
Implicações educacionais da proposta de “Educação para o pensar” de matthew lipman

Oswaldo Marques
Mestre em Educação pela Uninove.

O objetivo deste artigo é discutir as implicações das idéias e proposta do filósofo americano Matthew Lipman¹ para a educação escolar. Para Lipman, é imprescindível uma educação para o pensar capaz de auxiliar no desenvolvimento do pensar bem, que ele denomina de pensamento de ordem superior.

Palavras-chave: Educação. Educação para Pensar. Educação reflexiva

This article aims to discuss the implications of ideas and proposals from the American philosopher Matthew Lipman² to the educational context. To Lipman, it's derogatory that education is headed toward the act of thinking, enabling the subject to develop the skill to think well, which he calls superior order thought.

Key words: Education. Education to Think. Reflexive Education.

Conceito de Pensamento em Lipman

Marcado pelas idéias de John Dewey¹, Lipman considera o pensar uma função natural no ser humano, como o é o respirar, por exemplo. Função essa que pode ser, de alguma maneira, cultivada ou desenvolvida, pois há maneiras de pensar que se podem considerar melhores que outras, ou talvez se possa dizer mais eficientes para a produção de pensamentos mais seguros ou confiáveis. Há maneiras de pensar que não são suficientes para produzir compreensão, para dar sentido seguro à existência humana ou às ações, ou para produzir significações consistentes. Essas idéias são também tributárias de Dewey, que as expressa, por exemplo, em *Como pensamos* (1979). O pensamento pode e deve ser aperfeiçoado, e a educação escolar tem papel essencial na direção de tal aperfeiçoamento a par necessariamente do trabalho com os conteúdos de ensino das diversas áreas do conhecimento.

A proposta de Matthew Lipman é contribuir para o desenvolvimento do pensamento das pessoas, a começar na infância. Ele defende a tese de que o pensar gera o próprio pensamento e que a discussão filosófica o aprimora de maneira especial. Para tanto, propõe uma nova prática educativa, especialmente nas escolas, e uma metodologia que promova tal desenvolvimento. Trata-se da metodologia da comunidade de investigação, que será explicitada mais adiante.

Lipman cria um programa que ele denomina de Filosofia para Crianças e que pode ser também denominado de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, (CASTRO, 2002, p. 12).

A insistência de Lipman em tal programa é que crianças e jovens podem ser estimulados

a pensar bem, isto é, a pensar de modo autônomo, a “pensar por si mesmos”, a pensar de maneira reflexiva, crítica, criativa e cuidadosa. A um pensamento com tais características ele denomina, em determinados momentos, de “pensamento de ordem superior” e, em outros, de “pensamento complexo”, ou simplesmente de “pensar bem”.

Se para Lipman o pensamento é natural no ser humano e pode ser cultivado, há formas de pensar que produzem resultados não muito seguros e confiáveis para a existência humana, por este motivo é possível desenvolver e melhorar a maneira de pensar que deve acontecer via educação. Esse aperfeiçoamento do pensar deve começar desde a educação infantil, primeira fase da educação básica, e continuar por toda a vida. Suas idéias estão em diversas publicações, principalmente na obra *O pensar na Educação* de 1995.

Nas suas idéias relativas a uma educação para o pensar está presente a proposta de desenvolvimento das habilidades básicas de pensamento que já se encontram nas crianças, mas que devem ser cultivadas na direção de sua otimização. O que ele denomina de habilidades de pensamento é um conjunto de atividades mentais que serve ao pensamento crítico, criativo e cuidadoso: serve ao pensar bem; serve ao pensamento de ordem superior que exige, além do domínio e bom uso das habilidades de pensamento, o emprego de critérios e de boas razões, profundidade, abrangência de compreensão quanto ao contexto ou contextos a que se refere, exige rigor, pede autocorreção, exige se ver e se acompanhar no seu próprio processar-se (metacognição), convida a dar-se conta da complexidade das relações que identifica ou que estabelece e reconstrói e exige ser reflexivo.

Para ele o pensar é o processo de descobrir ou fazer associações e disjunções. Isso se liga à sua concepção de que inexistem realidades simples, pois que o universo é feito de complexos que se ligam uns com os outros e, cada coisa somente faz sentido dentro de complexos ou de contextos. Assim, cada relacionamento descoberto ou inventado tem seu significado, havendo grandes significados construídos a partir dos grandes sistemas de relacionamentos entre os complexos. O mesmo se pode dizer de cada coisa, objeto ou fenômeno: cada qual tem seu significado nos relacionamentos de que participa. Ele esclarece que o pensamento complexo ou pensamento de ordem superior é capaz de produzir novas relações a partir do que conhece, pois, “inclui o pensamento recursivo, o pensamento metacognitivo, o pensar autocorretivo” e ainda, inclui as formas de “pensamento que envolvem a reflexão sobre sua própria metodologia.” (1995a, p. 43). Além de crítico ele é, também, criativo. Se o aspecto crítico do pensar é constatativo e esclarecedor do que ocorre, o seu aspecto criativo é o que impulsiona para o novo e, portanto, para as possibilidades de transformação. O pensamento não pode ser apenas constatativo, deve ser também, inovador. E, se temperado pelo cuidado ganha dimensão maior de instrumento e fomento de humanização.

O pensamento de ordem superior ou complexo, explica Lipman (*idem*, p. 42), envolve mais um componente: ao sustentar convicções, é preciso estar ciente, simultaneamente, das razões e dos fundamentos sobre os quais elas se baseiam.

O pensamento complexo leva em consideração a sua própria metodologia, seus próprios procedimentos, sua própria perspectiva e ponto de

vista. O conhecimento complexo está preparado para reconhecer os fatores que são responsáveis pelas tendências, preconceitos e auto-ilusões. Ele inclui *pensar sobre seus procedimentos* ao mesmo tempo em que, *pensa sobre seu tema principal*. (LIPMAN, 1995a, p. 42. Itálicos do autor.)

Na sociedade complexa e dinâmica de hoje o domínio de um pensar de ordem superior é instrumento fundamental de realização de todas as pessoas. Daí a sua proposta de uma educação para o pensar que contemple o seu desenvolvimento. Lipman propõe caminhos para uma nova educação que ele, por vezes, denomina de reflexiva ou de paradigma educacional reflexivo. Sua proposta decorre de uma ontologia, de uma axiologia e principalmente de uma teoria do conhecimento, esta última mais bem explicitada em seus escritos.

Implicações educacionais das idéias de Lipman

Para consecução dos objetivos que propõe, Lipman apresenta duas preocupações básicas: primeiro, em indicar caminhos para que a educação escolar tenha como objetivo, além do ensino dos conteúdos das várias disciplinas, o desenvolvimento do pensar melhor ou do que ele denomina, em algumas obras, de pensamento de ordem superior nas crianças e nos jovens. Trata-se da sua proposta de uma educação para o pensar. Esse objetivo não minimiza, muito menos anula, como ele deixa claro em vários momentos, o objetivo igualmente importante do trabalho com os conteúdos de estudo, sejam eles científicos, filosóficos ou artísticos.

A segunda preocupação educacional do autor é com a inserção do ensino da filosofia no currículo escolar, que aponta como uma necessidade formativa por si mesma e também, insistentemente, como recurso imprescindível para o desenvolvimento de um pensar excelente. Afirma como já mencionado, que a filosofia é o saber que investiga de maneira especializada o próprio pensamento e suas produções, e indica orientações tanto sobre como pensar quanto sobre como realizar o exame crítico dos processos do pensar e dos seus produtos. Não por acaso, são do âmbito da filosofia a teoria do conhecimento, a filosofia da ciência e também a lógica.

Essas duas preocupações derivam de suas críticas à educação escolar que presenciava e vivia no seu país desde a década de 1960.

Sua preocupação central não foi com a política educacional ou com a burocracia administrativa das instituições educacionais. O foco principal de seu estudo e de sua produção filosófico-pedagógica foi o que acontece efetivamente em sala de aula, seja em relação ao conteúdo ou em relação à metodologia utilizada pelo professor para ensinar, como também em relação à formação do professor. Obviamente que essas preocupações envolvem aspectos políticos importantes. Questiona o porquê de a experiência escolar da criança não ser rica como uma aventura. Pensa questionando se a escola não deveria estar repleta de surpresas e novidades, de perspectivas excitantes e desafiadoras, de mistérios assombrosos e instigantes, de revelações e esclarecimentos fascinantes e desconcertantes. E pergunta: “será que o dia-a-dia escolar tem que ser uma estreita rotina na qual as crianças são, benevolmente, aprisionadas?” (1994, p. 27).

Se a idéia que as crianças têm de educação estivesse mais em consonância com a aventura do que com a rotina, os problemas de vadiagem, delinqüência e indisciplina dentro da escola poderiam ser substancialmente atenuados. [...] É claro que as expectativas infantis de experiências de vida, significativamente organizadas, são coisas emocionantes, assim como também o é o fato de confiar em que as pessoas não lhes causarão nenhum dano. Com o tempo as crianças descobrirão as ambigüidades da experiência, assim como muitas razões para o surgimento de desconfianças interpessoais. Porém, não há nenhum razão que nos impeça de prepará-las para enfrentar incertezas e complexidades. Ensinar-lhes que tudo é simples é apenas dar-lhes mais motivos para que, mais tarde, não tenham confiança. (LIPMAN, 1994, p. 27-8)

A partir dessas considerações e críticas, propõe uma reestruturação do processo educacional. Em *O pensar na educação* (1995a), Lipman, ao propor essa reestruturação na direção de uma educação que cultive o pensamento, enumera as características da educação tradicional, que obedece ao que ele denomina de paradigma padrão.

No paradigma educacional padrão, os que sabem transmitem os conhecimentos aos que não sabem; o conhecimento repassado é inequívoco, sem ambigüidades, explicável e linear; a fragmentação dos conhecimentos está presente na organização curricular, na qual eles aparecem distribuídos entre as disciplinas que,

justapostas, indicam o que deve ser aprendido. São os professores que possuem o conhecimento que será repassado aos alunos, e isto lhes confere autoridade no processo educacional. Os alunos absorvem informações e dados sobre assuntos específicos que lhes são repassados pelos professores, sendo este o conhecimento que adquirem.

No paradigma contrário, denominado por Lipman de reflexivo, a educação

é o resultado da participação em uma comunidade de investigação orientada pelo professor, entre cujas metas encontra-se o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado.

Os alunos são estimulados a pensar sobre o mundo quando nosso conhecimento a seu respeito revela-se ambíguo, equívoco e inexplicável. [...]

Presume-se que as disciplinas onde ocorrem questionamentos não sejam nem coincidentes nem completas; conseqüentemente, sua relação com os temas é bastante problemática.

A postura do professor é de falibilidade (aquela que está pronta para admitir erros) no lugar daquele que se faz valer da autoridade.

Há a expectativa em torno dos alunos de que estes pensem e reflitam, e que desenvolvam cada vez mais o uso da razão, assim como a capacidade de serem criteriosos.

O enfoque do processo educativo não é a aquisição de informação, mas sim a percepção das relações contidas nos temas investigados. (LIPMAN, 1995a, p. 29)

É dentro desse paradigma reflexivo que se encaixa sua proposta de uma educação para o pensar. Nela, a preocupação é saber se os alunos estão pensando de maneira reflexiva, utilizando a razão e os critérios. O foco dessa educação está na percepção das relações contidas nos temas investigados. Trabalhando de maneira interdisciplinar, professores e alunos questionam-se mutuamente. Assim, o paradigma reflexivo considera a educação como investigação⁴, porque contribui para a significação do que se vive, pensa e sente, pelo esforço coletivo que ocorre em sala de aula.

O principal objetivo da proposta de educação para o pensar de Matthew Lipman é contribuir para o desenvolvimento do pensamento das pessoas, começando na infância, com vistas ao exercício do pensar bem. Para tanto, ele propõe uma nova prática educativa, especialmente nas escolas, e uma metodologia que promova tal desenvolvimento: a metodologia da comunidade de investigação.

Segundo Lipman, pode-se considerar o pensamento unicamente sob seus aspectos procedimentais, isto é, analisando apenas o como pensar e indicando cuidados ou procedimentos do pensar. Ou pode-se considerá-lo unicamente do ponto de vista substantivo, isto é, um pensamento que pensa somente conteúdos, se é que isto é possível. Pensar de maneira substantiva significa, por exemplo, pensar só o conteúdo da matemática, não atentando intencionalmente, ou mesmo desprezando, os procedimentos exigidos pelo pensar matemático. A junção dessas duas maneiras de pensar, ou seja, o pensar relacionado ao procedimento e o pensar substantivo, constitui, segundo Lipman, o pensamento que se deve cultivar nas escolas. O pensamento complexo ou de ordem superior se constitui na inter-relação dessas duas formas de pensar:

o pensar que olha o procedimento e o pensar que olha os conteúdos. Esta sua posição supera muitos mal-entendidos a respeito de um discurso derivado de certo pensamento escolanovista que muitos males trouxe à educação brasileira e de outros países: um deles foi o descrédito em relação ao trabalho com os conteúdos. Se havia uma falta de atenção nas escolas à maneira de pensar dos alunos e a única preocupação era com o transferir conteúdos, a correção disso não poderia ser feita com as proposições de apenas cuidar do pensar. Os alunos devem, sim, aprender a pensar, e aprender a pensar por si mesmos, mas isto não pode significar que eles não devam aprender conteúdos, que são a matéria do pensar. Devem, sim, aprender também a pensar bem, isto é, aprender procedimentos que os ajudem a pensar cada vez de melhor maneira os conteúdos, ou seja, a própria realidade, a própria vida.

Uma segunda implicação fundamental das idéias de Lipman é a indicação de que, no processo educativo, deve haver cuidados especiais no tocante a duas ações ou atividades básicas do pensamento: a atividade de julgar ou de ajuizar e a atividade de raciocinar ou argumentar.

O desenvolvimento do raciocínio e do julgamento não tem sido considerado meta educacional relevante na prática costumeira das escolas. Lipman propõe que o seja, porque considera fundamental o aperfeiçoamento do raciocínio, que envolve, por exemplo, saber distinguir discursos lógicos de discursos ilógicos, a aquisição de princípios lógicos e a aprendizagem de como aplicá-los em questões acadêmicas ou na vida em geral. Quanto ao julgamento, defende que há dois aprendizados fundamentais. O primeiro é o fazer julgamentos cada vez com mais propriedade, isto é, com fundamentação consistente quanto ao que se afirma ou se nega,

daí a importância atribuída ao aprendizado dos processos investigativos. O juízo é a culminância da investigação. O segundo é avaliar julgamentos com os quais as pessoas se deparam na vida. Pessoas que não são capazes dessa avaliação podem ser facilmente ludibriadas, de diversas maneiras. O que Lipman diz sobre o julgamento retoma idéias clássicas que são muitas vezes esquecidas. Julgar bem, ou “o ter juízo”, é fundamental para poder afirmar com segurança sobre o que é justo e o que é injusto, sobre o que é falso e sobre o que é verdadeiro.

Há muitas afirmações que são feitas levemente, sem fundamentação, e por conta disso provocam danos irreparáveis nas pessoas e nas sociedades. Afora, é claro, as afirmações feitas maldosamente, entre as quais se incluem aquelas decorrentes de pré-julgamentos, de pré-conceitos ou de razões ideológicas. Lipman trabalha esses condicionantes do julgamento e indica caminhos para se lidar com eles na prática educativa. Ele insiste, por exemplo, na necessidade de exercícios de deliberação a serem introduzidos nas salas de aula como caminho frutífero para o desenvolvimento do ajuizamento. Serve-se de idéias de Aristóteles. Diz que este filósofo reconhece que a experiência humana, em geral, é muito complexa e incoerente para permitir fazer julgamentos precisos. A deliberação nos ajuda a sermos razoáveis e justos. “Se Aristóteles estiver correto, é a deliberação que devemos introduzir em nossas salas de aula, se desejamos estimular o pensar de ordem superior” (1995a, p. 97). Ela é um bom caminho para o ajuizamento. E este, por sua vez, é um rico caminho para as ações, pois ações guiadas por juízos bem fundamentados têm maiores chances de ser acertadas. Daí a necessidade de uma pedagogia do julgamento que deve contemplar, como já foi dito, esforços para

a redução ou eliminação dos preconceitos; exercícios de avaliação com utilização de critérios; aprendizagem da contextualização; incentivo à autocorreção; sensibilização para as conseqüências, e tantas outras ações. O bom julgamento não só faz parte do pensar de ordem superior, mas é a sua grande finalidade.

Lipman atribui enorme importância também ao cuidado com o raciocínio, ou seja, com este processo de pensar através do qual produzimos conclusões. É o processo do inferir. As pessoas inferem sem cuidar, muitas vezes, da validade de suas inferências. Aristóteles atendeu para esse processo do pensar e para a necessidade da produção de inferências válidas. Atentou também para a necessidade de evitar as inferências inválidas, aquelas que nos conduzem às falácias. Ora, diz Lipman, a educação escolar que temos não atenta para esses fatos que ocorrem no pensar dos alunos, que inferem corretamente, mas também incorretamente. É necessário que o processo educativo cuide também desse aspecto da formação de crianças e jovens. As recomendações e indicações de Lipman a respeito são contribuições importantes para uma nova maneira de ver e praticar a educação escolar. Raciocínio e julgamento são pilares do pensamento. Ambos devem ser cuidados no processo educativo.

Outra implicação educacional importante do que diz Lipman refere-se ao desenvolvimento da capacidade de auto-análise dos alunos. Fazê-los avaliar sobre o que pensam e como pensam, sobre o que dizem e expressam, seja por meio da escrita ou usando qualquer outra forma de expressão, deve ser prática prioritária dos professores, se quiserem que seus alunos aprendam a pensar por si mesmos, a reexaminar suas idéias, seus juízos e raciocínios. A autocorreção, portanto, é um

componente fundamental da criticidade, imprescindível nos procedimentos didático-metodológicos dos programas escolares.

Outra contribuição não menos importante diz respeito às suas idéias relativas às habilidades de pensamento e às ações que indica e que podem auxiliar na sua estimulação e, por conseguinte, no seu desenvolvimento. Para Lipman, o pensar bem pode ser entendido – utilizando-se uma expressão que tem se tornado comum nos dias de hoje –, como uma grande competência. Para o domínio de tal competência, é necessário o domínio, por sua vez, de algumas habilidades básicas. Ele aponta só uma relação de habilidades básicas necessárias ao pensar bem, mas também indicações de como se pode auxiliar o seu desenvolvimento. A relação dessas habilidades consta em suas obras, assim como a proposta de uma metodologia que inclui procedimentos voltados ao seu desenvolvimento, no caso, a metodologia da comunidade de investigação.

A proposta da metodologia da comunidade de investigação indica modificações substanciais na maneira de condução das aulas. Se levada a efeito em todas as disciplinas curriculares, implicará em novos rumos para a prática escolar. Laurence Splitter e Ann Margarth Sharp pensam em tais implicações e indicam mudanças profundas para as escolas, que abordam no livro: *Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula* (1999).

Pode-se afirmar seguramente que a comunidade de investigação é o centro da proposta educacional de Lipman. Para que aconteça, porém, é necessário reorganizar o funcionamento da sala de aula. Uma verdadeira revolução didática, que exige trabalhar com metodologia de dinâmica grupal, centrada no diálogo entre os participantes.

Nessa nova sala de aula, os alunos são estimulados a expressar suas opiniões, a elaborar questões a partir das idéias dos colegas, a desafiar-se entre si para fornecer razões e opiniões para suas idéias, a ajudar-se mutuamente ao fazer inferências sobre o que foi afirmado e a buscar identificar as suposições subjacentes. Aos poucos, eles incorporam os procedimentos da comunidade de investigação, num clima de liberdade, imaginação, criatividade. Clima este que propicia, segundo Lipman, o desenvolvimento das habilidades de pensamento e a possibilidade de ir além de seus próprios conhecimentos.

Os alunos, reunidos preferencialmente em círculo, juntamente com seu professor, podem desenvolver atitudes democráticas, pela construção de visões e conceitos sobre mundo que muitas vezes a educação formal, por meio das disciplinas, não consegue alcançar. Aprende-se a confrontar e a avaliar as situações problemáticas do mundo, a avaliar as próprias idéias e ações, assim como se passa a entender e a conviver com as diferenças. No entanto, para trabalhar nessa linha, há que se considerar, segundo Splitter e Sharp (1999), que o diálogo envolve habilidades que devem ser ensinadas e praticadas, bem como disposições que devem ser cultivadas e internalizadas. Esta não é uma tarefa simples, mas é imprescindível para os alunos que vivenciam, ao mesmo tempo em que aprendem, os valores da vida em sociedade, como, por exemplo, a tolerância e a reciprocidade – componentes éticos presentes no diálogo. Tem-se aqui um componente educacional inestimável para a educação e para a sociedade, com destaque para a atuação dos professores como facilitadores da comunidade de investigação. Contudo, deve-se ter ciência de que

não fazemos de conta que o engajamento num diálogo seja questão simples; isso requer habilidade para coordenar um leque de estratégias de pensamento durante um ato que ocorre com um equilíbrio realmente delicado: articular o que realmente se acredita ser verdadeiro, mas tirá-lo do centro de seu ponto de vista para poder tratar as opiniões alheias racionalmente e com cuidado. Essa característica do diálogo relembra o conceito de pensamento que é autocorretivo, pois autocorreção só é realmente possível quando estamos preparados a sermos críticos do nosso pensamento como somos do de outros, e tão respeitosos com as visões alheias quanto somos com nosso próprio ponto de vista. (SPLITTER e SHARP, 1999, p. 66)

No conceito de diálogo há uma dimensão ética, que se concretiza por intermédio da conversa igualitária e da autocorreção, que para qualquer comunidade, sobretudo para a comunidade de investigação em sala de aula, facilita a manifestação de pontos de vista individuais e incorpora a reciprocidade, fundamento de qualquer relacionamento interpessoal.

Para Splitter e Sharp (*ibid.*, p. 67), os procedimentos recíprocos do diálogo – que incluem falar cada um na sua vez, ouvir cuidadosamente um ao outro, construir a partir das idéias dos colegas, modificar o pensamento sob a luz do que os colegas dizem – são aspectos vitais de desenvolvimento moral e ético. Neste sentido, Lipman (1995a, p. 348) destaca que, na comunidade de investigação, há uma aprendizagem conjunta e uma experiência partilhada, o que representa um

modelo eficaz de processo educacional: os alunos descobrem que a aprendizagem acontece também no grupo e que podem utilizar as experiências dos colegas e beneficiar-se delas, assim como podem aproveitar suas experiências para crescer. Uma educação investigativa ou que prepara para a investigação atende à exigência do preparo de alunos como membros questionadores de uma sociedade que se questiona. Daí a proposta das salas de aula se transformarem em comunidades de deliberação e de questionamento.

O papel da filosofia ou do seu ensino como auxiliar poderoso no desenvolvimento do pensar bem é mais uma importante implicação educacional das idéias de Lipman. A filosofia poderá ter seu lugar assegurado entre as demais disciplinas da escola básica se os professores perceberem que ela lhes pertence. A filosofia no currículo tenderá a promover o relacionamento entre as disciplinas, reduzindo a fragmentação dos saberes e proporcionando o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, porque é inerente a cada disciplina, pois “a filosofia está, por assim dizer, em ângulos retos com as outras disciplinas, de modo que juntas, como urdidura e trama, se interpenetram e se entrelaçam até produzirem um tecido sem costura” (LIPMAN, 1990, p. 42). É necessário que cada uma das disciplinas restabeleça suas preocupações filosóficas para que a educação possa recuperar-se.

Quando uma disciplina tenta se despir de seus pressupostos éticos, lógicos, estéticos e epistemológicos e suas ramificações porque estes são “contestáveis” ou “controversos”, elimina as verdadeiras características que capacitam os estudantes a vê-la formando um todo com as outras disciplinas acadêmicas. (LIPMAN, 1995a, p. 41)

Filosofia e educação são inseparáveis para Lipman, que considera, segundo Catherine Young Silva, o filosofar como “exame autocorretivo (sic) de maneiras alternativas de fazer (*making*), dizer (*sayng*), e agir (*doing*)” (in: LIPMAN, 1990, p. 10). Assim, o pensar que se busca desenvolver nos alunos pode ser alcançado por intermédio da promoção da discussão filosófica em sala de aula, com rigor metodológico semelhante ao da academia.

A relação da filosofia com a educação e sua estreita identificação entre procedimento e resultado que ocorre ao se filosofar, a torna imprescindível na formação escolar, principalmente das crianças e dos jovens. Os professores serão modelos para seus alunos se aprenderem a pensar filosoficamente suas disciplinas e a se exercitar em sala de aula; certamente, os alunos aprenderão a pensar criticamente as disciplinas e provavelmente terão melhores chances na vida, em todos os sentidos.

Notas

- 1 Matthew Lipman, filósofo norte-americano, graduou-se em filosofia na Universidade de Stanford (Califórnia) em 1948 e obteve o título de doutor na Universidade de Columbia (Nova York) em 1954, onde passou a ministrar aulas de lógica em 1956, após realizar estudos complementares de pós-graduação na Sorbonne (França). Realizou pesquisas sobre arte, estética e metafísica. A partir de 1969, realizou suas primeiras experiências de ensino de filosofia para crianças, fundamentando-se nas idéias de John Dewey e Lev Vygotsky. Seu trabalho chamou a atenção da comunidade acadêmica e, em 1972, foi convidado a dar aulas na Universidade de Montclair (Nova Jersey), onde desenvolveu sua inovadora proposta educacional e conheceu sua principal colaboradora, Ann Margareth Sharp, juntos fundaram, em 1974, o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).
- 2 Matthew Lipman is an American philosopher graduated in Philosophy at Stanford University (California) in 1948. He got his PhD at Columbia University (New York) in 1954, where he started teaching

Logic in 1956, after he finished his complementary studies in the post graduation course at Sorbonne (France). He has researched on arts, aesthetics and metaphysics. From 1969 on, he has performed his first experiences teaching philosophy for kids, based on the ideas of John Dewey and Lev Vygotsky. His work has called the academic community attention and, in 1972, he was invited to teach at Montclair University (New Jersey). There, he has developed his innovative educational proposal and met his main collaborative partner, Ann Margareth Sharp. Together, they founded the Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) in 1974.

- 3 Um estudo importante sobre as influências das idéias de Dewey em Lipman é encontrado no livro: *A filosofia e as crianças* de Marie-France Daniel, publicado pela Editora Nova Alexandria, São Paulo, 1999.
- 4 Para maiores esclarecimentos sobre a educação como investigação, consultar LIPMAN, 1995a, p. 30.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DANIEL, Marie-France. *A filosofia e as crianças*. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

_____. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____. *O pensar na Educação*. São Paulo: Vozes, 1995a.

_____; SHARP, M. Trad. Ana Luiza F. Falcone e Sylvia J. H. Mandel. *Comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: CBFC, 1995b. Coleção Pensar.

_____. *Natasha: diálogos vygotkianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Thinking in Education*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LORIERI, Marcos Antonio. *Filosofia: filosofia no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Docência.

SPLITTER, Laurence J.; SHARP, Ann M. Uma nova educação; a comunidade de investigação na sala de aula. Trad. Laura Pinto Rebessi. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.