações sociais; e o grande desafio que o autor remete à escola em articular a história da criança, suas demandas atuais e as perspectivas de aprendizagem.

Lipman também embasa uma concepção humana de educação em todos os seus estudos, principalmente, quando menciona que a Filosofia prepara o estudante para raciocinar através do diálogo. Ressalta que nessas discussões, as ideias necessitam ser relevantes para todos os participantes da ação. Desta forma, os educandos aprenderão- além dos conteúdos já adquiridos pela humanidade- a avaliar de forma criteriosa seu próprio pensar.

Em suma, a partir de todos os pontos mencionados é possível verificar o quanto as três abordagens se relacionam e se completam. Uma educação que visa o desenvolvimento global do ser humano necessita fundamentar-se numa perspectiva que considere o aprendizado em todos os seus aspectos: motor, afetivo e cognitivo. Além do mais, a aquisição de um pensar bem estruturado, embasa um ensino sob um olhar ético, justo, respeitoso, de modo a desenvolver um cidadão crítico, ativo e consciente de suas ações.

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália, et AL. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Análise de dados. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não: cartaz a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, Florestan. (Coord.). **Henri Wallon: Psicologia**. São Paulo: Ática, 1986.

FERREIRA, Aurino Lima; RÉGNIER, Nadja Maria Acioly. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Curitiba: Scielo, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000100003&script=sci_arttext. Acessado em: 08/06/2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vf7B2QUHmU4>. Acessado em: 14/11/2014.

HENZ, Celso Ilgo et al. **Educação Humanizadora e os desafios da diversidade**. 1. ed. Rio Grande do Sul: Edunisc, 2009.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann. **A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico**. São Paulo: Coleção PENSAR, 1995.

LIPMAN, Matthew, et. AL. **Filosofia na sala de aula**. Tradução: Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Tradução: Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. In: **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Neusa dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MAGALHÃES, Daniel Alves. **A Filosofia Pragmatista na Educação Popular**. Paraíba, 2008. Tese (Doutoramento em Educação)- Universidade Federal da Paraíba.

MANACORDA, M.A. **Marx y la pedagogía moderna**. 2 ed. Barcelona: 1979.

MATURANA, Humberto; ZÖLLER, Gerda Verden. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MERLEAU-PONTY, R. (1971): **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **A Educação da Infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Scielo, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300013&lang=pt. Acessado em: 25/05/2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo**. 39. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman: uma concepção liberal da Educação**. Campinas: ANPED. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt17/gt171427int.rtf+tese+e/ou+dissertaç

ão+sobre+matthew+lipman&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acessado em: 08/06/2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WALLON, Henri. **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. Tradução: Doris Sanches Pinheiro, Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Ana Maria Bessa. São Paulo: Edições 70, 1968.