

## FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Alvino Moser\*

**RESUMO:** Examina-se, neste artigo, a possibilidade ou não de ensinar a filosofia para crianças. Não há dúvida de que as crianças fazem reflexões de caráter filosófico, como o afirmam Heidegger e Jaspers. Mas, o autor é de opinião que, para a atividade da filosofia propriamente dita, são necessários mais requisitos. Propõe que se considerem os níveis propostos por Kohlberg no agir moral para iniciar a atividade crítica do filosofar.

**PALAVRAS-CHAVE:** filosofia; criança; maturidade; atividade crítica; agir moral.

### PHILOSOPHY FOR CHILDREN

**ABSTRACT:** It is examined, in this article, the possibility or not of teaching philosophy to children. There is no doubt that the children make reflections of philosophical character, as Heidegger and Jaspers affirm. But, the author's opinion is that, for the philosophy activity itself, more requisites are necessary. He proposes the levels proposed by Kohlberg be taken into consideration in the moral acting to initiate the critical activity of philosophing.

**KEY WORDS:** philosophy; child; maturity; critical activity; moral acting.

#### 1. Introdução

Há já bastante tempo Matheus LIPPMAN, introduziu a filosofia para as crianças. Foi pelo lançamento, dentre outros, da obra "A Filosofia vai a escola (Lippman, 1996)". No Brasil, creio que o movimento começou há mais de 15 anos. Primeiro, em São Paulo, depois, em outros estados, como é o caso de Santa Catarina e do Paraná.

No artigo que inicio, pretendo expor algumas reflexões pessoais sobre o assunto. Não há intenção de dizer que estas sejam as melhores nem as piores linhas de análises, mas são as que me parecem convenientes. Observo, antes de mais nada, que o emprego da primeira pessoa, não possui nenhuma pretensão cartesiana. Quando Descartes escreve *je*, este representa o sujeito universal, o sujeito racional que fala tendo idéias claras e evidentes e que devem ser aceitas por todos. Longe de mim tal ousadia!

---

\* Alvino Moser é Pós-Doutor pela Universidade Catholique de Louvain – Bélgica e docente da UNIPAR/ Campus Toledo.

**Endereço:** Av. Parigot de Souza, 3636, Jardim Prada, Toledo, PR. 85.903-170

## 2. As Crianças Filosofam ou são Filósofas ?

Karl JASPERS (1998), escreve que as crianças até os sete anos são gênios, as quais a escola encarrega-se de torná-las normais ou de “bobificar” (a expressão é minha). O próprio Martin HEIDEGGER diz, em algum lugar, que os verdadeiros poetas e filósofos são as crianças, porque criam o mundo com sua linguagem, até o momento em que são obrigadas a seguirem o caminho e a linguagem (gramática, etc), que se lhes impõem. É o momento em que se processa o início da colonização das crianças, no dizer de Gérard MANDEL (Mandel, 1973).

Aliás, todas essas afirmações podem ser incluídas como explicitação da monumental abertura do *Emílio*, “ao nascer das mãos do supremo Arquiteto a criança nasce perfeita, a sociedade a corrompe”.

E nasce de Rousseau sua extraordinária revolução pedagógica, talvez até hoje não superada.

Mas os fatos confirmam que as crianças, se não são filósofas são poetas.

Lembro-me, com saudades, como qualquer pai ou mãe se lembra de seus filhos, de quando minha filha tinha cinco anos. Viajávamos de Santa Maria, RS, para Passo Fundo, numa linda tarde. Havia um pôr do sol maravilhoso em que, aquele se recolhia a seus aposentos, desdobrando o seu manto luminoso e multicolor que lhe fazia escolta. Então, a menina de cinco anos disse-me: “Olha, paizinho: o sol está se pondo no horizonte! Acompanhava-nos um professor amigo. E este perguntou a queima-roupa. “Mas, minha filha, o que é o horizonte?”.

E ela, muito séria, olha para ele como que estranhando a pergunta: “ora, tio, o horizonte é a casinha do sol”.

Certamente, isto é poético.

Do mesmo modo, noutra ocasião aprendeu a palavra pensar, não sei com quem. E de repente, chamei-a para algo. E a resposta veio (imitando o pai): “Espera um pouco, estou pensando”.

Imediatamente fiz-lhe a pergunta:

“E o que é pensar, minha princesa?”

“Ora, pensar é falar baixinho para mim mesmo”. Certamente, esta reflexão é filosófica.

Pergunto-me, porém, onde termina a poesia, e onde se inicia a filosofia? É uma questão difícil.

Desculpem-me se lhes contei exemplos de minha experiência: mas, cada leitor deve ter os seus próprios, tirados do contato com as crianças com quem convive.

No entanto, não quer isto dizer que se possa introduzir a filosofia nos primeiros anos de vida. É sobre isto que tecerei algumas considerações.

## 3. A Filosofia das Crianças ou Filosofia para as Crianças

Quando se fala em Filosofia para crianças, entendo que se deve dar um espaço próprio, isto é, tempo e temas escolhidos para ensiná-las. Será isto possível? Será desejável?

Em primeiro lugar, é necessário observar que há um imenso abismo entre o saber do professor de filosofia e o modo de pensar das crianças. Esqueçemo-nos, acredito que quase todos nós, que fomos crianças. Em segundo lugar, ao aprender algo novo, desaprendemos algo: uma nova aprendizagem é um novo comportamento: aprende-se, desaprendendo, esta é a lei.

Há, portanto, muita distância entre a *WELTANSCHAUUNG* dos adultos e o modo de ver o mundo das crianças. Basta que vejamos os filmes, por exemplo, História Sem Fim I, O Mistério do Cristal, O Jardim Secreto e anotemos as interpretações das crianças comparando-as com as nossas. Quais são os desenhos animados que as crianças apreciam, e quais nós apreciamos? O mesmo ocorre com as músicas e assim por diante.

Podemos empregar as mesmas palavras. Talvez, apenas o ruído seja o mesmo: não se processa a verdadeira comunicação, que é um comum + união, uma sintonia. Ou, por que é que nos queixamos da indiferença dos alunos? Quantos professores estariam dispostos a fazer a experiência proposta por Charles Weingartner e Neil Postmann (1973)? Esta consiste em que o professor de matemática lecionasse inglês ou geografia. E que os professores de geografia, história, línguas, ensinasse disciplinas totalmente diversas daquelas a que estão habilitados (ou acostumados). Se não o conseguem, é porque não sabem se comunicar. Já o dizia o sábio Santo Agostinho: "Falamos para ensinar ou para aprender (Agostinho, 1973)".

E aqui se trata de filosofia, que é a disciplina para a qual se exigia, na Antiguidade, uma certa maturidade. Platão escreveu no frontispício de sua ACADEMIA, "Não entre aqui, quem não souber geometria". Na República I, VII é somente após o domínio da aritmética, da geometria plana e estereométrica, e da astronomia que se estará apto a iniciar os estudos da dialética que levará para a vida teórica, própria da filosofia (Platão, 1994).

Aristóteles, também na Ética a Nicômaco, no livro VI, ao tratar da prudência, afirma que não basta o saber decorado, exige-se uma certa vivência para entender o que é realmente o tema filosófico: que é o estudo do SER (Aristóteles, 1973).

A filosofia nasce, com certeza, do *dubium admirationis*, da dúvida da admiração. As crianças se encontram diante de situações filosóficas, mas não sei se podem adentrar em certos campos filosóficos propriamente ditos.

Uma das regiões mais exploradas na introdução da filosofia para crianças é o estudo da Lógica, mas a Lógica não é filosofia. A Lógica é a ciência que estuda as formas válidas de raciocínio, é ciência das conclusões necessárias. É a ciência que apresenta e trata dos princípios e regras dos argumentos válidos e das deduções válidas. Precisamente, refere-se a um modo correto de falar ou de escrever. É uma sintaxe: um conjunto de regras que rege a forma da linguagem da demonstração.

Os livros de Aristóteles, que depois foram transformados em Lógica, são: *Das Categorias, Interpretação, Analíticos I e II, Tópicos e Sofísticos*. Estes eram denominados de ORGANON, que significa instrumento. A Lógica não ensina a pensar corretamente, pois o pensamento é uma atividade imanente (atividade imanente é aquela que é produzida por um sujeito, por um eu, e permanece nele), (Aristóteles, 1967). A Lógica ensina a argumentar, isto é, a deduzir conseqüências ou conclusões necessárias, que é a mesma definição da Matemática, dada por PEIRCE (Davis e Hersh, 1984).

Raciocinar é deduzir conclusões; e raciocinar logicamente é deduzir conclusões necessárias, como se faz na matemática, ou em qualquer outra ciência em que se usa o raciocínio.

Não há dúvida de que as crianças produzem afirmações filosóficas. Mas, no meu entender, até que ponto elas compreendem o significado filosófico do que afirmam?

Filosofar é, antes de tudo, REFLETIR, isto é, repensar sobre o que se disse, pensar no que aconteceu, mas refletir filosoficamente. Se o símbolo da filosofia é a ave de MINERVA, a coruja, significando, portanto, que a reflexão vem após uma vivência, que as crianças ainda não têm. Elas podem falar corretamente, mas não significa que tenham, como diz POPPER, ainda o sentido de algumas questões. Sentido que virá com o correr da existência (Popper, 1978).

Será que, com essas reflexões ligeiras, estou me pondo contra a filosofia para crianças? Não, necessariamente. Mas, vejamos, segundo KANT e BUBER, as quatro perguntas que os filósofos se põem são:

Que posso eu saber?

Que devo eu fazer?

Que me é possível esperar?

Que é o homem?

Estariam elas ao alcance das crianças?

Quais as possíveis alternativas?

É possível ensinar a vida dos filósofos, contar fatos de suas vidas, como se faz na história. Isso, porém, é história, não é filosofia.

Outros procuram desenvolver o raciocínio das crianças, como se deve fazer em qualquer disciplina. Basta, para isso, seguir, por exemplo, tanto o construtivismo piagetiano (Piaget, 1972) como o sócio-interacionismo, de VYGOTSKY (Oliveira, 1988). Mostrar a lógica de um problema, a solução de uma questão é Lógica: é ensinar a aprender a aprender, a aprender com método (Delors, 1999).

Portanto, quanto ao ensino das disciplinas deve-se procurar evitar o mecanismo das respostas, os truques, fugir de procurar os “macetes”, mas procurar os porquês.

A escola, segundo MEIRIEU (Meirieu, 1994), que seguirei no que disser nesta secção, em geral, não interessa aos alunos, pois as noções fundamentais, eles aprendem-nas em outros lugares.

“Penso que é o melhor emprego do mundo; porque, seja, que se faça bem, ou que se faça mal, se paga do mesmo modo (...). Um sapateiro, fazendo seus sapatos, não poderia gastar um pedaço de couro sem que tenha que pagar as partes estragadas, mas aqui, pode-se, entregar um homem sem custo nenhum...(Molière)”.

Os educadores precisam pôr à disposição dos alunos uma aprendizagem profissional eficaz que exija que o sujeito tenha a seu dispor, de um lado, materiais e utensílios necessários (as informações básicas) e, de outro lado, que saiba efetuar as operações mentais indispensáveis (deduzir, antecipar, analisar, efetuar sínteses etc). E a escola deve providenciar para que essas competências sejam adquiridas por todos.

E, para isso, o professor pode pouco a pouco, atentar ao que Sócrates e outros afirmaram:

“Onde estavam meus conhecimentos, e porque, quando me falavam deles, eu os reconheci e declarei: “Perfeitamente, isto é verdade”? Não há nenhuma razão senão esta: já estavam na minha memória, mas longe, escondidos em profundezas tão secretas que, sem as lições que as arrancassem, não poderia eu tê-los concebido (Agostinho, 1974)”.

E assim é para a Filosofia: se não houver a experiência acumulada na vida, como arrancá-la para a reflexão? E que experiências possuem as crianças? Para essas reminiscências exige-se a maiêutica socrática.

“Há, no coração da ‘pedagogia socrática’ uma verdade que é evidente, ‘a caixa preta’ nos escapa”. Podemos criar reflexos condicionados, aferrar-nos à dupla: estímulo-resposta; fazer que nossos alunos levantem-se, sentem, andem, corram, recitem, identifiquem, cortem, aplaudam. Contudo, não podemos jamais saber, com certeza, o que se passa na caixa preta no momento de seu comportamento”(Meirieu), mesmo quando se pensa que se tem o domínio de seu comportamento, basta que se veja o filme dedicado aos que trabalham na educação especial: JUVENTUDE VIOLENTA, para entender o que o Autor quer dizer.

E isso muito mais é verdadeiro no caso da filosofia, que é uma atividade essencialmente dialógica.

As palavras podem ser usadas de modo diferente, donde se segue a indiferença que notamos nos cursos de graduação em relação às aulas dessa disciplina.

#### 4. Conclusões

Diante dessas reflexões que, antes, levam para o ceticismo, não posso deixar de referir-me ao artigo de Richard RORTY, Educação sem dogmas.

Creio que o importante nas séries iniciais não é ensinar filosofia, mas que se ponham as bases de uma verdadeira educação: de uma auto-educação.

Antes de apresentar as idéias (brevemente), de RORTY, faço uma referência, creio que obrigatória, a Jürgen HABERMAS (1989). Na obra, *Consciência moral e agir comunicativo*, no capítulo 4, ele estuda os estágios pelos quais passa a consciência moral, segundo os estudos de L. KOHLBERG (1981).

Ele considera seus estágios para o desenvolvimento moral, subdivididos em níveis.

Nível A: Nível Pré-Convencional.

Estágio I: Estágio de punição e obediência.

Quebrar regras leva à punição; é necessário obedecer.

Estágio II: Estágio dos propósitos e trocas individuais e experimentais.

O importante é seguir regras que são de interesse imediato, segundo as necessidades.

Nível B: Nível Convencional.

Estágio III: Estágio de expectativas mútuas, relacionamentos e conformidade.

O bom é proceder segundo as regras de outras pessoas, segundo suas expectativas, observando a lealdade e a verdade com os parceiros e sendo motivados para seguir regras e expectativas.

Estágio IV: Estágio do sistema social e manter a consciência.

O certo é praticar seu direito na sociedade, obedecendo à ordem social e contribuindo para o bem-estar da sociedade e do grupo.

Nível C: Nível pós-convencional e com princípios.

As decisões morais são geradas de direitos, valores, ou princípios, valores ou princípios que são, ou podem ser aceitos por todos os indivíduos, e compõem ou criam a sociedade para que se tenham práticas justas e benéficas.

Estágio V: Estágio da prioridade dos direitos do contrato social ou da utilidade.

Estágio VI: Estágio de princípios éticos universais, isto é, de autonomia ética, de auto-imputabilidade.

Podem, esses princípios, ser melhor visualizado nos quadros apresentados por HABERMAS:

**Quadro 1** – Os tipos de ação pré-convencionais.

Orientação da ação Forma de reciprocidade	Cooperação	Conflito
Complementaridade governada pela autoridade	1	2
Simetria governada por interesses	3	4

Fonte: HABERMAS (1989, p. 182)

**Quadro 2** – Passagem ao estágio de interação convencional (1): do comportamento de competição pré-convencional ao agir estratégico

<b>Equipamento Sócio-Cognitivo</b> <b>Tipos de ação</b>	<b>Estruturas de Perspectivas</b>	<b>Estrutura da expectativa de comportamento</b>	<b>Conceito de autoridade</b>	<b>Conceito de motivação</b>
Comportamento de competição pré-convencional	Conexão recíproca de perspectivas de ação Selman: Estádio 2 Flavell: estratégia B	Padrão de comportamento particular; atribuição de intenções latentes	Arbítrio externamente sancionado das pessoas de referência	Orientação em função de recompensa/castigo
Agir estratégico	Coordenação das perspectivas do observador e do participante. (Selman: estágio 3. Flavell: estratégia C).			

Fonte: HABERMAS (1989, p. 185).

**Quadro 3** – Passagem ao estágio de interação convencional (2): do comportamento cooperativo pré-convencional ao agir regulado por normas

<b>Conceitos Sócio-Cognitivos básicos</b> <b>Tipos de ação</b>	<b>Estruturas de Perspectivas</b>	<b>Estrutura da expectativa de comportamento</b>	<b>Conceito de autoridade</b>	<b>Conceito de motivação</b>
Interação dirigida por autoridade	Conexão recíproca de perspectivas de ação (Selman: Estádio 2)	Padrão de comportamento particular	Autoridade de pessoas de referências; arbítrio sancionado externamente.	Lealdade em face das pessoas; orientação em função de recompensa/castigo
Cooperação dirigida por interesses				
Agir em papéis	Coordenação das perspectivas do observador e do participante - (Selman: estágio 3)	Papel de comportamento socialmente generalizado: papel	Autoridade interiorizada de um arbítrio supra-individual = lealdade	Dever versus inclinação
Interação guiada por normas		Papéis socialmente generalizados: sistema de normas	Autoridade interiorizada da vontade coletiva impessoal = legitimidade	

FONTE: HABERMAS (1989, p. 191).

**Quadro 4** – Estádios de interação, perspectivas.

<b>Estruturas Cognitivas</b> <b>Tipos de ação</b>	<b>Estrutura de perspectivas</b>	<b>Estrutura da expectativa de comportamento</b>	<b>Conceito de autoridade</b>
Pré-convencional: Interação governada por autoridade	Conexão recíproca de perspectivas de ação	Padrão de comportamento particular	Autoridade de pessoas de referência; arbítrio externamente sancionado
Cooperação governada por interesses			
Convencional: Agir em papéis	Coordenação das perspectivas de observador e participante	Padrão de comportamento socialmente generalizado: papel social	Autoridade interiorizada de um arbítrio supra-individual = lealdade
Interação guiada por normas		Papéis socialmente generalizados: sistema de normas	Autoridade interiorizada da vontade coletiva im pessoal = legitimidade
Pós-convencional: Discurso	Interação das perspectivas do falante e do mundo	Regra para o exame de normas: princípio	Validade ideal versus validade social
		Regra para o exame de princípios: processo da fundamentação de normas	

Fonte: HABERMAS (1989, p. 201).

**Quadro 5** – Sociais e estádios morais.

<b>Conceito de motivação</b>	<b>Perspectivas Sociais</b>		<b>Estádios do juízo moral</b>
	<b>Perspectiva</b>	<b>Representação da justiça</b>	
Lealdade em face de pessoas: orientação em função de recompensa/castigo	Perspectiva egocêntrica	Complementaridade de ordem obediência	1
		Simetria das compensações	2
Dever versus inclinação	Perspectiva do grupo primário	Conformidade a papéis	3
	Perspectiva de um coletivo – (system's point of view)	Conformidade ao sistema de normas existentes	4
Autonomia versus Heteronomia	Perspectiva de princípios (prior to society)	Orientação em função de princípios de justiça	5
	Perspectiva procedural (ideal role taking)	Orientação em função da fundamentação de normas	6

Fonte: HABERMAS (1989, p. 202)

O que quero afirmar é que o ensino da filosofia só será possível e será adequado, se ocorrer, paralelamente, aos estágios que acabei de apresentar, e isso

exige desenvolvimento, como o dizem Piaget e Vygotsky. Em outros termos, só podemos ensinar filosofia quando o indivíduo atingir o estágio conveniente. Aristóteles já o afirmava na *Ética a Nicômaco*: que é preciso ter certa idade e experiência para poder compreender as questões éticas. Isto vale para a filosofia. No caso, quando o estudante tiver atingido o estágio de autodecisão e de autoenvolvimento. Há tempo para tudo.

## 5. A Concepção de Educação e de Filosofia segundo Rorty

No artigo *Educação sem dogmas* (Ghiraldelli, 2000)., escrito a respeito do livro de Alan Bloom, *A Cultura Inculta* (*The Disclosin of American Society*), Richar Rorty discute o problema da deficiência da educação norte-americana. Alan Boom queixa-se de que os jovens chegam à universidade sabendo poucas coisas, ou quase nada, mas algo sabem, isto é, que tudo é relativo. O que atribui aos trabalhos de Margaret Mead.

Rorty também faz referência à obra de Peter Hirsch, *Cultural Literacy* que denuncia o atraso, a ignorância cultural, lingüística e literária dos alunos que vêm do 2º. Grau, na América do Norte.

Na realidade, para o filósofo Rorty, o debate situa-se entre os educadores conservadores, ditos de direita, e os progressistas, os de esquerda. É o debate entre liberais e socialistas, Dewey e Marx. Diante desse confronto na educação, propõe ele uma solução.

Nota-se que, os professores do 1º e 2º. Graus, em geral, são de direita ou conservadores; ao passo que os professores universitários são mais de esquerda. Os educadores liberais insistem sobre a verdade no ensino: “a verdade vos libertará”. E a esquerda enfatiza a liberdade: esta trará a verdade.

Acontece que, segundo o autor em tela, nem a esquerda, nem a direita querem alunos completamente submissos, nem alunos completamente revoltados, novos Zaratrustra analfabetos. Procura-se o equilíbrio. Os jovens devem aprender as regras da sociedade, respeitar as autoridades, a propriedade alheia, evitar as drogas, respeitar os mais velhos, os guardas e as regras de trânsito, do contrário ter-se-ia a violência e o caos.

Para isso, deve-se, no 1º. e 2º. Graus, socializar os jovens, fazer com que se adaptem à sociedade e sejam bons cidadãos, respeitadores de suas obrigações e das leis instituídas. Depois que forem socializados, bem socializados, no final do 2º grau, quando já tiverem compreensão suficiente, serão estimulados ao espírito crítico, a serem mais criativos, a não aceitarem simplesmente as imposições do grupo ou da sociedade.

É nesse momento, creio, que se pode proporcionar aos jovens a oportunidade de aprender a filosofar, de “pensar com sua própria cabeça”, como dizia Montaigne: Não se trata de saber o que os outros dizem, mas se trata de saber por seu próprio entendimento.

Há momento para tudo, repito. A filosofia é um conjunto de conhecimentos sistemáticos quando é considerada academicamente. Mas, como atividade, trata de conseguir que as pessoas pensem por si mesmas: Isto se deve fazer em cada momento da educação, sem que seja propriamente uma atividade filosófica, pois esta palavra traz consigo uma tradição histórica, uma herança que convém e que é preciso respeitar. Tudo é filosofia: Mas nem tudo é filosofia, sobretudo quando não se distingue entre pensar corretamente e dizer asneiras.

Piaget estudou os níveis de idade e de intelectualidade que o jovem deve ter para aprender as diversas ciências. Não se fez nada a respeito da filosofia. Quem sabe não se deva realizar algo semelhante, para poder-se responder com mais adequação à pergunta: pode-se ou não ensinar filosofia às crianças? Do contrário, apenas se declaram opiniões que valem como tais: são meras opiniões, não são comprovadas. Em minha opinião, creio que uma coisa é ensinar a raciocinar corretamente, pois sou daqueles que não aceitam que se pode ensinar a pensar. *Não se pode ensinar a pensar porque esta é uma atividade imanente, isto é, atividade realizada pelo sujeito e que permanece nele: só temos acesso às manifestações de suas atividades por meio da linguagem.*

Montaigne afirmava que, pela filosofia, aprende-se a prática da virtude e não a reclamar da perda dos bens deste mundo. E é por isso que, na infância, como em todas as outras idades, poder-se-á tirar proveito do estudo da filosofia, mas isto não quer dizer que se deva ensinar filosofia acadêmica: é preciso refletir sobre que tipo de noções serão ensinadas à criança. Quando se fala de filosofia, entende-se a filosofia acadêmica. Não existe menos ou mais filosofia: a filosofia não é criança nem adulta, é simplesmente filosofia.

Pergunto-me, portanto, como fazer para que uma criança entenda as noções de ontologia que os adultos mal e mal entendem? E como se pode discutir com elas a não relatividade da ética que está acima da moral histórica? Noções que os universitários não alcançam nem quando são acadêmicos, nem quando serão profissionais.

Ensinar a raciocinar, a pensar antes de falar é necessário, mas, se isto é filosofia, então tudo bem. É preciso que se diga de que filosofia se trata. Do contrário estamos nos enredando em equívocos muito sérios do ponto de vista teórico.

## 6. Referências

AGOSTINHO, S. **De Magistro**. Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

AGOSTINHO. *Confissões*. L.X, c. XI. PENSADORES. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p.25.

ARISTÓTELES. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. v. IV.

ARISTÓTELES. **Obras**. Madrid: Aguilar, 1967.

- DAVIS, Ph. E HERSH, Reuben. **A experiência matemática**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.p.
- DELORS, Jacques (org). **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. Brasília/São Paulo: MEC/Cortez, 1999.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- JASPERS, Karl. **Iniciação à filosofia**. 1998.
- KOHLBERG, L. **Essays on moral development**. San Francisco, 1985, v. I.
- LIPPMAN, Matheus. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- MANDEL, Gerard. **Para descolonizar a criança**. Lisboa: Edições D. Quixote, 1973.
- MEIRIEU, Philippe. **Apprendre... oui, mais comment**. 13. ed. Paris: TSF, 1994.
- MOLIÈRE. *Le Medecin malgré lui*, in MEIRIEU, op. Cit. p.15.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1988.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- PLATÃO. **República**. Bauru: Edipro, 1994.
- POPPER, K. R. **A lógica das ciências sociais**. Brasília: UNB, 1978.
- POPPER. **O sentido da filosofia em A Lógica das Ciências Sociais**. Brasília: UnB, 1978.
- POSTMANN, Neil e WEINGARTNER, Charles. **Contestação: nova fórmula de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBRASA, 1973.
- RORTY, Richard. **Educação sem dogmas**. Ver. Diálogo, 1982. Este artigo foi retomado por RORTY, R Philosophy and Social hope. Londre Penguin Books, 1999, p. 114-126 e traduzido por GHIRALDELLI, Jr.[2000].*Filosofia da Educação*.Rio de Janeiro: DP&A, p.81-97.

---

Data de Recebimento: 09/06/2002.

Data de Aceite: 20/12/2002.