

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
*MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTEW  
LIPMAN: UM ESTUDO CRÍTICO

Mardônio Pereira da Silva

Goiânia  
2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Programa de Filosofia para Crianças Matthew Lipman: um estudo crítico

Aluno: Mardônio Pereira da Silva

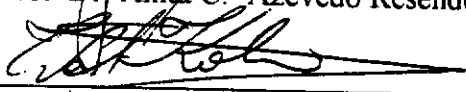
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita C. Azevedo Resende

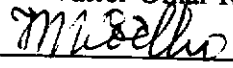
Dissertação apresentada à Faculdade de Educação  
da UFG como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre em Educação Brasileira.

Goiânia, 08 de fevereiro de 2001

COMISSÃO EXAMINADORA:

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anita C. Azevedo Resende

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Walter Omar Kohan

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho

Goiânia

2001

## RESUMO

O presente trabalho procura explicitar e problematizar pressupostos filosóficos, pedagógicos e implicações político-ideológicas do “Programa de Filosofia para Crianças”, de Matthew LIPMAN.

O primeiro capítulo traz um breve aceno sobre a história do ensino da filosofia no Brasil enfatizando os motivos que levaram o seu afastamento com a Lei 5692/71, e o seu retorno com a LDBEN 9394/96.

No segundo capítulo procuramos investigar a gênese do Programa de Filosofia para Crianças. Para tanto, foi necessário proceder ao levantamento e à análise de uma ampla gama de fontes escritas, constituídas de matérias publicadas na imprensa (reportagens e artigos), textos teóricos, apostilas e alguns trabalhos acadêmicos.

O terceiro capítulo tem como principal objetivo esclarecer em que, exatamente, consiste o Programa de Filosofia para Crianças, procurando apresentar e, à medida do possível, também problematizar algumas de suas principais características.

O quarto capítulo destina-se a explicitar e problematizar alguns aspectos característicos da concepção de filosofia adotada por LIPMAN, ao mesmo tempo em que estabelecemos uma interlocução com os dados levantados.

No quinto capítulo procuramos esclarecer o papel que o professor ocupa no Programa e a concepção de cidadania aí presente.

Finalmente, na conclusão procuramos deixar claro que o Programa LIPMAN, ao enfatizar excessivamente a metodologia na sua proposta, coloca em xeque a própria filosofia ao querer transformá-la numa mera técnica.

## RIASSUNTO

Il lavoro che ora si sviluppa è una ricerca sui presupposti filosofici, pedagogici e politici del Programma di Filosofia per Bambini di Matthew LIPMAN.

Il primo capitolo è una piccola storia del insegnamento della filosofia in Brasile con enfasi su i motivi che spiegano il suo allontanamento dalla scuola ed il suo ritorno con la legge LDBEN 9394/96.

Nel secondo capitolo cerchiamo di indagare sulla origine del Programma Filosofia per Bambini. Per ciò abbiamo avuto bisogno di procedere ad una lettura di ampia fonti di scritti: articoli scientifici, testi teorici ed libri sul tema.

Il terzo capitolo c'è come obiettivo principale chiarire i punti più importanti del Programma di Filosofia per Bambini, oltre che mettere a fuoco i suoi concetti essenziale.

Nel quarto capitolo la nostra attenzione si concentra sulla concezione di filosofia che si trova sotto il Programma LIPMAN a luce dei elementi provenienti della osservazione dei bambini nella scuola.

Il quinto ed ultimo capitolo, nostro interesse va verso il ruolo del insegnante nel Programma LIPMAN, così come il concetto di cittadinanza che si trova al interno del Programma.

Finalmente arriviamo a concludere che il Programma LIPMAN, per dare troppo attenzione a metodologia, rischia di uccidere la filosofia trasformandola semplicemente in una tecnica.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 - O ENSINO DA FILOSOFIA - 7

CAPÍTULO 2 - O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: - 21

CAPÍTULO 3 - O QUE É A “FILOSOFIA PARA CRIANÇAS?” - 38

CAPÍTULO 4 - PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DO PROGRAMA DE FILOSOFIA  
PARA CRIANÇAS - 53

CAPÍTULO 5 - O PROFESSOR E O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA  
CRIANÇAS - 95

CONCLUSÃO - 125

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 133

ANEXO - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO - 138

## INTRODUÇÃO

O presente estudo se constitui em um processo de investigação sobre a proposta de ensino de filosofia para crianças de Matthew LIPMAN, na primeira fase do ensino fundamental.

São várias as motivações que nos levaram a esta pesquisa, porém, a mais importante delas é o nosso interesse, como professor de filosofia, na área da didática e prática de ensino em Filosofia, isto é, nas metodologias e teorias que possibilitam a formação para a docência em filosofia, em todos os níveis de ensino, mas, no caso desta pesquisa, este interesse se volta especificamente para as crianças. E Porque as crianças?

O Congresso Internacional de Filosofia para Crianças e Jovens que participamos em Brasília - DF, nos dias quatro a nove de julho de 1999 foi a razão do nosso interesse, pela oportunidade que tivemos de conhecer, mais detalhadamente o Programa LIPMAN de Filosofia para Crianças.

Após o Congresso nosso interesse, em aprofundar o estudo sobre essa proposta, nos levou a Belo Horizonte onde participamos de um curso básico de iniciação à sua metodologia, juntamente com outros professores de escolas públicas e privadas.

O curso teve a duração de quarenta horas (manhã e tarde) sobre as novelas<sup>1</sup> *Issao e Guga*, *e Pimpa* promovido pelo Centro Mineiro de Educação para o Pensar, filiado ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. É importante dizer que além de ver *in loco* como se dava a preparação de professores para o trabalho com o Programa de Filosofia para Crianças, o que contribuiu sobremaneira para a nossa pesquisa, foi também a única forma de obter acesso ao material didático-pedagógico do Programa pois esses só são distribuídos aos professores que participaram do curso.

---

<sup>1</sup> O termo *novelas* se aplica ao material didático, produzido por LIPMAN e seus colaboradores, escrito em forma de pequenas histórias onde os personagens, geralmente crianças, se envolvem nas mais diferentes situações. Mais a frente isso ficará mais claro.

O que mais chamou a atenção, tanto no Congresso Internacional como no curso sobre o Programa, foi o fascínio que a proposta exercia sobre todos que, pelo menos num primeiro momento, pareciam dispensar qualquer análise mais profunda antes de dispensar-lhe toda a sua confiança e simpatia.

Foi então que começamos a refletir sobre a idéia de empreender um estudo mais crítico, rigoroso e sistemático do Programa LIPMAN.

No intuito de conhecer, da maneira mais aproximada possível como o ensino de filosofia, apontado pela proposta teórico-metodológica do Programa de Filosofia para Crianças, se dava vinculamos nosso estudo à uma instituição escolar que se constituiu em parâmetro para a nossa análise. O motivo dessa escolha se explica pelo fato desta instituição particular trabalhar com o Programa de Filosofia para Crianças já há alguns anos. É preciso registrar que na cidade de Goiânia - Go também existe uma outra escola particular que trabalha com o Programa de Filosofia para Crianças, esta porém, não nos permitiu o acesso para o desenvolvimento da pesquisa. A opção por uma escola particular se explica pelo fato do Programa não ser adotado em nenhuma escola da rede pública da cidade de Goiânia.

A seleção das séries em que seriam realizadas as observações foi feita a partir da escolha de algumas professoras obedecendo os seguintes critérios: 1) *Professores com e sem formação no curso sobre o Programa (Lipman) de filosofia para crianças*; 2) *Professores com e sem curso superior*; 3) *Professores com e sem experiência com filosofia para crianças*. Atendendo a estes critérios foram escolhidas oito professoras, duas para cada uma das séries de primeira a quarta.

Ao todo foram observadas oito (08) turmas com a média de vinte e cinco (25) alunos cada.

Os instrumentos de pesquisa elaborados neste estudo, a fim de viabilizar a coleta dos dados, configuram-se, eles próprios, resultantes de uma prévia análise do material utilizado no Programa de Filosofia para Crianças. De fato, as primeiras fontes de dados, aos quais

recorremos, foi a bibliografia produzida por LIPMAN e seus colaboradores, que sustentam teoricamente o Programa, e os materiais didáticos utilizados em sala de aula pelo professor e alunos: as novelas *Issao* e *Guga e Pimpa*, assim como seus respectivos manuais de instrução para o professor.

Elaboramos, então, uma série de questões referenciais (Anexo 1) que nos serviram de guia nas observações que realizamos em sala de aula. Estas questões referiam-se basicamente, às características, do ponto de vista metodológico, do Programa LIPMAN de acordo com a bibliografia consultada: Como a professora interfere nas discussões? Ela incentiva os alunos a buscar razões que justifiquem suas próprias crenças? A professora demonstra que as questões apresentadas pelos alunos são importantes e levam a pensar? Estas são algumas das questões que nortearam as observações realizadas.

Foram feitas trinta e duas (32) observações, quatro (4) com cada professor, em uma média de 50 minutos ao longo do 2º semestre de 1999. Englobamos as quatro (4) primeiras séries do ensino fundamental. Todas as observações foram empreendidas por nós, cujo registro se deu de forma escrita do andamento das aulas e privilegiou os aspectos elencados pelo roteiro de observação. As aulas de filosofia ocorriam semanalmente sempre no mesmo dia e horário pré-estabelecidos para cada série e turma. Contudo, as observações não aconteceram ininterruptamente, devido a alguns cancelamentos destas aulas em função da aplicação de avaliações e atividades extra-classe.

Para este segmento escolar, o currículo de Filosofia para Crianças prevê a adoção da novela denominada *Issao e Guga* à primeira e segunda série e *Pimpa* à terceira e quarta série.

Desvelar os trâmites dos quais resultaram a interconexão entre a proposta teórica do Programa de Filosofia para Crianças e a prática pedagógica que a concretizava constituiu-se, num primeiro momento, na meta condutória do processo de análise dos dados nesse estudo.



Os procedimentos de análise das observações orientadas à sala de aula tiveram o objetivo de extrair características relevantes da prática pedagógica escolar que nos tornasse possível estabelecer relações entre as intenções teóricas do Programa e sua prática. Em primeiro lugar, intencionamos verificar se a metodologia indicada era desenvolvida e depois, avaliar se os aspectos formadores de uma Comunidade Investigativa, categoria central do Programa, como veremos mais adiante, se faziam presentes. Após o término da coleta dos dados separamos a parte dos mesmos que se referia à essa categoria: a Comunidade Investigativa, a fim de concentrar aí nossas análises. Destacamos ainda nos dados coletados as partes referentes a metodologia e avaliação que indiretamente foram submetidas a interpretação.

Entretanto, à medida que fomos avançando na interpretação dos dados, percebemos que toda a análise estava voltada, prevalentemente, para as questões metodológicas do Programa que, por outro lado, não poderia ser diferente visto que o roteiro de observação nos dirigia para esse caminho. Isso significa que, inicialmente nossa preocupação se concentrava mais nos aspectos relativos a eficácia do Programa na sala de aula pois o “óculos” que usávamos, para compreendê-lo (roteiro de observação) tinha como pressuposto o próprio “Programa LIPMAN”. A partir desse ponto percebemos que era necessário avançar na análise para além do enfoque técnico e operacional na direção das questões mais profundas que subjazem o “Programa LIPMAN”.

Esse aprofundamento nos deu a possibilidade de compreender melhor os princípios que fundamentam essa proposta de ensino de filosofia a partir de algumas perguntas que buscamos responder ao longo do trabalho: quais as bases teóricas, os fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos em que a proposta está ancorada? Qual a concepção de filosofia e de educação a ela subjacente? Aquilo que LIPMAN propõe que se faça com as crianças em sala de aula é, de fato, filosofia? O que está sendo entendido como “filosofar”?

Pretendemos, portanto, avaliar o “Programa de Filosofia para Crianças” no contexto de uma instituição particular em Goiânia e seu significado para a educação e a filosofia. Nesse sentido, ao delimitarmos a área onde será realizada a pesquisa, nosso estudo caracteriza-se como um *estudo de caso* (BOGDAN & BIKLEN, 1991: 91), pois consiste na

observação de um contexto específico e singular, isto é, numa *organização particular que é a escola*. E no interior da escola encaminhamos nosso estudo em direção à *sala de aula*. Embora cientes da existência de diversos fatores que afetam, não apenas a organização do trabalho escolar, mas também a organização específica do trabalho pedagógico em sala de aula, não nos aprofundamos em sua análise. Orientamos nossas observações à microestrutura da sala de aula, matriz da aplicação do “Programa de Filosofia para Crianças”. Sabedores dos riscos que a generalização decorrente de uma *experiência particular* poderia gerar, dimensionamos a interpretação dos dados obtidos no espaço delimitado por nosso campo investigativo, a par das contribuições bastante férteis que essa singularidade pode oferecer à análise da *universalidade*.

O resultado desta empreitada foi o presente estudo, que passo a apresentar sumariamente.

O primeiro capítulo traz um breve aceno sobre a história do ensino da filosofia no Brasil enfatizando os motivos que levaram o seu afastamento com a Lei 5692/71; e o seu retorno com a LDBEN 9394/96, que estabelece, em caráter obrigatório a introdução de conteúdos de filosofia e sociologia no ensino médio. Nesse contexto de retorno da filosofia à escola pergunto o sentido ou significado dessa reaproximação da filosofia com o ensino básico, procurando encontrar uma resposta a partir da própria filosofia.

No segundo capítulo procuro investigar a gênese do “Programa”. Para tanto, foi necessário proceder ao levantamento e à análise de uma ampla gama de fontes escritas, constituídas de matérias publicadas na imprensa (reportagens e artigos), textos teóricos, apostilas e alguns trabalhos acadêmicos. Meu objetivo, nessa parte, é construir uma interpretação rigorosa e bem fundamentada das motivações que levaram à elaboração desse “Programa” e do processo de sua expansão no mundo e no Brasil.

No terceiro capítulo meu principal objetivo é esclarecer em que consiste o “Programa de Filosofia para Crianças”, procurando apresentar e, à medida do possível, também problematizar algumas de suas principais características, a saber: o paradigma educacional em que se baseia; os objetivos que pretende atingir; a maneira como enfoca os

conteúdos programáticos; a metodologia adotada. Essa caracterização, embora também tenha recorrido às fontes anteriormente citadas para fins de complementar ou ilustrar algum aspecto do “Programa”, baseou-se, fundamentalmente, em afirmações do próprio Lipman expressas nas obras que constam da bibliografia.

No quarto capítulo procuro explicitar e problematizar alguns aspectos característicos da concepção de filosofia adotada por Lipman, ao mesmo tempo em que estabelecemos uma interlocução com os dados levantados. Com esse objetivo, são analisados os seguintes tópicos: a relação entre Lipman e Platão, a concepção de filosofia subjacente ao Programa Lipman e uma reflexão sobre a possibilidade de “filosofar” sem “aprender” filosofia. Destacando-se aqui a categoria central do “Programa” que é a “Comunidade de Investigação”.

No quinto capítulo meu objetivo é esclarecer o papel que o professor ocupa no “Programa”. Nessa parte veremos que, juntamente com a Comunidade de Investigação, o caráter de professor como co-orientador, denominação que esse profissional recebe no “Programa”, é problemático principalmente tendo em vista a precariedade da sua formação.

Finalmente, na conclusão procuro deixar claro que o Programa LIPMAN, ao enfatizar excessivamente a metodologia na sua proposta, coloca em xeque a própria filosofia ao querer transformá-la numa mera técnica.

## CAPÍTULO 1

### O ENSINO DA FILOSOFIA

Pouco antes do golpe militar de 1964 havia sido promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61)<sup>2</sup> que reestruturou todo o sistema de ensino do país. De acordo com a LDB o ensino médio manteria a mesma estrutura que tinha anteriormente, isto é, permaneceria subdividido em dois ciclos: o primário e o ginásial (8 anos) e o colegial (3 anos), este último podendo ser Eclético, Clássico ou Científico. A maior novidade desta Lei era o estabelecimento de certo grau de descentralização quanto à definição dos currículos: caberia aos Conselhos Estaduais de Educação, quando criados, indicar as disciplinas complementares e optativas, o mesmo acontecendo no Estado de São Paulo, por determinação de seu Conselho de Educação.

De acordo com a Resolução CEE-SP nº 7, de 23 de dezembro de 1963, citada por CARTOLANO (1988: 65).

A filosofia constitui complemento necessário à formação do espírito, como instrumento, que é, da grande arte de raciocínio. Desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade de reflexão, o senso de liberdade intelectual e o respeito ao pensamento alheio, a filosofia não apenas abre, para o espírito, uma visão que ultrapassa os limites exíguos dos conhecimentos adquiridos através do estudo de uma e outra disciplina, como lhe permite, ainda, descobrir acima dos problemas imediatos que as ciências podem resolver, os problemas decisivos que surgem no plano das indagações metafísicas.

Note-se que a disciplina é reduzida ao “plano das indagações metafísicas.” Esta era, muito rapidamente, a situação do ensino de filosofia no nível médio no período anterior ao golpe de Estado.

---

<sup>2</sup> O ensino de filosofia no Brasil é tão antigo quanto a própria História da Educação no Brasil. Os primeiros colégios fundados pelos jesuítas ainda no período colonial já o incluíam em algumas de suas classes. De lá para cá, no entanto, a filosofia esteve ora presente, ora ausente; ora inspirada em uma determinada corrente filosófica, ora em outra; ora com “x” número de aulas, ora com “y”, tudo isso variando de acordo com as transformações ocorridas na estrutura econômica e política da sociedade brasileira que impunham mudanças também no âmbito da educação, cujas diretrizes precisavam ser adequadas às exigências de cada momento histórico (CARTOLANO, 1988: 60).

Para bem compreendermos o processo de retirada da filosofia do currículo escolar é necessário recuperar, mesmo que sumariamente, alguns dos principais fatores econômicos, políticos e ideológicos que a partir desta data (1964) provocaram alterações significativas no sistema de ensino como um todo, no âmbito das quais insere-se o caso particular da filosofia.

De um modo geral, pode-se dizer que o modelo econômico implantado no país, após o golpe de 64, caracterizou-se pela intensificação do processo de acumulação de capital por meio da internacionalização da economia brasileira e da contenção salarial, o que, na prática, significa concentração da renda dos já privilegiados e deterioração da qualidade de vida da grande maioria da população.

Evidentemente, um projeto dessa natureza precisava ser imposto pela força. Daí o Estado ter assumido um caráter totalitário, transformando-se no *chamado Estado de Segurança Nacional*, cujo principal suporte ideológico estava na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Segundo essa doutrina, como o próprio nome sugere, há uma interdependência entre a segurança, entendida fundamentalmente como segurança interna, e o desenvolvimento econômico. O binômio “Segurança e Desenvolvimento” foi assim enunciado pelo General Castelo Branco, por ocasião do seu discurso de abertura do ano letivo da Escola Superior de Guerra em 1967:

A inter-relação entre o desenvolvimento e a segurança faz com que, por um lado, o nível de segurança seja condicionado pela taxa e o potencial de crescimento econômico, e, por outro lado, o desenvolvimento econômico não possa se efetuar sem um mínimo de segurança (COMBLIM, 1978: 66).

A segurança implicava neutralizar tudo o que representasse perigo à ordem estabelecida, visando assegurar um clima de “harmonia” e “paz social” necessário para atrair os investidores estrangeiros e, conseqüentemente, propiciar o desenvolvimento almejado.

O desenvolvimento econômico, por sua vez, era necessário para que houvesse segurança, pois um país subdesenvolvido tornava-se muito mais vulnerável à ação sedutora do comunismo. Tratava-se, porém, de um desenvolvimento entendido como aumento da capacidade de acumulação de capital e que se atinha aos estreitos limites impostos pela Segurança Nacional (COMBLIM, 1978: 228-229).

O modelo econômico adotado tinha entre seus objetivos: a industrialização; o real aproveitamento dos recursos naturais; a extensão da rede para “integrar” o território nacional, o *treinamento de força de trabalho* especializada para atender às necessidades do processo produtivo. Este treinamento seria confiado ao ensino, o que nos permite compreender as razões da profissionalização compulsória atribuída ao nível médio (Lei 5692/71) e o afastamento das disciplinas humanísticas, entre elas, a filosofia. Com efeito

Os programas de educação, segundo a ESG (Escola Superior de Guerra), devem ocupar-se sobretudo com o treinamento de técnicos que participarão do processo de crescimento econômico e industrialização (ALVES, 1985: 51).

A educação, portanto, nos planos do Estado de Segurança Nacional, também deveria convergir para o objetivo maior da acumulação de capital, em relação ao qual a filosofia e as demais disciplinas humanísticas, pelo menos naquele momento, não tinham muito com que contribuir.

Ora, é notório que o Estado de Segurança Nacional não hesitou em usar a violência bruta para impor seu projeto de desenvolvimento econômico.

Contudo, essa ação repressiva não ocorreu de forma homogênea durante toda a vigência do regime de exceção. A contradição entre uma prática autoritária e repressiva e um discurso liberalizante, que a todo momento proclamava a “defesa das instituições democráticas”, ou o retorno à “normalidade democrática”, gerava uma constante crise de legitimidade do Estado, levando-o a oscilar entre momentos de maior repressão e outros de relativa liberalização (ALVES, 1985: 52).

De 1968 a 1973, por exemplo, com a decretação do Ato Institucional nº 5, a repressão se tornou mais ostensiva e indiscriminada. Não por coincidência, esse foi o período de vigência do “milagre econômico” em que o Estado gozava de certa credibilidade, principalmente perante setores das camadas médias, “o que lhe conferia uma maior legitimidade.” A partir de 1973, esgotado o “milagre” e generalizando-se o descontentamento da população em relação à situação do país, o Estado viu-se diante da necessidade de renovar sua legitimidade perante a oposição. Nesse momento, a repressão se tornou mais seletiva, atingindo mais diretamente a classe trabalhadora, “ao mesmo tempo em que o Estado assumiu um discurso de aparência mais democrática” traduzido na política do general Geisel (1974-1978) e de “abertura” de Figueiredo (FAUSTO, 1996: 499-500).

É importante registrar, ainda, que, segundo Fausto, a ação repressiva do Estado aumentava as reais possibilidades de intervenção da oposição na situação política do País. Na realidade, o Estado “superestimava a força da oposição que, por conta disso, sofria uma dose de violência muito maior do que o risco que efetivamente oferecia ao Estado.” Mas essa superestimação não era casual. Ao contrário, “fazia parte de uma estratégia para legitimar o uso da repressão e as medidas adotadas pelo Estado nos diversos setores da sociedade”, inclusive na educação (1996: 508).

Os ajustes nos planos econômico e político impunham reformulações também no sistema de ensino que precisava ser adequado aos interesses do Estado. Com esse objetivo seriam firmados os famosos Acordos MEC-USAID (*Agency for international development*), com base nos quais se realizariam as duas principais reformas do ensino no período pós 64: A Reforma do Ensino Superior (Lei 5.540 /68) e a Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus (Lei 5.692/71).

Dentre as sugestões apresentadas pelos Acordos, destacavam-se: melhoria (ou adequação?) dos conteúdos, métodos e técnicas de ensino; influência direta do poder central nas instituições escolares a fim de assegurar-lhes uma “função mais eficaz para o desenvolvimento”; promover a “formação do espírito cívico” e da consciência social, conforme os ideais de desenvolvimento pacífico, do respeito aos direitos humanos e de justiça social (ROMANELLI, 1982: 87).

O que se pode concluir disso é que, em primeiro lugar, havia preocupação, por parte do Estado, com os conteúdos e métodos de ensino e que, portanto, seriam, efetuadas alterações curriculares; em segundo lugar, que na visão dos acordos a educação deveria submeter-se às exigências do modelo econômico adotado, adquirindo uma “função mais eficaz para o desenvolvimento”; por último, que o referencial ideológico orientador das reformas no ensino seria o da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento: a formação do “espírito cívico”, associada à idéia de “desenvolvimento pacífico”, nada mais era do que a aplicação, no plano educacional, do binômio “segurança e desenvolvimento”. Em suma, pode-se dizer que o verdadeiro objetivo dos Acordos MEC-USAID era adequar o sistema de ensino às exigências do modelo econômico, político e ideológico adotado. O que no âmbito do ensino básico e médio, foi efetivado por intermédio da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus através da Lei 5692/71. Com esta Lei a filosofia não chegou a ser sumariamente extinta do segundo grau. O seu afastamento se deu por meio de sua transformação em disciplina facultativa havendo, portanto, ao menos no nível formal, a possibilidade de que fosse inserida no currículo por iniciativa das próprias escolas (CARTOLANO, 1988: 71). Mas por que então, na prática, isto não ocorria?

CARTOLANO levanta algumas hipóteses:

Em primeiro lugar, a descentralização decantada pela Lei 5.692 que permitiria às escolas organizarem parte de seus currículos de modo a adequá-las às suas peculiaridades, na realidade não se efetivou plenamente. Limitadas pelo número excessivo de matérias obrigatórias (as do núcleo comum mais as relacionadas nominalmente pela Lei, entre as quais estava Educação Moral e Cívica), sufocadas pelas exigências burocráticas e amarradas pela falta de professores habilitados para trabalharem com as “novas” disciplinas, muitas escolas preferiram a comodidade de deixar tudo como estava ou, quando muito, acatar sugestões vindas de instâncias administrativas superiores, as quais nunca incluíam a filosofia. Em segundo lugar, apesar do caráter profissionalizante conferido ao ensino médio, ele continuava sendo visto por alunos, professores e diretores como preparatório para o vestibular. Como a filosofia não era matéria de vestibular, não havia porquê inseri-lo no currículo. Em terceiro lugar, considerando-se o caráter profissionalizante do segundo grau, a filosofia não teria função alguma visto não se tratar de matéria dessa natureza (1988: 77).

Desse modo, pode-se dizer que a profissionalização compulsória do ensino médio, com vistas a atender às necessidades do desenvolvimento econômico, bem como a inclusão



nos currículos de matérias de caráter doutrinário como Educação Moral e Cívica, revelam que a reforma no ensino de 1º e 2º grau promovida pela Lei 5.692/71 e, dentro dela, a exclusão da filosofia e outras disciplinas humanísticas, era uma medida coerente com os preceitos dos Acordos MEC-USAID e da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento.

A reimplantação da filosofia no ensino médio a partir de meados da década de 80, segundo SILVEIRA (1998:17) pode ser entendida como “uma conquista do movimento que reivindicou esta medida e, ao mesmo tempo, como um instrumento de legitimação do Estado de Segurança Nacional”.

A tese do autor citado acima é a seguinte: A constante crise de legitimidade causada pela contradição entre a prática totalitária e o discurso democratizante levou o Estado a oscilar entre momentos de maior repressão e outros de relativa liberalização. Ora, o movimento pelo retorno da filosofia ganha força exatamente no momento em que o Estado, visando a renovar sua legitimidade perante a oposição, valia-se do discurso pseudo-democratizante da “distensão” e da “abertura” política. Nesse sentido, o consentimento do Estado para que a filosofia, vista como disciplina crítica e questionadora, sobretudo da própria realidade social (diferentemente daquela de caráter enciclopedista que prevalecia antes da Lei 5.692), fosse reimplantada nas escolas, de certo modo, vinha “referendar esse discurso democratizante e, conseqüentemente, legitimar o Estado de Segurança Nacional.” Assim, o caráter “crítico”, e até “subversivo” atribuído à filosofia não se constitui num entrave ao retorno da disciplina, mas, ao contrário, “representava uma peça importante para o êxito da estratégia de legitimação levada a efeito pelo Estado” (SILVEIRA, 1998: 17).<sup>3</sup>

E foi exatamente nessa época, meados da década de 80, como veremos mais adiante, que o Programa LIPMAN começa a ser introduzido no Brasil. SILVEIRA procura explicar o motivo do sucesso do Programa no Brasil, principalmente nas escolas da rede pública de alguns Estados da região sudeste, especificamente São Paulo. Segundo esse autor, é possível que, pelo menos num primeiro momento, “certas instâncias do Estado acreditassem

---

<sup>3</sup> Segundo SILVEIRA (1998: 31.) o Jornal do Brasil que, de opositor implacável passou a simpatizante do retorno da filosofia no ensino médio. A esse respeito ele aponta os editoriais de 24 de outubro e 28 de dezembro de 1981, como ilustrativos da posição inicial do Jornal, e os de 10 de março de 1982 e 8 de julho de 1983, nos quais, segundo o autor transparece a mudança de perspectiva.

que se tratava da mesma filosofia crítica que vinha sendo proposta pelos integrantes do SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas) que tinha como principal meta organizar a luta pela reimplantação da filosofia no segundo grau.” Na realidade “eram propostas muito diferentes só que isso as autoridades que empenharam seu apoio ao Programa de LIPMAN não tinham como saber.” Pelo menos não num primeiro momento. Mas, segundo o autor, isso pouco importava, “desde que a implantação do Programa LIPMAN cumprisse o papel de legitimar a autoridade em questão” (1998: 30-33).

Dessa forma, o apoio do Estado ao ensino de filosofia, estamos nos referindo ao caso específico do Programa Lipman, significava também, se não exclusivamente, uma estratégia de recomposição de hegemonia de setores dominantes da sociedade, alojados em diferentes instâncias do poder estatal e na iniciativa privada, que precisavam renovar sua legitimidade. Vale lembrar que, no Chile de Pinochet, a entrada da Filosofia para Crianças foi entendida como uma contribuição e um avanço no processo de redemocratização do país (PERIN, 1988: 29).

Essa hipótese também poderia ser reforçada com uma rápida incursão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que obriga o retorno da filosofia no ensino médio. A Lei reza que: “(...) ao final do ensino médio o educando demonstre *domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*”<sup>4</sup> Ora, há aqui uma contradição ou, no mínimo, uma ambigüidade pois a Lei, não obstante a obrigatoriedade, não estabelece explicitamente se a filosofia será ministrada em forma de conteúdos ou como disciplina, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação e Secretarias Estaduais de Educação a sua interpretação. E temos notícia<sup>5</sup> de que em muitos Estados a Lei é letra morta e, muitas vezes, na melhor das hipóteses, a filosofia (se é que se pode chamar de filosofia) está sendo ministrada por professores de outras matérias diluindo-a no conteúdo de suas respectivas disciplinas.

---

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. seção IV, art. 36. parágrafo 1º. inciso III.

<sup>5</sup> Informações que recebemos quando da nossa participação no Congresso Nacional de Professores de Filosofia entre os dias 5 e 8 de novembro de 2000 em Piracicaba - SP. cujo tema principal era o ensino de filosofia: da legislação à sala de aula.

Outro fato interessante é o Parecer de nº 15 de 1998 do Conselho Nacional de Educação - CNE<sup>6</sup> que sob o pretexto da “desregulamentação” e do “respeito às peculiaridades de cada instituição”, deixa a cargo das escolas incluir, ou não, a filosofia no currículo do ensino médio desde que “integrada ao plano político pedagógico da escola”. o que sabemos ser uma brecha para muitas escolas encontrar aí uma forma para a contenção de gastos evitando uma eventual contratação de professores graduados em filosofia; além, é claro, de poder justificar a ausência da filosofia argumentando que se não é matéria de vestibular, como é o caso de Goiás, não há sentido em acrescentar mais uma disciplina no currículo já sobrecarregado do ensino médio.

As reflexões acima repropõem, em um outro contexto, é claro, algumas das hipóteses levantadas por CARTOLANO (1985), ao tentar explicar porque a filosofia, mesmo não excluída formalmente do currículo do ensino médio, não era adotada como disciplina pelas escolas depois da Lei 5692/71. A autora cita a *descentralização* presente nesta Lei que permitia às escolas organizarem parte de seus currículos, adequando-os às suas “particularidades”, o que se revelou mais tarde uma possibilidade para o afastamento da filosofia do rol das matérias oferecidas pelas escolas. O mesmo parece estar se verificando agora sob o nome de *desregulamentação*, presente no Parecer nº 15 do Conselho Nacional de Educação, por alguns dos mesmos motivos de trinta (30) anos atrás, ou seja, um número excessivo de matérias no currículo mínimo do ensino médio que literalmente sufocam os alunos dando ênfase para as disciplinas consideradas técnicas (matemática, física, química, biologia, etc) e a não inclusão da filosofia nos exames vestibulares pela maioria das Universidades brasileiras. Assim, ao mesmo tempo que a Lei determina explicitamente a reintrodução da filosofia no ensino médio como contribuição para o “exercício da cidadania”, estabelece mecanismos jurídicos que, na prática, se não inviabilizam completamente, limitam muito as possibilidades que isso venha a acontecer.

Assim, a volta da filosofia foi, ao mesmo tempo, uma conquista dos setores envolvidos no movimento que a reivindicava e uma estratégia de legitimação do novo (será realmente novo?) bloco econômico no poder. Dessa forma, a dimensão contraditória se

---

<sup>6</sup> Parecer CEB/CNE nº 15/98. In.: Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. *Parâmetros curriculares nacionais (PCN)*. Ministério da Educação.

explicaria em função do caráter igualmente contraditório das relações entre os setores de oposição e as forças conservadoras presentes no Estado.

Em meio à problemática posta acima, poder-se-ia indagar: mas, porque toda essa preocupação com o ensino de filosofia na escola? Que contribuição a filosofia poderia oferecer à formação dos nossos jovens? qual o sentido que pode ser a ela atribuído?

## O sentido da filosofia na escola

### A filosofia

como crítica radical surge como uma tentativa para superar a imobilidade que emerge da aceitação passiva, usualmente acrítica ou ingênua, dos estados de 'normalidade', marcando uma irrupção, uma descontinuidade; é uma tentativa para mostrar o caráter extraordinário do que se apresenta como ordinário ou comum; é uma busca para reconhecer o a-normal no normal; é uma pretensão de ir além do visível ou evidente. É uma tentativa de superar questionando, desfazendo, mobilizando os pressupostos e fundamentos dessa ordem (CERLETTI & KOHAN, 1998: 75).

Entretanto, o que se constata atualmente é uma forma de pensar

extremamente afastada das pretensões críticas ou fundacionais da velha razão moderna (humana, universal e objetiva)". É um pensar, "que esgota-se por completo numa prática servil e tecnocrática," orientada pela busca de "eficiência" e uma melhor adaptação às condições dominantes, ou seja, uma "racionalidade meramente instrumental que busca montar uma prédica cética e niilista," com a intenção de desarticular qualquer tentativa que se apresente como um projeto de transformação profunda (CERLETTI & KOHAN, 1998: 46).

E que "racionalidade" é essa? Segundo HORKHEIMER, o conceito de racionalidade que está na base da civilização industrial está podre pela raiz:

Se quiséssemos falar de doença da razão, essa doença deveria ser entendida não como mal que atacou a razão em dado momento histórico, e sim como algo inseparável da natureza da razão na civilização, assim como a conhecemos até aqui. A doença da razão está no fato de que ela nasceu da necessidade humana de dominar a natureza (1973: 19).

Essa vontade de dominar a natureza, de compreender suas leis para submetê-la, exigiu a instauração de uma organização *burocrática e impessoal*, que, em nome do triunfo da razão sobre a natureza, chegou a reduzir o homem a simples instrumento. A racionalidade que separa sujeito de objeto, corpo e alma, eu e mundo, natureza e cultura, acaba por transformar as paixões, as emoções, os sentidos, a imaginação e a memória em inimigos do pensamento. “Cabe ao sujeito, destituído de seus aspectos empíricos e individuais, ser o mestre e conhecedor da natureza”; ele passa a dar ordens à natureza, que deve aceitar sua anexação ao sujeito e “falar sua linguagem (linguagem das matemáticas) e dos números.” Só assim a natureza poderá ser conhecida, isto é, *controlada*, dominada, “o que não significa ser compreendida em suas dissonâncias em relação ao sujeito e nos acasos que ela torna manifestos.” Os acasos da natureza são incontornáveis porque constituem um obstáculo resistente ao exercício triunfante da razão controladora. A ciência domina a natureza “abolindo” matematicamente os acasos por meio do cálculo estatístico “mas não controla a incoerência da vida” (MATOS, 1993: 35).

Mas, por outro lado, é preciso reconhecer que as possibilidades atuais eram inimagináveis nos tempos passados. Hoje, o progresso tecnológico põe à disposição de todos objetos e bens que antes só existiam nos sonhos dos utopistas. E, no entanto, acrescenta HORKHEIMER,

(...) pesa sobre todos a sensação de medo, e desilusão: hoje, as esperanças da humanidade parecem mais longe de se concretizarem do que eram nas épocas bem mais obscuras em que foram formuladas pela primeira vez (1973: 43).

Essa sensação de medo e desilusão brota do fato de que

(...) no momento mesmo em que os conhecimentos técnicos ampliam o horizonte do pensamento e da ação dos homens, diminuem ao contrário a autonomia do homem como indivíduo, a força de sua imaginação e a sua independência de juízo. O progresso dos recursos técnicos, que poderia servir para ‘iluminar’ a mente do homem, se acompanha pelo progresso de desumanização, de tal modo que o progresso ameaça destruir precisamente o objetivo que deveria realizar, a idéia do homem (1973: 81).

E a idéia do *homem*, isto é, a sua humanidade, a sua emancipação, o seu poder de crítica e de criatividade se acham ameaçados porque o desenvolvimento do “sistema” da civilização industrial substituiu os fins pelos meios e transformou a razão em instrumento para atingir fins, dos quais a razão não sabe mais nada. A partir do momento em que nasce, constata amargamente HORKHEIMER,

O indivíduo sente-se repetindo continuamente uma lição: só existe um modo de abrir caminho no mundo, o de renunciar a si mesmo. Só se alcança o sucesso através de limitações (...). O indivíduo, pois, deve a salvação ao mais antigo expediente biológico de sobrevivência, o mimetismo (1973: 78).

A filosofia da civilização industrial não é a filosofia da *razão objetiva*, segundo a qual “a razão é um princípio imanente à realidade”. Ela é muito mais a filosofia da *razão subjetiva*, que sustenta ser a razão unicamente “a capacidade de calcular as probabilidades e coordenar os meios adequados com dado fim”, afirmando também que “nenhum fim é razoável em si e não teria sentido procurar estabelecer, entre dois fins, qual pode ser mais ‘razoável’ do que o outro”. Por outros termos, segundo essa filosofia, “o pensamento pode servir para qualquer objetivo, bom ou mau. É instrumento de todas as ações da sociedade, mas não deve procurar estabelecer as normas da vida social ou individual, que se supõe serem estabelecidas por outras forças” (HORKHEIMER, 1973: 92).

A razão, portanto, não nos dá mais verdades objetivas e universais às quais possamos nos agarrar, mas somente instrumentos para objetivos já estabelecidos: não é ela que fundamenta e estabelece o que sejam o bem e o mal, como base para orientarmos nossa vida: quem decide sobre o bem e o mal é agora o “sistema”, ou seja, o poder. A razão é agora, para usar uma expressão de Giovanni REALE, *ancilla administrationis* (REALE, 1986: 848) e,

tendo renunciado à sua autonomia, a razão tornou-se instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, destacado pelo positivismo, põe-se em relevo a sua independência em relação ao conteúdo objetivo: no aspecto instrumental, destacado pelo pragmatismo, põe-se em relevo sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão encontra-se agora completamente subjugada pelo processo social: o seu valor instrumental, a sua função de meio

para dominar os homens e a natureza, tornou-se o único critério (HORKHEIMER, 1973: 101).

Desse modo, o *sistema*, a *administração*, ou seja, a civilização industrial, põe o homem em sua *prateleira* e a ele circunscreve o seu destino que nada mais é do que a transformação de todos nós em consumidores e em objetos a serem consumidos.

Com a compra da televisão e do video-cassete, compra-se, também, o prazer em quotas. O cabo, na cidade grande, ou a antena de satélite, fora dela, representam a possibilidade de ter o mundo em casa. Mas, a reclusão individual é o revés dessa aproximação com a totalidade. O mundo todo e toda a realidade são apresentados no vertiginoso ritmo do video-clipe. O bombardeio de imagens e de sons, com suas seqüências ininterruptas de mensagens, vai dissolvendo a possibilidade mediadora da reflexão” (CERLETTI & KOHAN, 1998: 38).

Por isso, o indivíduo autônomo, consciente de seus fins, deve ser recuperado, pois a reflexão é condição de sua *autonomia*.<sup>7</sup> Sua emancipação só será possível, no nível individual, ao se resolver o conflito entre a autonomia da razão e as forças obscuras e *inconscientes*<sup>8</sup> que invadem essa mesma razão. Assim, para denunciar esse irracionalismo, essa razão louca que produziu *Auschwitz* e *Hiroxima* (símbolos do triunfo da ciência e da técnica a serviço da morte), precisaríamos ter o ensino de filosofia voltado para a crítica do uso da razão como arma do poder e agente da repressão, em vez de ser instrumento da liberdade humana. Devemos recuperar o impulso crítico nascido com a Ilustração que

(...) é a saída dos homens do estado de minoridade devido a eles mesmos. Minoridade é a incapacidade de utilizar o próprio intelecto sem a orientação de outro. Essa minoridade será devida a eles mesmos se não for causada por deficiência intelectual, mas por falta

---

<sup>7</sup> Termo introduzido por KANT para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é da razão. “A lei moral não exprime nada mais do que a autonomia da razão pura prática, isto é, da liberdade.” KANT, I. *Crítica da razão prática*, I. Bompiani, 1990:32.

<sup>8</sup> “Denominamos inconsciente um processo psíquico cuja existência somos obrigados a supor - devido a algum motivo tal que o inferimos a partir de seus efeitos - , mas do qual nada sabemos. Nesse caso, temos para tal processo a mesma relação que temos com um processo psíquico de uma outra pessoa, exceto que, de fato, se tratar de um processo nosso, mesmo. Se quisermos ser ainda mais corretos, modificaremos nossa assertiva dizendo que denominamos inconsciente um processo se somos obrigados a supor que ele está sendo ativado *no momento*, embora *no momento* não saibamos nada a seu respeito.” FREUD, S. 1976: 90. (Grifos do autor).

de decisão e coragem para utilizar o intelecto como guia. 'Sapere aude! Tem coragem de usar teu intelecto! (KANT, 1985: 77).

O homem tem a possibilidade de construir racionalmente seu destino, livre da tirania e das superstições. Segundo Rouanet a Ilustração propõe

(...) um saber posto a serviço do homem, e não o de um saber cego, seguindo uma lógica desvinculada de fins humanos. Sua moral era livre e visava uma liberdade concreta, valorizando, como nenhum outro período, a vida das paixões e pregando uma ordem em que o cidadão não fosse oprimido pela religião, e a mulher não fosse oprimida pelo homem. Sua doutrina dos direitos humanos era abstrata, mas por isso mesmo universal, transcendendo os limites do tempo e do espaço, suscetível de apropriações sempre novas, e gerando continuamente novos objetivos políticos (1992: 27).

De acordo com Rouanet, é preciso diferenciar a *Ilustração*, enquanto idéias que floresceram no século XVIII como a defesa da ciência e da racionalidade crítica contra a fé, a superstição e o dogma religioso; defesa das liberdades individuais e dos direitos do cidadão contra o autoritarismo e o abuso do poder, e cujo principal representante foi Kant, do *Iluminismo*, considerado como tendência intelectual não limitada a nenhuma época, que combate o mito e o poder a partir da razão (1992: 31). O Iluminismo, assim entendido, apresenta-se como processo que coloca a razão sempre a serviço da crítica do presente, de suas estruturas e realizações históricas.

Assim, a tarefa iniciada por Kant, de superação da incapacidade humana de se servir do seu próprio entendimento, e ousar servir-se da própria razão, não poderá jamais ser completada. É tarefa que precisa ser refeita a cada momento, a partir das duas condições necessárias: o exercício da *razão crítica* e da *crítica racional*.

Quando falamos em razão, não podemos mais acreditar ingenuamente que, só pelo fato de sermos homens, sejamos automaticamente racionais. Devemos, a partir dos estudos de Freud e Marx, admitir que a razão pode também ser deturpada e pervertida, ou seja,



admitir que tanto os impulsos do inconsciente como a *ideologia*<sup>9</sup> são responsáveis por distorções que põe a razão a serviço da mentira e do poder.

Em suma, se há um sentido, se há um lugar para a filosofia na escola hoje, esse lugar e esse sentido é o anúncio e a denúncia do que é comumente chamado de razão. Os jovens precisam descobrir que são sujeitos valorativos, produtores de valores, e não meros receptores passivos de valores apresentados como eternos e imutáveis (sejam eles os da religião, da política, da economia ou da família, etc). Por isso, a filosofia no ensino básico deve ter toques da 'filosofia do martelo' de Nietzsche, demolindo a idéia da divinização/eternalização dos valores, para que cada um possa compreender-se como um produtor deles. E demolir a divinização e eternalização dos valores é desmascarar, levantar o véu dessa lógica pífida que fundamenta a sociedade industrial e que pretende nos conduzir, sob o nome de globalização, neoliberalismo ou seja lá a denominação que se quiser dar, a uma nova barbárie.

---

<sup>9</sup> A noção de ideologia passou a ser fundamental no pensamento de MARX contra a chamada 'cultura burguesa'. Marx de fato afirmara que as crenças religiosas, filosóficas, políticas e morais dependiam das relações de produção e de trabalho, na forma como estas se constituem em cada fase da história econômica. (cf.: MARX, K. *Miséria da filosofia*, Sansoni, 1993: 26.). Dessa forma, por ideologia, entende-se o conjunto dessas crenças, porquanto só têm a validade de expressar certa fase das relações econômicas e, portanto, de servir à defesa dos interesses que prevalecem em cada fase desta relação.

## CAPÍTULO 2

### O PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Matthew Lipman<sup>10</sup> Nasceu em Vineland, no estado de New Jersey, Estados Unidos, em 1923. Aos 15 anos de idade concluiu o liceu e, por falta de condições financeiras para ingressar na faculdade, permaneceu sem estudar durante sete anos.

Participou da II Guerra Mundial servindo em um batalhão de infantaria na França, na Austria e na Alemanha, tendo, inclusive, sido condecorado com duas medalhas de bronze. Finda a guerra, ao retornar aos Estados Unidos, fez uso do programa G.I.Bill, instituído pelo governo norte-americano para auxiliar os veteranos de guerra na continuidade dos estudos.

Assim, Lipman pôde concluir sua graduação em Filosofia apenas em 1948, na Universidade de Standford. Pouco mais tarde, em 1954, obteve o título de doutor em Filosofia pela Universidade de Columbia, em New York, com uma tese sobre arte. Suas primeiras preocupações acadêmicas situavam-se, portanto, no campo da estética e também da metafísica.

No que se refere à arte, ele a concebia como “uma forma de inteligência e pensamento” e “uma atividade altamente cognitiva”. Foi também influenciado pelo crítico Meyer Shafiro, de quem foi aluno e cujo trabalho procurava articular arte e educação. Após doutorar-se em Columbia, regressou à França para realizar estudos complementares de pós-graduação, permanecendo na Sorbone por dois anos. Até então seu universo de interesse envolvia, principalmente, além das questões de estética, a filosofia norte-americana, sobretudo a obra de um de seus principais expoentes: John Dewey. Na França, porém, travou contato com autores como Maurice Merleau-Ponty, Jean Wahl, Gaston Bachelard e

---

<sup>10</sup> Os dados biográficos a seguir foram colhidos principalmente em SILVEIRA, R. *A filosofia vai a escola?* Tese de doutorado. Campinas. Unicamp, 1998. p. 10-25.

outros, que lhe chamaram a atenção para as contribuições da fenomenologia e do existencialismo.

De volta aos Estados Unidos, tornou-se professor de Filosofia (Lógica) na Universidade de Columbia, onde realizou suas primeiras experiências com a Filosofia para Crianças.

O contato com as crianças foi outro fator que o despertou para a importância da filosofia da linguagem, ou filosofia analítica, pois “as crianças são muito preocupadas com a linguagem, as palavras e os sentidos” (CARVALHO, 1994c: 5-6). Desde então, a filosofia analítica, especialmente a “experiência inglesa em análise lingüística” que ele considerava “indispensável” aos seus objetivos, passou a integrar o universo de suas preocupações.

Estética, metafísica, pragmatismo, fenomenologia, existencialismo e filosofia da linguagem são, pois, alguns dos marcos importantes da eclética trajetória intelectual e acadêmica de Lipman (CARVALHO, 1994c: 5-6).

Dentre os autores que mais o influenciaram, destacam-se John Dewey, já mencionado, cuja contribuição Lipman considera que “minimiza a de todos os outros, sobretudo devido às suas colocações em filosofia da educação” (LIPMAN, 1990: 20); Jerome Bruner, para quem, segundo Lipman, “...a herança cultural do gênero humano pode ser ensinada com toda integridade em todas as séries escolares”; Michael Oakeshott, que afirma que “...todas as disciplinas, tanto as ciências como as humanidades, são linguagens a serem aprendidas, linguagens cuja interação constitui a ‘conversão do gênero humano’”; Ludwig Wittgenstein, de quem Lipman assimila o deslocamento da filosofia para a linguagem ordinária e a lógica não formal (deslocamento este que ele entende como um “sopro de ar fresco na filosofia”) e a ênfase nas “razões” em vez de nos “argumentos”; e ainda: Gilbert Ryle, Martin Buber, Emile Durkheim, Max Weber, L. S. Vygotsky, Charles Pierce, G. H. Mead e outros (LIPMAN, 1990: 21).

A repercussão de seu trabalho experimental com as crianças, em Columbia, valeu-lhe um convite, em 1972, para trabalhar no departamento de Filosofia do Montclair State

College, em New Jersey, uma instituição de ensino superior onde ele, além de lecionar Filosofia, poderia dar continuidade ao seu projeto de Filosofia para Crianças. Ali conheceu Ann Margareth Sharp que, desde então, se tornou sua principal colaboradora no desenvolvimento do Programa de Filosofia para Crianças.

A vasta produção literária de Lipman inclui livros “com tiragens superiores a 200 mil exemplares e as traduções espalham-se por 15 línguas”<sup>11</sup>. Algumas de suas obras mais importantes encontram-se disponíveis em português, incluindo a maioria das “novelas filosóficas” com seus respectivos manuais para o professor, utilizados na aplicação do Programa.<sup>12</sup>

Indagado sobre as razões que o levaram a criar seu “Programa de Filosofia para Crianças”, Lipman revela não ter, ele próprio, muita clareza a esse respeito<sup>13</sup>:

É difícil traçar as causas precisas. No início dos anos 50, li um artigo do filósofo francês Bernard Groethuysen, que morreu em 46, sobre a semelhança entre o pensamento de crianças e o dos grandes metafísicos. Isso me marcou muito. O trabalho de Vigotsky também confirmou que as crianças eram capazes de trabalhar com idéias muito mais do que as pessoas imaginavam (CARVALHO, 1994: 5 - 6).

Contudo, sem minimizar a influência dos autores mencionados, as fontes pesquisadas me permite concluir que suas motivações foram, basicamente, duas: uma, de ordem pedagógico-cognitiva, relacionada à sua preocupação com as deficiências de raciocínio e de aprendizagem verificadas em crianças e jovens e outra, de natureza político-social, ligada à sua apreensão quanto ao comportamento rebelde da juventude, sobretudo a partir da revolta estudantil do final da década de 60 (LIPMAN, 1999a: 21).

Por volta de 1968, enquanto lecionava na Universidade de Columbia, Lipman percebeu que seus alunos apresentavam grandes dificuldades de leitura e compreensão dos conteúdos de filosofia, o que ele atribuía ao precário desenvolvimento de suas habilidades

<sup>11</sup> B. CARVALHO. Jogos Cotidianos e lições metafísicas. *Folha de São Paulo*, 1 de maio de 1994: 5-6.

<sup>12</sup> Esse material didático, porém, não pode ser encontrado em livrarias, pois o Centro Brasileiro detém o direito de exclusividade para sua comercialização. Além disso, em geral, a condição para adquiri-los é passar pelos cursos (treinamento) de capacitação oferecidos pelo Centro.

<sup>13</sup> As informações que se seguem podem ser conferidas e enriquecidas pelo exame, entre outras, das seguintes fontes: CARVALHO, 1994:5-6; LORIERI, (1994); RICART, 1987: 5; SILVEIRA, 1998: 13.

cognitivas. Essas dificuldades foram, mais tarde, confirmadas por testes realizados pelo MontClair College, os quais revelaram que as habilidades de raciocínio dos calouros universitários não se diferenciavam substancialmente das encontradas em alunos de 6ª série e que os dois grupos pesquisados apresentavam as mesmas dificuldades (SILVEIRA, 1998: 14).

De fato, ele podia comprovar o despreparo da escola elementar e secundária para desenvolver as habilidades de raciocínio das crianças pela observação do desempenho escolar de seus próprios filhos que, como a maioria das crianças da escola onde estudavam, encontravam grandes dificuldades de pensar logicamente, coerentemente (LORIERI, 1994: 8). Esse, aliás, era um problema que vinha preocupando pais e professores daquela escola, a tal ponto que já se tornara assunto recorrente nas reuniões entre esses segmentos.

Foi numa dessas reuniões de pais e mestres que Lipman recebeu, de uma das mães presentes, a sugestão de que criasse, a partir da filosofia, “um método de estudo” que ajudasse a melhorar o rendimento dos alunos.

A queixa central era que os alunos questionavam pouco e estudavam apenas para as provas. Passados alguns meses não se lembravam mais das lições. Convencido de que aquela mãe estava certa, Lipman resolveu trabalhar sobre o assunto, elaborando o programa que consiste na adaptação das idéias filosóficas básicas ao universo das crianças e que lhes permite desenvolver a habilidade de pensar criticamente e relacionar os sentidos das coisas.<sup>14</sup>

A idéia de apresentar a filosofia em forma literária é assim explicada pelo próprio Lipman:

Foi sugerida a mim a idéia de uma história para crianças. Mas que tipo de história infantil? Certamente não aquele tipo em que os adultos, que sabem tudo, benevolmente explicam aos pequenos ignorantes as diferenças entre pensar bem e pensar mal. Nada tão condescendente. Deveria ser algo que os pequenos descobrissem por si mesmos, com pouca ajuda dos adultos. As crianças da história deveriam formar, de alguma maneira, uma pequena comunidade de pesquisa, na qual cada uma participasse, pelo menos em

---

<sup>14</sup> Marcos LORIERI relata o impacto desta mãe sobre LIPMAN: “Esta sugestão lhe soou como uma cobrança até incômoda, disse-nos ele. Mas lhe ficou na mente, quase a persegui-lo e o levou, em certa noite de 1969, a sentar-se frente à sua velha máquina de escrever, no porão de sua casa, à luz de uma lâmpada pendurada numa das vigas de madeira e a produzir o primeiro capítulo do primeiro material do Programa de Filosofia para Crianças” (1994: 8).

alguma medida, na qual busca cooperativa e na descoberta de modos mais efetivos de pensar. Minha idéia era que o grupinho de crianças, na história, servisse de modelo com o qual os alunos reais pudessem se identificar. (KOHAN & WUENSCH, 1999a: 22).

Assim nasceu o “Programa de Filosofia para Crianças”. Percebendo que as dificuldades dos estudantes universitários tinham origem na escola elementar que, por sua vez, não favorecia o desenvolvimento das habilidades de pensamento, LIPMAN deduziu que a lógica e a filosofia tinham que ser ensinadas desde os primeiros anos de escolaridade e não apenas mais tarde, na universidade, quando o problema já tivesse se agravado.

Outro fator que contribuiu decisivamente para despertar em LIPMAN o interesse pelo ensino da filosofia nas crianças e nos jovens foi o impacto nele provocado pela revolta estudantil em Paris no final da década de 60. Naquele momento, confessa, parecia que o *irracionalismo* estava se difundido e que os jovens não estavam sabendo usar corretamente suas habilidades de raciocínio.

Naquela época entendi, ressalta, que os jovens, usando meios irracionais, chegariam a fins irracionais, pois, destruíam coisas, faziam críticas, mas sem propostas alternativas. Ficou claro que não tinham dominado o método de investigação para transformar o mundo. *A filosofia voltando às escolas* (O Estado de São Paulo, 3 de outubro de 1985).

Portanto, era melhor que não tentassem transformá-lo, pelo menos não sem antes aprenderem a usar adequadamente suas habilidades de raciocínio, isto é, de desenvolverem satisfatoriamente sua *racionalidade* (qual racionalidade, aquela dominante?), a fim de não darem a essa transformação um sentido “irracional.”

Como, entretanto, a educação *tradicional* não se mostrara eficaz na promoção desse desenvolvimento, cumpria propiciá-lo através de um programa paralelo de ensino voltado prioritariamente para esse objetivo. Esta seria, pois, a missão confiada à Filosofia para Crianças: *habituá-los*, desde muito cedo, os futuros cidadãos a adotarem condutas *racionais* modelando, assim, o seu comportamento e contendo-lhes o ímpeto destrutivo e crítico.

Sobre esta motivação de Lipman adverte Gadotti:

Há aqui uma *leitura parcial* do contexto dos movimentos de maio de 68. O que à primeira vista parece irracionalismo, pode ser a manifestação de uma outra racionalidade. Portanto, existia na origem da proposta (de LIPMAN) *uma lacuna que está na falta de uma análise política um pouco mais acurada*. Essa me parece uma limitação do Programa que talvez tenha sido superada com o decorrer do movimento pela ‘Filosofia para Crianças’ em outros contextos. Mas não deixa de ser um ponto controvertido. (KOHAN & LEAL, 1999c: 34 e 35. Grifos meus).

Eric Hobsbawn, na interpretação que faz dos episódios de 68, introduz um elemento que permite compreender melhor as preocupações de Lipman. Para ele, a grande novidade dos anos sessenta era a emergência da juventude, propiciada, entre outros fatores, pelo seu “acesso a uma educação melhor, especialmente no que diz respeito ao ensino universitário”, o que acabou criando um verdadeiro “exército que se rebelou em 68” (HOBSBAWN, 1996: 433-434).

Assim, admitindo-se as considerações de Hobsbawn, pode-se dar razão a Lipman de atribuir o comportamento rebelde da juventude dos anos sessenta aos efeitos (que ele considera “irracional” e “nocivos”) do sistema de ensino de então, o qual se mostrara incapaz de ensiná-la a se comportar *racionalmente*.

Dai se conclui que, a rigor, as duas ordens de motivações (pedagógico-cognitiva e político-social) que levaram a elaborar seu “Programa de Filosofia para Crianças”, resumiam-se em uma única preocupação, a um só tempo pedagógica e política, sendo que a dimensão pedagógica se encontra subordinada à dimensão política. O objetivo de Lipman é priorizar o desenvolvimento de uma certa *racionalidade* nos alunos, a fim de evitar o risco de que os jovens de hoje repetissem o comportamento rebelde e “irracional” de seus colegas dos anos sessenta. Há, sem dúvida, um sentido político conservador nesse papel atribuído à filosofia.

Em 1985, segundo Silveira, esse objetivo político conservador é mais claramente confirmado quando da visita que Lipman fez ao Brasil. Suas declarações provocaram uma reação favorável por parte do jornal o Estado de São Paulo que, poucos dias mais tarde, dedicou um editorial ao assunto e no qual, a despeito de confessar-se ignorante em relação ao Programa, manifestava sua concordância com os objetivos de LIPMAN (1998: 289).

O mais interessante do propósito de ensinar a filosofia desde a infância é o despertar a racionalidade que existe potencialmente em cada um, defendendo o indivíduo - e com ele a coletividade - de um irracionalismo incompatível com uma organização sensata das relações humanas e da vida (Filosofar desde a infância. In: *O Estado de São Paulo*, 6 de outubro de 1985).

Na interpretação do jornal, o Programa visa a orientar a criança para que, no futuro, converta-se em um *cidadão consciente e, acima de tudo, em um ser humano plenamente realizado*. Objetivos que, para alívio do jornal,

(...)são exatamente o avesso daqueles que, apelando para o irracional, de forma a conturbar o raciocínio e a impedir o desenvolvimento da lucidez intelectual, têm em mira a instrumentalização do estudante, desde a infância, para pô-lo a serviço de ideologias que, obviamente, não resistiriam a qualquer análise realizada por espíritos independentes e críticos (Filosofar desde a infância. In: *O Estado de São Paulo*, 6 de outubro de 1985).

Como exemplos de propostas pedagógicas imbuídas desse objetivo de “conturbar o raciocínio” das crianças e submetê-las à “doutrinação ideológica”, o editorial cita a proposta de ensino de filosofia que vinha sendo defendida no seio do movimento pelo retorno da disciplina ao nível médio e que, na visão do jornal,

(...)tratava-se (...), por meio de um suposto ensino de filosofia, de carregar ainda mais nas tintas ideológicas de um esquerdismo totalitário que, apesar de seu evidente arcaísmo, teima em sobreviver nas nossas escolas. É em nome da dignidade da própria filosofia e da racionalidade humana que nos rebelaremos sempre contra essa fraude, que é transformar o ensino filosófico na pior de suas possíveis contrafações: a ideologia (Filosofar desde a infância. In: *O Estado de São Paulo*, 6 de outubro de 1985).

Assim, o jornal não vê qualquer problema em empenhar seu apoio à proposta de Lipman, visto que ambos compartilham da mesma opinião quanto aos fins a que deve se prestar o ensino de filosofia.

Filosofemos, sim, na escola e na vida, com as crianças e com os jovens. Mas lembremo-nos de que filosofar é promover a razão crítica segura de si - como parece pretender o professor norte-americano que ensejou este comentário - , e não, em nome da filosofia, a morte da racionalidade e o reinado ideológico dos slogans, dos chavões e dos esquemas mentais



simplistas e simplificados (Filosofar desde a infância. In: *O Estado de São Paulo*, 6 de outubro de 1985).

Ora, diz Silveira, essa simpatia manifestada por um órgão de imprensa de orientação “político ideológica notoriamente reconhecida como liberal conservadora, e que, de resto, coerentemente com essa orientação”, já havia se posicionado contrariamente à proposta de um ensino de filosofia crítico, engajado, problematizador da realidade, “contribui para explicitar a conotação também liberal conservadora do Programa de LIPMAN” (SILVEIRA, 1998: 291). Em outros termos: também no plano político-ideológico há coincidência entre as posições de Lipman e as de *O Estado de São Paulo*, coincidência esta que foi imediatamente identificada por este último, mesmo sem dispor de um conhecimento um pouco mais profundo da proposta do primeiro.

Em relação ao movimento de 68, porém, poder-se-ia objetar afirmando que a preocupação de Lipman com a rebeldia dos jovens não constitui argumento suficiente para caracterizar seu pensamento como politicamente conservador, visto que o próprio significado político e cultural daquele movimento continua, ainda hoje, sendo objeto de discussão e controvérsia.

Ocorre que, independentemente de terem ou não aqueles acontecimentos se constituído em um movimento efetivamente revolucionário, capaz de abalar as estruturas sociais vigentes e, independentemente do fato de seus integrantes estarem mais ou menos conscientes de seus objetivos e dos caminhos que deveriam trilhar para alcançá-los, o fato é que as formas pelas quais ele se expressou (agitações de massa, ocupações de universidades, greves gerais, etc) e a amplitude que alcançou reproduzindo-se em várias partes do mundo, foram condições mais que suficientes para despertar, de um lado, o entusiasmo da esquerda e, de outro, os receios e preocupações da direita. E se hoje, quando já dispomos de um certo distanciamento histórico minimamente necessário para uma análise mais objetiva e global daquele processo, ainda são grandes as dificuldades para compreendê-lo em seu sentido mais profundo, o que não dizer das que tiveram de enfrentar aqueles que se aventuraram a fazê-lo no exato momento em que os fatos passavam diante de seus olhos, como foi o caso de Lipman.

Evidentemente, não cabe aqui discutir aprofundadamente o significado e os desdobramentos da revolta estudantil de 68. Mas, considerando que ela está sendo apresentada como um dos fatores que favoreceram o surgimento do Programa de Filosofia para Crianças, torna-se importante resgatar sumariamente um pouco desse significado a fim de esclarecer melhor o impacto que ela teve sobre Lipman e a natureza política de suas motivações. Para tanto, serão citados depoimentos de algumas pessoas que, como Lipman, foram contemporâneas aos acontecimentos.

Para Tariq Ali, então presidente da União dos Estudantes de Oxford, na Inglaterra, o ano de 68 completava uma série de movimentos que vinham ocorrendo em diferentes partes do mundo, inspirados pela vitória do Vietnã contra os Estados Unidos que fez as pessoas pensarem: “se um país pobre pode vencer o mais poderoso país da Terra, nós podemos derrotar nosso déspota local” (TREVISAN, 1998a.).

Na mesma direção caminha o raciocínio do inglês Fred Holliday, para quem o maior significado de 68 foi “a expansão de uma vontade revolucionária para países do Terceiro Mundo”<sup>15</sup>, onde, segundo ele, chegaram a ocorrer quatorze revoluções importantes na década de setenta, impulsionadas pelos eventos daquele ano.

Na visão de Ali, o movimento de 68 punha em xeque três “verdades” muito repetidas naqueles tempos: 1º) “os Estados Unidos nunca seriam derrotados”; 2º) “os trabalhadores da Europa Ocidental, em razão do crescimento econômico da época, estavam politicamente mortos”; 3º) “nada ocorreria na Europa do Leste”. Ora, com a vitória do Vietnã, a greve geral dos trabalhadores franceses e a Primavera de Praga, as três “verdades” foram abaladas (TREVISAN: 1998a.).

Havia, portanto, um clima de insatisfação generalizada, de abalo das certezas e de estímulo às mudanças que muitos tenderam a interpretar como uma situação revolucionária.

---

<sup>15</sup> TREVISAN, 1998b. O Historiador Eric HOBBSAWM, conforme relatou em entrevista ao mesmo jornal, também considera que “68 provocou uma pluralização de políticas e, conseqüentemente, o crescimento de movimentos revolucionários e da reação, com o terrorismo de Estado contra os revolucionários” (TREVISAN, 1998c.).

ou pelo menos “pré-revolucionária”, como foi o caso de Ali. E essa não era uma interpretação exclusiva dos setores de esquerda, como ele próprio ressalta:

O general De Gaulle deixou Paris à noite, voando para Baden-Baden, na Alemanha, para garantir a fidelidade das tropas caso ele precisasse delas para recuperar Paris dos rebeldes. Isso mostra quanto a direita estava consciente da situação. (TREVISAN: 1998a.).

Nos Estados Unidos, onde o protesto da juventude dirigia-se, sobretudo, contra a guerra do Vietnã, a direita também expressou seu repúdio e seu descontentamento com o movimento, como lembra Contardo Calligaris:

Desde os anos 70, a direita americana atribui à contracultura todos os males da pós-modernidade e sobretudo uma decadência do mundo ocidental que ainda dura (a decadência, mas também o mundo, naturalmente). (1998: 5-9).

Essa visão negativa em relação a 68, informa Calligaris, foi reforçada ainda por alguns “best sellers” como “The closing of American Mind” (“O fechamento da mente americana”), de Allan Bloom, “que apresenta as revoltas dos estudantes nos anos 60 como uma catástrofe cultural comparável ao advento do nazismo” e “Slouching towards Gomorrah” (“Dirigindo-se tranquilamente para Gomorra”), de Robert Bork, “que, como o título indica, promete os relâmpagos divinos para a infausta década inventora da pílula” (CALLIGARIS: 1998: 5-9). Ora, em meio a toda essa atmosfera de hostilidade para com o movimento de 68, era natural que Lipman o tivesse enxergado por essa mesma perspectiva negativa e pessimista, o que, de resto, o situa no mesmo *locus* político da direita norte-americana.

A ampliação gradativa das experiências com o “Programa” trouxe a necessidade de envolver mais pessoas no projeto. Para tanto, era preciso organizar cursos de treinamento para professores e filósofos que se interessassem em aplicar a proposta. Desse processo de ampliação de quadros nasceria o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*, o IAPC (Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças), fundado oficialmente em 1974, por Lipman e Sharp, com o objetivo principal de organizar e

coordenar a difusão e a implementação do “Programa de Filosofia para Crianças”, não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros países onde houvesse pessoas ou instituições interessadas.

Originalmente instalado no próprio campus universitário, em um antigo “trailer” cedido pelo Montclair State College, o IAPC ocupa hoje uma casa ampla, dentro do campus da atual Montclair State University, onde são oferecidos cursos de mestrado em Filosofia para Crianças a alunos de diversas partes do mundo, sob a orientação dos fundadores do Instituto.

Assegurada a existência formal do IAPC, faltava, ainda, consolidá-lo de fato. Para tanto era necessário agir em duas frentes: de um lado, formular justificativas convincentes acerca da validade do “Programa de Filosofia para Crianças” a fim de que pudesse ser amplamente aceito e requisitado. De outro lado, era preciso também prosseguir com as pesquisas e produzir novos materiais que permitissem a expansão do Programa para outras séries escolares. Foi, pois, nessas duas direções que os integrantes do IAPC passaram a atuar prioritariamente (SANTOS, 1994: 36.).

No que se refere à busca de afirmação perante a opinião pública (especialmente perante os meios acadêmicos), uma das estratégias adotadas foi a de aproveitar, ao máximo possível, as oportunidades que surgissem para divulgar a proposta: aceitando convites ou se oferecendo para proferir palestras, ministrar cursos ou participar em debates, em qualquer lugar onde isso se mostrasse viável; conquistando espaço na imprensa falada, escrita e televisiva; promovendo cursos de treinamento em escolas (SILVEIRA, 1998: 18).

Quanto à continuidade das pesquisas, o período de 1974 a 1980, segundo Lorigi, foi marcado pela produção de novos materiais didáticos e de textos teóricos que visavam a sistematizar e fundamentar a proposta de Filosofia para Crianças.

Em 1980, foi editado o manual para o professor da primeira novela: “Harry Stottlemeier’s discovery” (“A descoberta de Ari dos Telles”), até então distribuído na versão original aos professores que dela se utilizavam.

“Harry” era adequado à 5ª e à 6ª, mas era preciso atingir também as outras séries. Assim, surgiram três novas novelas: “Luísa”, destinada à 7ª e à 8ª séries; “Suki” e “Mark” para o nível médio. Os manuais de orientação aos professores referentes a essas três novelas foram editados entre 1976 e 1980.

Mais tarde apareceram também os materiais destinados às primeiras séries do Primeiro Grau e à Pré-escola, com os respectivos manuais: “Pimpa”, para a 3ª e a 4ª séries, em 1981; “Issao e Guga”, para a 1ª e a 2ª séries, em 1982; e “Elfie”, para a Pré-escola, em 1987.<sup>16</sup>

Desse modo, o “Programa de Filosofia para Crianças” conseguia, finalmente, abarcar todas as séries iniciais do ensino fundamental.

Além do material didático, foram produzidos também muitos textos de natureza mais teórica com o objetivo de fundamentar e justificar o “Programa”.<sup>17</sup>

À medida em que as experiências com o “Programa de Filosofia para Crianças” se multiplicavam, o IAPC se fortalecia e se consolidava, como narra Lorieri:

O Instituto cresceu, ampliou-se, abriu suas portas ao mundo e tornou-se ponto de referência obrigatório para aqueles que acreditam no valor educacional e formativo da filosofia e, por isso mesmo, a vêem como de direito a todos, inclusive às crianças e aos jovens (1997:12).

Essa abertura do IAPC para o mundo levou à criação do *International Council for Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC - Conselho Internacional para Investigação Científica com Crianças), em 1985. Em reuniões bi-anuais, os integrantes desse Conselho discutem os principais problemas que envolvem a aplicação do “Programa” nos diferentes

<sup>16</sup> Para um maior aprofundamento sobre o currículo do Programa Filosofia para Crianças consultar KOHAN, Walter. *Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de Matthew LIPMAN*. In. KOHAN e WUENSCH. op.cit..p. 89.

<sup>17</sup> Alguns exemplos são os livros *A filosofia vai à escola* (de 1988) e *O pensar na educação* (de 1991). *Natasha. Diálogos Vygotskianos* (de 1997), de autoria do próprio LIPMAN; *Growing up with Philosophy* (de 1978), organizado por LIPMAN E SHARP, ainda não foram traduzidos no Brasil e que contem artigos de inúmeros autores; e *Filosofia na Sala de aula* (de 1980), de LIPMAN, SHARP E OSCANYAN; Atualmente, no Brasil, há uma grande quantidade de artigos produzidos por pessoas ligadas ao Centro Brasileiro ou aos centros regionais espalhados pelo país.

países onde é introduzido, como por exemplo o da tradução e adaptação das novelas às culturas locais.

Estavam dadas, portanto, as condições materiais/institucionais para a internacionalização do “Programa” que chegou, de fato, a atingir, em graus diferentes de penetração, inúmeros países, entre eles: México, onde há um curso de doutorado em Filosofia para Crianças, Inglaterra, Chile, Dinamarca, Egito, Austrália, Austrália, Áustria, Canadá, Taiwan, Islândia, França, Alemanha, Israel, Jordânia, Colômbia, Guatemala, Bulgária, Nigéria, Zimbabwe, Portugal, Rússia, Argentina e Brasil.<sup>18</sup>

O “Programa” de Lipman chegou ao Brasil<sup>19</sup> no início da década de 80, por iniciativa de Catherine Young Silva, uma norte-americana naturalizada brasileira. então proprietária do Instituto de Idiomas Yazigi com sede na cidade de São Paulo. Era também graduada em Filosofia pela USP e pela PUC-SP, donde seu interesse pelos assuntos dessa área. Faleceu em 1993.

Seu primeiro contato com o “Programa de Filosofia para Crianças” foi casual, através da leitura de uma matéria jornalística sobre o assunto na revista norte-americana “Ladies Home Journal”. No início ainda um pouco desconfiada, receosa de que a proposta de ensinar a pensar pudesse ocultar alguma intenção de “fazer a cabeça dos alunos”, escreveu para Lipman a fim de obter maiores informações. O material que lhe foi enviado como resposta despertou-lhe tanto interesse que, em 1984, decidiu ir até os Estados Unidos para cursar o mestrado em Filosofia para Crianças oferecido pelo IAPC, onde permaneceu durante um ano. Ao regressar, embora estivesse “muito pessimista” quanto à possibilidade de aplicar no Brasil os conhecimentos que adquirira, percebeu que havia um grande número de professores sedentos de fazer alguma coisa para melhorar o ensino e que o “Programa” Lipman poderia ser uma resposta a essa demanda. Decidiu, então, cancelar seus planos de

---

<sup>18</sup> Sobre os países onde o Programa foi ou é aplicado, ver: “Alunos têm Filosofia no 1º grau.” *Folha de São Paulo*. 1 de outubro de 1985:26.

<sup>19</sup> Os dados apresentados a seguir foram colhidos principalmente em: SANTOS, Nilson. *Filosofia para Crianças: Uma proposta Democratizante na Escola?*. Tese de mestrado realizada na PUC-SP. 1994: 13-30.

retornar aos Estados Unidos para cursar o doutorado em Filosofia para Crianças e dedicar-se à sua implantação no Brasil.

Silva já havia trazido consigo uma série de materiais sobre a proposta (ainda em inglês) produzidos pelo IAPC. O próximo passo seria aglutinar pessoas que pudessem interessar-se por ela e dar início ao trabalho. Assim, a partir de 1984, começou a fazer reuniões semanais com um grupo de colegas, por meio das quais o grupo pôde “tomar conhecimento de apostilas e material do método desenvolvido por Lipman” (SILVEIRA, 1998: 22). A primeira experiência prática com o “Programa” aconteceu logo no segundo semestre de 1984, com um grupo de crianças que se reuniam numa sala do próprio Yazigi. O trabalho, porém, não foi muito longe, devido à dificuldade de adequar os horários às possibilidades das crianças, dos professores e da escola.

No ano seguinte, a despeito das dificuldades que permaneciam, a situação já foi um pouco melhor, com o “Programa” começando a ser aplicado em algumas escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo.

Para que o “Programa” fosse, de fato, implementado no Brasil, era preciso que mais pessoas se envolvessem e se capacitassem para desenvolvê-lo. Até então, essa capacitação era feita nos Estados Unidos, para onde os interessados tinham que se dirigir para participar dos cursos oferecidos pelo IAPC. Geralmente programados para o período de férias, esses cursos tinham duração de cerca de dez dias, com uma carga horária de oitenta horas. Eram ministrados por Lipman e Sharp e incluíam, além do treinamento prático para o manuseio do material didático, palestras e debates sobre questões teóricas e metodológicas.

De fato, alguns integrantes do grupo originalmente organizado por Silva chegaram a frequentar esses cursos tornando-se monitores do “Programa”. Os custos desse procedimento, no entanto, representavam uma séria dificuldade para a ampliação do quadro de monitores. Daí a necessidade de criar condições para que essa capacitação ocorresse aqui mesmo no Brasil, respeitando, é claro, os princípios originais norteadores da proposta. Além disso, era preciso oficializar o “Programa” no Brasil através da criação de uma entidade que o representasse juridicamente, possibilitando a realização de convênios com

instituições públicas e privadas e servindo como ponto de referência em âmbito nacional para os interessados.

Assim, Silva e seus colaboradores fundaram o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), oficializado em 30 de janeiro de 1985.<sup>20</sup> Antes mesmo de sua oficialização, porém, o Centro brasileiro obteve do IAPC o reconhecimento como seu legítimo representante no Brasil e a autorização para traduzir, adaptar e publicar materiais e ministrar cursos de formação de monitores e de treinamento de professores.<sup>21</sup> Uma vez constituído como “sociedade civil, sem fins lucrativos, de caráter científico e cultural”<sup>22</sup>, o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças passou a centralizar todas as ações relativas à divulgação e à implantação da Filosofia para Crianças no Brasil. Os objetivos fixados para o Centro em seus estatutos gerais foram:

- a) aplicar o programa de Filosofia para Crianças desenvolvido pelo Institute for the Advancement of Philosophy for Children do Montclair State College, Upper Montclair, New Jersey, Estados Unidos.
- b) seguir as recomendações do mesmo Instituto, a fim de resguardar a integridade filosófica e metodológica do programa de Filosofia para Crianças, mantendo a exclusividade de sua representação no Brasil.
- c) formar pessoal especializado no treinamento e orientação para aplicação do programa.
- d) produzir, publicar, promover e distribuir os materiais educativos referentes ao programa.
- e) firmar convênios com os estabelecimentos de ensino e com órgãos federais, estaduais e municipais de educação e outras instituições a fim de realizar cursos de treinamento e implantar o programa.
- f) promover a formação de seções regionais no Brasil, com as mesmas finalidades do Centro.
- g) orientar, assistir e supervisionar as seções regionais nas suas atividades administrativas e pedagógicas.

<sup>20</sup> Ata da Assembléia de Constituição. São Paulo, 30 de janeiro de 1985. Constam nesta ata, entre os membros efetivos eleitos na Assembléia de Constituição da entidade, os seguintes nomes: Catherine Young SILVA (Presidente); Ricardo Young SILVA, filho de Catherine (Diretor vice-presidente); Marion Maria BURLEIGH (Diretor Financeiro); Sylvania Judith Hamburger MANDEL (Diretor secretário); Itamar Heráclito Góes SILVA; Ivo Assad IBRI; Benedito Eliseu Leite CINTRA; Ana Cecília da Silva Telles AMERICANO; Ana Luisa Fernandes FALCONE (Diretor de Comunicação); Horocídio Marques de SOUZA FILHO; Emília Gambirásio SILVA; Sonilton ALVES; João Afonso PASCARELLI; Eddy ROSSEEL e Balthazar BARBOSA FILHO. Entre os membros suplentes, estavam: Flávio DI GIORGI, Maria da Graça S. L. PINHEIRO, Marisa Righero CECCHI, Marcos Antonio LORIERI e Sonia Silva BIAZIOLI. (In: SILVEIRA, 1998: 409).

<sup>21</sup> Esse reconhecimento foi concedido através de uma carta do IAPC endereçada ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, datada de 2 setembro de 1984 que autorizava a filiação do Centro ao IAPC (SANTOS, 1994:105-6).

<sup>22</sup> CBFC. Estatutos Sociais. In: SILVEIRA. (1998: 403).



h) firmar convênios com universidades e com fundações, ou outras entidades, a fim de obter fundos para aplicar em pesquisas, na adequação do Programa à realidade nacional, no custeio de bolsas de estudos no Brasil e no Exterior, realizar congressos, simpósios, seminários, conferências, ou outras iniciativas concernentes à divulgação da 'Filosofia para Crianças' no Brasil e no exterior, e outras atividades condizentes com os objetivos do Centro.

i) manter intercâmbio com Centros de Filosofia para Crianças em outros países.<sup>23</sup>

Assim, fortalecido pela institucionalização e respaldado por algumas experiências práticas que já vinham ocorrendo, o "Programa de Filosofia para Crianças" começou a repercutir nos meios educacionais e na imprensa e a ganhar alguma projeção em âmbito nacional, graças ao empenho dos membros do Centro Brasileiro em viabilizar os objetivos definidos em seu estatuto.

À medida que o "Programa" se espalhava por outras regiões do país e que aumentava o número de pessoas envolvidas em sua aplicação, cresciam também as dificuldades do Centro Brasileiro para coordenar os trabalhos em todos os lugares.

A saída encontrada foi descentralizar essa coordenação, criando filiais e núcleos regionais que pudessem representar oficialmente o Centro Brasileiro em cada região com um certo grau de autonomia. Essa autonomia, porém, era limitada pelo compromisso assumido pelos centros regionais de seguir fielmente as diretrizes originais da proposta. Na prática, isso significa respeitar as diretrizes fixadas pelo Centro Brasileiro e utilizar apenas os materiais didáticos (livros textos e manuais) por ele traduzidos e comercializados com exclusividade.

Atualmente, os centros regionais estão localizados nas seguintes cidades: Belo Horizonte e Piranguinho/MG, Campinas/SP, Cuiabá/MT, Curitiba/PR, Petrópolis/RJ, Ribeirão Preto, São Paulo/SP - Zona Leste e São Luís/Ma, Recife - Candeias - Jaboatão/PE<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Idem. *Ibidem*, p. 404.

<sup>24</sup> *FolhaPhi. Jornal do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças*. Ano 5, nº 16, Abril de 2000.

Essas realizações são apenas alguns exemplos que servem para ilustrar o empenho com que o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças pôs-se a perseguir os objetivos que almejava, o que lhe valeu os elogios de Ann Sharp, para quem a filial brasileira é uma das mais eficientes e bem organizadas entre as existentes no mundo.<sup>25</sup>

Alguns dados podem ilustrar a razão desse sucesso: "...11.000 professores já fizeram uma formação mínima neste programa, cerca de 700 escolas públicas e privadas desenvolvendo sistematicamente o Programa e uma projeção de 350.000 alunos trabalhando com esta proposta em sala de aula."<sup>26</sup>

A velocidade espantosa com que o "Programa" Lipman se dissemina por todo o Brasil mediante o envolvimento de instituições educacionais públicas e privadas, além de um número crescente de professores e alunos que trabalham com essa proposta, exige de todos nós, professores de filosofia e educadores em geral, um estudo mais atento e cuidadoso dos objetivos e dos fins a que se destina tal "Programa". É imperativo que os profissionais da educação, antes de dar o seu aval, as vezes, de forma precipitada a esse "Programa de filosofia", faça uma leitura criteriosa da teoria que o fundamenta e das pesquisas produzidas sobre o tema.

---

<sup>25</sup> Filosofia pode trazer alternativas ao ensino. In.: *Folha de São Paulo*, 19 de junho de 1988: A-31.

<sup>26</sup> Pequenos pensadores na sala de aula. *Revista Nova Escola*, novembro de 2000: 30-32.

## CAPÍTULO 3

### O QUE É A “FILOSOFIA PARA CRIANÇAS”?

O “Programa de Filosofia para Crianças” é uma proposta pedagógica que abrange desde a educação infantil até o ensino médio e que se apóia no pressuposto de que a “educação tradicional” não é capaz de, como diz Lipman (1990:34), “produzir pessoas que se aproximem do ideal de *racionalidade*”<sup>27</sup> (essa racionalidade de que fala Lipman será melhor caracterizada no item: lógica e diálogo.). Daí a necessidade de uma Programa suplementar de “educação para o pensar” que possa preencher essa lacuna.

A principal finalidade da educação, segundo Lipman, deve ser a “produção de crianças racionais” (1990: 23).

Para tanto, é preciso substituir o modelo tradicional de educação, ao qual Lipman denomina “*paradigma-padrão da prática educativa normal*”, baseado na “transmissão de conhecimentos”, na autoridade do professor e na noção de aprendizagem como “absorção de informações”, pelo paradigma da “educação para o pensar” (ou “*paradigma reflexivo da prática educativa crítica*”), segundo o qual a educação é resultado de um processo “de investigação”, do qual o professor, despido de sua infalibilidade, participa apenas como orientador e facilitador, pois o enfoque não está na “aquisição de informações”, mas na “percepção das relações contidas nos temas investigados”. O que se pretende, nesse modelo, é que os alunos “pensem”, “reflitam”, e “desenvolvam cada vez mais o uso da razão”, bem como sua “capacidade de serem criteriosos” (LIPMAN, 1995: 29).

---

<sup>27</sup> Os critérios para se identificar o caráter racional ou irracional de um pensamento ou comportamento são fornecidos pela lógica “... os critérios de racionalidade são aqueles que nos possibilitam distinguir raciocínio eficaz e seguro de raciocínio ineficaz e inseguro e são, portanto, as regras da lógica e os princípios da investigação”. Mais a frente, na mesma obra, o autor amplia um pouco esses critérios sem, contudo, ultrapassar o campo delimitado pela lógica: “Atualmente o critério usado para determinar a racionalidade pode ser bastante restrito - tal como a capacidade para raciocinar logicamente - ou consideravelmente mais amplo - tal como a capacidade para compreender os significados do que lemos e ouvimos, assim como a capacidade de nos expressarmos significativamente” (1990: 132-136).

Em outros termos, o “paradigma reflexivo” supõe considerar o ensino como *investigação e pesquisa*, pois entende que a verdadeira aprendizagem não se dá pela transmissão de informações, mas sim, como fruto do “*espírito de descoberta*” e de “*invenção*” que deve predominar na sala de aula (LIPMAN, 1990: 38).<sup>28</sup>

Na realidade, essa mudança de paradigma proposta por Lipman não é propriamente original, visto que a identificação entre ensino e pesquisa, com a decorrente ênfase ao processo investigativo em vez de ao seu produto (conteúdos), fora, muito antes, expressa na célebre máxima escolanovista: “aprender a aprender”<sup>29</sup>. O próprio Lipman reconhece que o “principal filósofo ligado a essa mudança foi Jonh Dewey”, embora este, por sua vez, tenha sido “fortemente influenciado por Peirce e G. H. Mead” (LIPMAN, 1990: 163).<sup>30</sup>

Convém lembrar, no entanto, que essa identificação entre ensino e pesquisa formulada pela Escola Nova e que se observa também no “Programa” Lipman, não é, de modo algum, consensual. Pelo contrário, foi e continua sendo motivo de considerável controvérsia.

Demerval Saviani, por exemplo, entende que “o ensino não é um processo de pesquisa” e que querer transformá-lo nisso é “artificializá-lo” (1985:51). Segundo ele, a pesquisa é incursão no desconhecido. Este, por sua vez, só pode ser definido pelo confronto com o conhecido. Ora, a crítica feita à Escola Nova poderia ser aplicada também ao

---

<sup>28</sup> Não que a transmissão de conhecimentos seja inteiramente recusada por LIPMAN mas, por certo, em seu Programa ela se encontra subordinada ao objetivo maior do desenvolvimento do raciocínio: “Na prática, a direção que devemos seguir é estabelecer nossas perspectivas sobre a melhoria da capacidade de raciocínio e julgamento como metas da educação e permitir, então, que a transmissão de conhecimentos seja adequadamente adaptada. Esta direção parece ter mais chances de ser bem sucedida do que se estabelecermos nossas perspectivas sobre a aquisição de conhecimentos como uma meta, com a conseqüente adaptação do grau em que o julgamento e a capacidade de raciocínio devem ser desenvolvidos” (1995: 361.).

<sup>29</sup> Di Giorgi, 1986; SAVIANI, 1985.

<sup>30</sup> Segundo LIPMAN, DEWEY, considera que a educação tradicional fracassou por ter confundido o produto final da investigação com o processo investigativo e procurado fazer com que os alunos aprendessem as soluções já encontradas para os problemas pesquisados ao invés de ensiná-los a buscá-las por si mesmos. Assim, diz LIPMAN: “Do mesmo modo que os cientistas empregam o método científico para a exploração de situações problemáticas, assim deveriam fazer os alunos caso quisessem aprender a pensar sozinhos.” Quando isso não ocorre, como na educação tradicional, “nenhum interesse ou motivação é criado” e a educação torna-se “uma charada e um simulacro”. O que a educação deve fazer, portanto, é favorecer “um pensamento independente, imaginativo e rico”, o que exige que se adote “como modelo o processo da investigação científica” (LIPMAN, 1995: 31).

“Programa” Lipman? Tudo indica que sim. A partir do momento que, negligenciando a transmissão de conteúdos, não permite aos alunos se apropriarem como deveriam do conhecido impedido-os de incursionar no desconhecido, inviabilizando assim a pesquisa. Além disso, prossegue Saviani, o desconhecido deve ser definido não em termos meramente individuais, mas sociais, pois refere-se a algo que a sociedade desconhece e que é relevante que venha a conhecer. Só assim é possível encontrar critérios aceitáveis para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são.

Ora, poderíamos dizer que os problemas apontados por Saviani, aparentemente, podem ser detectados na proposta de Lipman: 1º) por não valorizar suficientemente a transmissão dos conteúdos, impede que os alunos se apropriem do conhecido por meio do qual poderiam incursionar no desconhecido em sua investigação; 2º) pelo fato de os temas da investigação serem escolhidos, predominantemente em função dos interesses e motivações do aluno, como se verá adiante, independentemente de possuírem ou não alguma relevância social, corre-se o risco de que a investigação se transforme numa “pesquisa de mentirinha”.

Finalmente, pode-se indagar ainda, se as supostas “deficiências” de raciocínio dos estudantes, que Lipman atribui aos traços “tradicionais” da educação atual (mas ela permanece “tradicional” ?), não resultam muito mais da influência que ela tem sofrido de inúmeras teorias pedagógicas que, pretendendo combater justamente os seus “tradicionalismos”, acabam por desviá-la de sua função específica e primordial de promover a democratização do acesso à cultura, necessária para que um número cada vez maior de pessoas possa elaborar uma compreensão coerente e crítica da realidade que lhes sirva de base teórica para sua ação na sociedade. A esse respeito, a advertência de Gramsci pode ser bastante esclarecedora:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (1995: 13-4).

Nesse sentido, uma proposta educacional que assegure, de fato, a socialização dos conhecimentos já produzidos, ainda que venha a ser rotulada de tradicional, pode ser considerada bem mais importante que uma outra que não o faça.

O principal objetivo do “Programa” é o cultivo e o fortalecimento das “habilidades de pensamento” ou “habilidades cognitivas.” Por essa razão, é também denominado de “Programa de *Educação para o Pensar*”.

Essas “habilidades de pensamento” são classificadas em:<sup>31</sup>

a) *Habilidades de raciocínio*: permitem estabelecer conclusões ou inferências a partir de conhecimentos anteriormente adquiridos, assegurando a coerência interna do discurso. Envolvem, entre outras, as seguintes capacidades: de “inferir”, de “detectar premissas ou pressuposições subjacentes”, de “formular questões”, de “exemplificar”, de “identificar similares e diferenças”, de “construir e criticar analogias”, de “comparar” e “contrastar” e de “argumentar ou dar razões”.

b) *Habilidades de formação de conceitos*: possibilitam a análise de conceitos, identificando seus componentes, suas relações com conceitos semelhantes e diferentes, de modo a conferir-lhes sentido e a torná-los instrumentos para a identificação e a compreensão das coisas, dos fatos e das situações. Para tanto, são necessárias as seguintes capacidades: de “fazer distinções” e “conexões”, de “argumentar”, de “classificar”, de “explicar”, de “definir”, de “identificar significados”, entre outras.

c) *Habilidades de tradução*: permitem reproduzir na própria linguagem aquilo que se leu ou ouviu, sem comprometer o significado original do discurso. Aqui, as capacidades envolvidas são: de “prestar atenção”, de “interpretar criticamente”, de “perceber implicações e suposições”, de “parafrasear”, de “inferir”.

---

<sup>31</sup> As explicações que se seguem, sobre as habilidades de pensamento, foram colhidas nas seguintes fontes: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. *Educação para o pensar*. 1990: 25-28; CBFC. *Educação para o pensar através do Programa de Filosofia para Crianças*. 1989: 2-4. Ver também: LIPMAN. 1995:65-73; 1990:99-101.

Todas essas habilidades são entendidas como pré-requisitos para o “pensar bem”, ou “pensar de ordem superior”, devendo, portanto, estar disponíveis às crianças desde cedo. “antes e durante os vários momentos da aprendizagem”, pois constituem “instrumentos necessários para que elas desenvolvam sua racionalidade” (CBFC, 1990: 27).

Assim, pode-se dizer que, em suma, o objetivo da Filosofia para Crianças consiste em aprimorar e fortalecer a *racionalidade* das crianças e dos jovens com vistas a melhorar, ao mesmo tempo, seu desempenho cognitivo, através da aquisição de um “pensar excelente” ou “pensar de ordem superior”<sup>32</sup> e seu desempenho social, através da adoção de comportamentos *racionais*.

O conteúdo trabalhado pelo “Programa” é bastante amplo e variado, abrangendo desde as áreas clássicas da filosofia, como a lógica, a ética, a estética, a metafísica, a epistemologia, a filosofia social e a filosofia das ciências, até elementos do cotidiano das crianças e pelos quais elas manifestem interesse.

Evidentemente, não se pretende que as crianças estudem diretamente o pensamento dos grandes filósofos, o que seria impróprio ao seu grau de desenvolvimento intelectual, mas podem, acredita Catherine Silva, assimilar indiretamente e de forma simplificada as questões complicadas que esses filósofos enfrentaram:

Discutir o que é a vida e o que é a morte (...) é uma forma indireta de abordar a filosofia de Sartre. (...) Normalmente, os adultos censuram essa questão para a criança, mas ela aparece inevitavelmente quando morre um membro da família, um conhecido ou até mesmo um animal de estimação. Verbalizando o que sentem numa discussão com os colegas e a professora, eles passam a distinguir o que é vivo e o que não é e compreendem que a morte é alguma coisa tão natural como nascer.<sup>33</sup>

Os conteúdos (as chamadas “idéias filosóficas”) são, portanto, apresentados às crianças “na linguagem mais simples possível” e de forma assistemática, ficando “espalhadas profusamente” (à maneira de “uma pedra estranha” ou “um brinquedo perdido”) ao longo

<sup>32</sup> O “pensar excelente” e de “ordem superior” está relacionado diretamente com o raciocinar de acordo com as regras da lógica formal. (LIPMAN & SHARP. *Issao e Guga: Manual do professor*. 1994: 17).

<sup>33</sup> Lição de pensamento. *Isto É*. 30 de outubro de 1985:31.

dos episódios dos romances, à espera de serem capturadas pela curiosidade das crianças (LIPMAN, 1990: 22). Cabe, portanto, aos alunos, selecionar para a discussão em sala de aula as questões “que lhes parecem mais relevantes de acordo com suas experiências cotidianas” (FERNANDES, 1991:6). E sobre esta preocupação, isto é, de subordinar a escolha dos conteúdos programáticos (os temas das discussões) aos interesses imediatos dos alunos Lipman atesta que:

É preciso (...) dizer algo a favor de concentrar tais discussões nas questões em que as próprias crianças estejam perplexas e não nas que os adultos pensam deixar as crianças perplexas. Com frequência as crianças são lançadas em discussões de problemas adultos como guerra, desemprego, controle do lixo nuclear e outros semelhantes, quando para elas as questões pertinentes são amizade, família ou vergonha. Ao nos concentrarmos nessas questões pessoais mais relevantes, pelas quais as crianças mostram um interesse verdadeiro, podemos provar sistematicamente o processo de raciocínio moral junto com o desenvolvimento de um caráter racional na criança. (...) Isso não significa que as crianças pequenas devam ser desencorajadas a manifestarem interesse em assuntos políticos, sociais ou econômicos, pois qualquer que seja o interesse, sustentará reflexão posterior.  
(1990:103).

Vê-se, portanto, que, no limite, qualquer assunto pode se tornar objeto da discussão, desde que haja “interesse verdadeiro” por parte dos alunos, pois isso é condição necessária para que se envolvam no trabalho de investigação “filosófica”.

Pode-se perguntar, no entanto, se tamanha abertura temática não compromete a especificidade da filosofia e se as discussões em torno desses temas conseguem superar o nível do senso comum e proporcionar, de fato, uma reflexão rigorosa, sistemática, crítica sobre eles. Por outro lado, há no “Programa” de Lipman, um certo pedocentrismo típico da pedagogia da Escola Nova (SUCHODOLSKI, 1984: 84 e 86; DI GIORGI, 1986: 21 e 22). Ocorre, porém, que o interesse da criança não é inato e meramente subjetivo e individual, mas sim, como lembra Snyders (1984: 19), “resultado do seu modo de vida” e fruto das “muitas influências” que ela sofre, estando em relação, inclusive, com sua classe social. “Os filhos de operários indiferenciados não têm imediatamente os mesmos desejos que os filhos dos engenheiros e médicos”. Assim, definir os conteúdos do ensino com base no interesse imediato da criança, ainda que se faça em nome de uma prática pedagógica supostamente



democrática e progressista, é permitir que o seu universo de interesse (e, conseqüentemente, também o seu universo cultural), permaneça restrito aos limites em que já se encontra (em vez de possibilitar sua ampliação), atitude que, segundo Snyders, conduz a um conformismo que nada tem de progressista.

Convém salientar ainda que, apesar da insistência dos adeptos do “Programa” em afirmar a presença de temas filosóficos ao longo dos romances, a forma como a proposta é conduzida na prática, revela que existe uma acentuada primazia dos procedimentos metodológicos em detrimento dos conteúdos<sup>34</sup>. Essa opção preferencial pela metodologia, porém, é perfeitamente coerente com a idéia de que a educação não deve mais estar voltada para a transmissão de conhecimentos, mas sim, para o ensino do “pensar bem”, sendo que, para isso, o que importa não é tanto “em que” se pensa, mas sim “como” se pensa.

Mais importante que os alunos “conhecerem os fatos” é tornarem-se “competentes em descobrir e avaliar as evidências relevantes” de um determinado problema, saberem onde e como “buscar informações”; “serem versáteis em explorar” as hipóteses levantadas. Em suma, tomando como exemplo o ensino de ciências, importa muito mais “pensar cientificamente” do que “saber ciência” (LIPMAN, 1990: 86).<sup>35</sup>

Além disso, o que leva os alunos a aprender a pensar não é domínio de determinados conteúdos, mas sim, o seu envolvimento no “diálogo investigativo” proporcionado pela conversão da sala de aula numa Comunidade de Investigação.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> LIPMAN, de fato, não esconde essa sua preferência pelos procedimentos metodológicos pois isto está associado à sua inclinação para a filosofia da linguagem (cf.: CARVALHO, 1994c: 6-5).

<sup>35</sup> Ver também: LIPMAN, 1990:55. Esse é outro ponto de contato entre LIPMAN e a Escola Nova, que tem como um dos seus mais caros lemas “educar para uma sociedade em mundança”, em função do qual justifica-se a necessidade de “aprender a aprender” (cf.: DI GIORGI, 1986; SAVIANI, 1985; SUCHODOLSKI, 1984).

<sup>36</sup> Com efeito, esse diálogo, para LIPMAN (1990:132) é “a base do processo conhecido como pensamento”. É por meio dele que as crianças conseguem internalizar os procedimentos do “pensar bem”: familiarizando-se com a diversidade de pontos de vista e de perspectivas; acostumando-se a exigir e a serem exigidos a dar boas razões para as respostas apresentadas; refletindo “crítica e objetivamente sobre seus próprios pontos de vista”; tornando-se mais auto-confiantes ao perceberem que “podemos ser mediocres em ortografia ou matemática, mas brilhantes em articular a perspectiva que ganhamos em uma experiência pessoal”, etc (LIPMAN, 1990:88).

A prioridade do “Programa”, portanto, está no emprego dos *meios educativos*<sup>37</sup> (o diálogo na Comunidade de Investigação possibilitado pelo uso adequado do material didático) que conduzem ao aprendizado do pensar. Desde que os alunos alcancem esse objetivo, pouco importa que sejam “mediocres em ortografia ou matemática”, pois o conteúdo desse pensar tem importância apenas secundária.

Em nome desse objetivo, justifica-se até mesmo a redução das matérias do currículo escolar, tido como “excessivo”, “não pertinente” e fragmentado, a fim de abrir espaço para as disciplinas da área humanística, como artes e filosofia, capazes de reavivá-lo e torná-lo pertinente (LIPMAN, 1995: 364).

Vale lembrar, no entanto, que essa ênfase na metodologia de ensino em detrimento dos conteúdos, típica da pedagogia escolanovista, já foi alvo de inúmeras objeções. Snyders (1984: 27), por exemplo, pensa na direção oposta. Para ele, a pedagogia é, “antes de mais nada, uma reflexão sobre os conteúdos a transmitir”. Quanto aos métodos, embora sejam de “extrema relevância”, são “como uma consequência dos conteúdos e não como uma causa primeira”. O essencial, portanto, é “interrogarmo-nos sobre os meios que os hão-de fazer passar de uma para outra”. Saviani (1985: 59), por sua vez, defende a “prioridade de conteúdos” significativos e relevantes, sem os quais “a aprendizagem deixa de existir” e se transforma “num arremedo”, “numa farsa”. Nesse sentido, poder-se-ia perguntar: ao secundarizar a importância dos conteúdos, o “Programa” de Lipman também não acaba se transformando numa farsa, num arremedo, enquanto proposta pedagógica, particularmente, enquanto proposta de ensino de Filosofia?

O significado político dessa desvalorização dos conteúdos feita pela Escola Nova também já foi suficientemente demonstrado e problematizado.<sup>38</sup> Silveira afirma que “em poucas palavras, trata-se do seguinte: sem o domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares ficam em condições ainda mais desfavoráveis em relação aos membros das camadas dominantes, que se valem desses conteúdos e do privilégio de dominá-los com exclusividade para perpetuarem-se na condição de dominantes” (1998: 90).

<sup>37</sup> Esta é também uma característica da Escola Nova, sobretudo de uma de suas vertentes: a pedagogia tecnicista (cf.: DI GIORGI, 1986:53; SAVIANI, 1985:13.).

<sup>38</sup> A título de exemplo, ver: SAVIANI, 1985:59;

Dessa forma o “Programa” Lipman, na medida em que minimiza a importância dos conteúdos, nega aos alunos das camadas sociais mais baixas o acesso aos instrumentos culturais, isto é, conteúdos específicos cujo domínio caberia ao ensino de Filosofia proporcionar-lhes e de cuja posse estariam mais bem preparados, para lutar pela superação da pobreza e da miséria e pela transformação da sociedade.<sup>39</sup> Desse modo, de acordo com Silveira, pode-se dizer, sobre o “Programa” Lipman, que “trata-se de uma proposta pedagógica que, em última instância, atende aos interesses das camadas dominantes, revelando-se, portanto, politicamente conservadora” (1998: 91).

Ora, respeitar a espontaneidade linguageira das crianças, e não dar a devida importância aos conteúdos específicos da Filosofia (História da Filosofia) como quer Lipman, é mutilar seus horizontes cognitivos impedindo que as crianças tenham acesso a um código mais rico e mais complexo. É óbvio que quem domina uma linguagem mais elaborada, rigorosa, própria da filosofia, tem uma capacidade incomparavelmente maior de compreender seu próprio contexto (político, social, cultural, etc.) e contextos alternativos, de relativizar certezas, de manipular variáveis. Em suma, a negação de conteúdos presentes na História da Filosofia às crianças implica em não dar-lhes condições cognitivas para pensar de um modo totalizante e de refletir sobre os fatores responsáveis pela injustiça e pela desigualdade. O ideal democrático é a universalidade, o que significa criar condições para que todos, também as crianças, tenham acesso às reflexões produzidas ao longo de séculos pelos pensadores da tradição filosófica, a fim de proporcionar-lhes os instrumentos para pensar a sua própria existência. Manter as crianças no seu gueto linguístico e nas próprias informações que possuem é uma forma singular de defender seus interesses...

A base dessa metodologia é o “diálogo filosófico” ou “diálogo investigativo”. Isso porque, para Lipman, o desenvolvimento das habilidades de pensamento, seu principal objetivo, está diretamente relacionado à aquisição de capacidades lingüísticas. Em outros termos: o desenvolvimento da linguagem é o caminho para o aprimoramento do pensar e da racionalidade. De acordo com essa visão, o envolvimento no diálogo em sala de aula permite aos alunos desenvolverem determinadas habilidades e atitudes (de interrogação, de

---

<sup>39</sup> Ver também a análise entre linguagem popular e culta em: ROUANET, 1992:136-137.

escuta, de respeito mútuo, de autoconfiança, de auto-correção, etc) necessárias ao pensar crítico.<sup>40</sup>

Para atingir este objetivo, o diálogo não deve ser confundido com mera conversa desorganizada e descompromissada. Antes, precisa ser criterioso, disciplinado pela lógica formal e bem coordenado pelo professor.

Quanto à idade a partir da qual as crianças podem ser iniciadas nesse “diálogo investigativo” (e, portanto, segundo Lipman, também no filosofar), não há grandes restrições, uma vez que se entende que ela começa a raciocinar a partir da aquisição da linguagem.<sup>41</sup> É, portanto, desde muito cedo que ela pode começar a filosofar.

Para que o diálogo filosófico, na forma propugnada por Lipman, possa efetivamente acontecer, é preciso que a sala de aula seja transformada numa *Comunidade de Investigação* (LIPMAN, 1990: 132).

Mas, o que significa uma Comunidade de Investigação?

Inicialmente as crianças, dispostas em círculo, realizam a leitura compartilhada e em voz alta de um episódio do romance que estiver sendo trabalhado naquele grupo. Durante a leitura elas vão se deparando com temas e questões que estão espalhados pelo texto e que devem despertar sua curiosidade e seu interesse. Terminada a leitura, o professor solicita que elas apontem as questões que gostariam de discutir e as anota no quadro negro. Na maioria das vezes são as próprias crianças que fazem as anotações em papéis que depois são colocados no centro da sala. Feito isso a classe elege as questões mais importantes (sempre com base no interesse das próprias crianças) e inicia-se o debate. Durante a discussão, todos

---

<sup>40</sup> Os documentos do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças esclarecem melhor o tipo de habilidades que o diálogo ajuda as crianças a desenvolverem: de “falar” corretamente, pois a linguagem bem articulada ajuda a desenvolver o raciocínio; de “falar a respeito do tema em pauta”, para que aprendam a ser objetivos e a organizar seu discurso de forma coesa; de “falar cada um na sua vez”, para que saibam exercer o respeito mútuo; de “ouvir o que os colegas dizem”, visando criar o hábito de prestar atenção ao que é dito; de falar o que pensam a respeito do conteúdo da fala dos demais, o que significa aprender a interpretar o discurso alheio e a se posicionar diante dele; de “dar razões, ou apresentar justificativas, ou argumentar”, isto é, justificativa e fundamentação para aquilo que os outros lhes dizem; de “utilizar outras formas de expressão das idéias além da expressão oral” ( CBFC. Educação para o pensar através do Programa de Filosofia para Crianças. 1990: 7-9. A esse propósito, ver ainda: LORIERI, 1997: 35).

<sup>41</sup> Nesse ponto, LIPMAN revela ter divergências em relação à teoria piagetiana do desenvolvimento da inteligência ( 1990:95, 167-8, 219; 1995: 163-4, 259-60).

são estimulados a falar com total liberdade o que pensam dos assuntos abordados, bem como das opiniões dos demais. Quando uma criança discorda da outra, ela é solicitada a explicar as suas razões, o que, por vezes, é feito através da apresentação de contra-exemplos, isto é, de exemplos que contrariam o que foi dito pela colega de quem ela discorda. Assim, “investigando” juntas através do “diálogo filosófico”, as crianças percebem, por si mesmas, quando seus argumentos são bons ou ruins, tornando-se capazes de se autocorrigirem.

Silveira traça um paralelo entre a metodologia da Comunidade de Investigação e os cinco passos do processo de ensino-aprendizagem identificados por Dewey<sup>12</sup>. “Sobrepondo-se as duas propostas, ter-se-ia o seguinte resultado: na Filosofia para Crianças, o passo inicial, correspondente à ‘atividade’ no esquema de Dewey, seria a *leitura compartilhada* dos episódios dos romances. A atividade, aqui, poderia ser identificada tanto com a ação das crianças reais, que lêem e discutem as estórias, quanto com a das crianças fictícias, personagens das novelas, que atuam como ‘modelos’ para as primeiras. O segundo passo (‘problema’) seriam os *temas e questões* que as crianças encontram espalhadas pelas estórias e que, despertando sua curiosidade e seu interesse, provocam a interrupção da atividade (leitura) e o início do processo de investigação. O terceiro, quarto e quinto passos, respectivamente, coleta de dados, levantamento de hipóteses e experimentação, realizar-se-iam no *diálogo investigativo* sobre as questões escolhidas pelo grupo, podendo cada criança confrontar sua opiniões com as dos colegas, verificar sua validade e se autocorrigir”(1998: 97).

Ora, o paralelo acima esboçado revela mais um ponto de contato entre Lipman e a pedagogia da Escola Nova. E a Comunidade de Investigação torna-se assim condição necessária para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos. Há, portanto, uma compreensão de que a aprendizagem do pensar decorre, fundamentalmente, da atividade do aluno (diálogo) e do seu envolvimento no “ambiente comunitário” (LIPMAN, 1995: 253) criado em sala de aula.

---

<sup>12</sup> Brevemente esses passos são: 1º) atividade, espontânea e em acordo com o interesse da criança; 2º) problema: resultante do exercício dessa atividade; 3º) Coleta de dados: visando superar a situação problemática; 4º) formulação de hipóteses: a partir dos dados coletados; 5º) Experimentação, que permite a verificação ou o abandono das hipóteses levantadas. A esse respeito, ver: DI GIORGI, 1986:24-5; SAVIANI, 1985:50.

A propósito da idéia de criar na sala de aula um “ambiente comunitário”, convém lembrar a advertência de Marilena Chauí acerca dos possíveis efeitos negativos da dinâmica de grupo (e a Comunidade de Investigação não deixa de ser um certo tipo de dinâmica de grupo), entre eles, a possibilidade de que, em nome de uma metodologia supostamente mais democrática que proporcione aos alunos maior espaço de participação e elimine a “autoridade visível” do professor, acabem surgindo, no interior do próprio grupo, “autoridades invisíveis”, isto é, formas mais sutis e camufladas de exercício da autoridade e de dependência entre os próprios alunos, através, por exemplo, do aparecimento de líderes e liderados, muitas vezes legitimadas por “toda uma parafernália psicologizante” que procura “explicar” esse aparecimento como natural e necessário. Caso isso ocorra, a dinâmica de grupo e, portanto, também a Comunidade de Investigação, ao invés de estabelecer relações verdadeiramente comunitárias e democráticas entre os alunos, acaba reproduzindo no interior da escola a mesma *racionalidade organizatória* que impera no interior das empresas e a partir da qual se estabelece a “diferença entre dirigentes e dirigidos, sob a ilusão da vida em grupo” (1980: 33).

Por se tratar da categoria central do “Programa de Filosofia para Crianças” (a Comunidade de Investigação) proposto por Lipman, julgamos oportuno aprofundá-la com mais vagar.

Para que o filosofar, na forma propugnada por Lipman, possa efetivamente acontecer, é preciso que a sala de aula seja transformada numa Comunidade de Investigação (LIPMAN, 1990: 132). Para Lipman, é na troca de idéias que as pessoas têm grande chance de estar expondo suas idéias aos outros e as dos outros entre si e de estar, a partir daí, podendo melhorar, completar, ou mesmo modificar o que pensam ou, então, confirmar ainda mais seus pontos de vista (LORIERI, 1997: 8). A proposta de uma Comunidade de Investigação no processo de educação escolar é muito forte e muito enfatizada nos escritos de Lipman. Em seu livro “A filosofia vai a escola” ele afirma que “participar de um diálogo, explorar as mais variadas possibilidades, descobrir as alternativas, reconhecer outras perspectivas é estabelecer uma Comunidade de Investigação” (1990: 41).

O paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar. Essas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimento por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e a troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum.

Para que este diálogo ocorra é preciso também e sobretudo que o professor não somente permita que aconteça, como também, promova-o no cotidiano das salas de aula (LORIERI, 1997: 10).<sup>43</sup>

A Comunidade de Investigação é, portanto, condição necessária para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos. Mas a dimensão “dialógica ou teórica” não esgota todo o seu significado pois, na medida em que propicia a internalização de atitudes, valores e normas de conduta, a ponto de permitir aos alunos “serem capazes de exercitar o autocontrole comportamental”, a Comunidade de Investigação encerra, também, inevitavelmente, “uma dimensão moral” e política (LIPMAN, 1990: 61-221).

Na realidade, a pedagogia da filosofia, que é o diálogo praticado na Comunidade de Investigação, segundo Lipman, confunde-se com a própria filosofia, pois nesta disciplina, “forma e pedagogia são uma só coisa”, ou seja, “a forma dialética da filosofia é idêntica à sua pedagogia”. Daí ser esta disciplina “um modelo formidável para o processo educacional como um todo”(1990:53). Assim, a Comunidade de Investigação não é apenas uma entre tantas outras alternativas metodológicas que poderiam ser adotadas no trabalho com a filosofia em sala de aula, mas, antes, uma exigência imprescindível, uma condição indispensável para o exercício do filosofar.

O fazer filosofia *exige* conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia

---

<sup>43</sup> Analisaremos esta questão mais detidamente na parte do nosso trabalho relativa ao papel que o professor desempenha dentro do Programa LIPMAN.

*impõe* que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de idéias conjuntamente, construir sobre as idéias dos outros, onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar. O *vínculo integral* entre filosofia e comunidade de investigação de sala de aula é mais que a conexão entre um tema de uma disciplina e uma metodologia de instrução (LIPMAN, 1990:61. Grifos meus).

Em suma, a Comunidade de Investigação é o coração do “Programa de Filosofia para Crianças” de Lipman. No seu livro, “O Pensar na Educação” ele dedica todo um capítulo cujo título é “A natureza e os Usos da Comunidade de Investigação” (LIPMAN, 1995: 331-375) para analisar exaustivamente a importância da investigação realizada dialogicamente.

Portanto, devido a importância central no “Programa de Filosofia para Crianças” de Lipman, a categoria *Comunidade de Investigação* será o foco através da qual analisaremos os dados recolhidos para esta pesquisa, juntamente com os componentes que lhe dão sustentação: O diálogo disciplinado pela lógica e o papel que o professor ocupa dentro dessa proposta cuja denominação, verificada nas obras de Lipman, é o de *Professor como Co-Investigador* (1990: 173). É preciso deixar claro que essa categoria central do “Programa” Lipman e suas sub-categorias não podem ser compreendidas separadamente como departamentos estanques, mas sim como interdependentes e indissoluvelmente ligadas entre si, de modo que não se pode compreender uma sem a outra, pois todo o arcabouço teórico do “Programa Filosofia para Crianças” se sustenta nelas.

Estas são algumas das características básicas do “Programa” de Lipman que podem ser problematizadas sob diversos aspectos. Dentre estes, destaca-se a presença de elementos de escolanovismo, assimilados acriticamente por Lipman e os defensores do “Programa”, o que faz recair sobre essa proposta as críticas que há muito vêm sendo dirigidas a essas correntes pedagógicas e que podem ser rapidamente reassumidas: 1) Transformar o ensino em pesquisa enfatizando os processos didáticos-metodológicos em detrimento do conteúdo é fazer da aprendizagem uma farsa; 2) Se verifica uma idealização da infância pelo caráter pedocêntrico presente na proposta pedagógica; 3) A primazia da metodologia sobre os



conteúdos contribui para limitar, se não impossibilitar, que os membros das camadas populares disponham de instrumentos teóricos para compreender o seu papel na sociedade em que vivem; 4) A realização do “ambiente comunitário” pretendido pela Comunidade de Investigação dissimula as autoridades invisíveis no seu interior e reproduz a mesma racionalidade organizatória das empresas dentro da sala de aula sob a ilusão do “trabalho comunitário”.

Esses aspectos merecem estudos e análises mais cuidadosas, mas que estão fora dos limites e do objetivo do presente trabalho. Nossa intenção foi tão somente identificar teoricamente a posição de Lipman no universo das correntes pedagógicas.

Nos resta agora explicitar e analisar alguns aspectos da concepção de filosofia subjacente ao “Programa” de Lipman, tema a que será dedicado o capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 4

### PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Nosso objetivo é compreender e interpretar os dados provenientes da pesquisa à luz dos traços característicos da concepção de filosofia subjacente ao programa Lipman.<sup>44</sup>

Lipman recorre a Sócrates e a Platão para justificar a possibilidade de que a filosofia seja trabalhada com crianças. Sócrates, por exemplo, diz ele, provavelmente consideraria “absurda”, no que se refere à capacidade de praticar a filosofia, a “dicotomia adulto/criança”. Por isso, Sócrates “acolhe a conversação com jovens e velhos com o mesmo gosto” (LIPMAN, 1990: 28).<sup>45</sup>

Platão, por sua vez, também não parece condenar a prática da filosofia pelas crianças pois, segundo Lipman, em seus primeiros diálogos, Sócrates dirige-se igualmente a jovens e adultos, “embora não seja clara a idade desses jovens. (Robert Brumbaugh), por exemplo, supõe que as duas crianças em *Lysis* têm 11 anos)” (LIPMAN, 1990: 29).

Ocorre, no entanto, que no livro VII de “A República”, Platão adverte vivamente para que as crianças não sejam expostas à dialética, a fim de evitar que, por não estarem devidamente preparadas para praticá-la por sua própria conta, ponham em risco a integridade e a credibilidade da filosofia (PLATÃO, 1987: 359 [539b-c]). Ora, isso poderia representar uma dificuldade para fundamentar em Platão a tese de que a filosofia pode e deve ser trabalhada com crianças.

---

<sup>44</sup> A relação entre LIPMAN e PLATÃO é encontrada no texto de SILVEIRA. (1998:142-157). o qual nos deu importante contribuição para a interpretação dos dados provenientes de nossa pesquisa.

<sup>45</sup> Em outra passagem, LIPMAN complementa: “Em nenhum lugar Sócrates jamais estabeleceu um limite de quando fazer filosofia com pessoas de idades diferentes, pois fazer filosofia não é questão de idade mas de habilidade em refletir escrupulosamente sobre o que se considera importante” (1990: 31)

Lipman, porém, embora admita essa dificuldade, procura contorná-la alegando que tal advertência não deve ser tomada como um princípio fundamental do pensamento de Platão, mas apenas como uma *recomendação circunstancial*, motivada pela situação de precariedade em que se encontrava a Filosofia em Atenas “naqueles tempos turbulentos” em que Sócrates fora condenado à morte e Aristóteles, forçado a deixar a cidade. Não se justificaria, portanto, aumentar os riscos contra a filosofia “encorajando os pirralhos de Atenas a argumentarem e especularem.” (LIPMAN, 1990:29).

Na verdade, segundo Lipman, o que Sócrates e Platão condenavam não era propriamente a prática da filosofia por crianças, mas a sua redução, “aos exercícios sofisticos na dialética ou retórica”, à mera argumentação erística em que o objetivo “não está na compreensão mas na vitória”, o que poderia ter efeitos “devastadores e desmoralizantes” sobre as crianças.

Existe melhor maneira de garantir o amoralismo no adulto do que ensinando à criança que uma crença é tão defensável quanto qualquer outra? Que o certo deve ser o produto do poder de argumentação? Se esse é o modo pelo qual a filosofia é colocada à disposição das crianças, Platão poderia ter dito, é bem, então, que elas não tenham filosofia alguma. (LIPMAN, 1990:31).

De resto, a condenação de Platão à prática da argumentação erística pelas crianças era coerente com suas suspeitas gerais em relação aos sofistas que “lhe pareciam estar minando as bases da moralidade grega” (LIPMAN, 1990: 31).

Assim, conclui Lipman, a objeção quanto ao ensino de filosofia para crianças, quando apoiada em Platão, “apoia-se num engano” (1990:32), isto é, numa leitura equivocada desse autor. Ora, isso significa que, para Lipman, a proposta de um “Programa de Filosofia para Crianças” não é incompatível com as teses platônicas.

Todavia, embora Lipman procure buscar em Platão respaldo para suas próprias posições, um olhar um pouco mais atento sobre o pensamento de ambos é suficiente para evidenciar que, na realidade, há significativas incompatibilidades entre eles: Em primeiro lugar porque, a partir dos textos de Platão, ao contrário do que deseja fazer crer Lipman, há uma severa restrição ao envolvimento de crianças e jovens com a filosofia não somente por

questões circunstanciais. mas, por assim dizer, por motivos estruturais; Em segundo lugar porque o que Lipman entende por filosofia é radicalmente diferente do que afirma Platão.

Lipman, é taxativo ao dizer que não há qualquer problema em permitir às crianças que se envolvam com a filosofia. Com efeito, para ele, a diferença entre o filosofar das crianças e o de um filósofo especialista é apenas de grau e não de gênero (1990: 112). Assim, conclui:

Se é possível dizer que estamos fazendo filosofia por discutir assuntos filosóficos racionalmente numa sala de aula de faculdade, devemos estar fazendo filosofia também quando discutimos racionalmente assuntos filosóficos numa sala de aula de primeiro grau (1990: 202).

Platão, por sua vez, ao contrário do que diz Lipman, aponta numa direção completamente oposta. Para ele, deve-se evitar despertar nas crianças e nos mais jovens o gosto pela filosofia, isto é, pela dialética, pois isso poria em risco a integridade da filosofia e, de certo modo, a própria segurança da criança e da cidade.

Assim, é que o ensino destinado às crianças deve limitar-se àqueles estudos que antecedem e, portanto, preparam para o exercício da filosofia, isto é, da dialética.

Portanto, desde crianças que devem aplicar-se à ciência do cálculo, da geometria e a todos os estudos que hão-de *preceder* o da dialética, fazendo que não sigam contrafeitos este plano de aprendizado (1987: 355 [536d]. Grifo meu).

Só depois de muito tempo de estudo, por volta dos trinta anos de idade e mediante um cuidadoso processo de seleção dos mais capazes é que se pode iniciar o estudo da dialética e, mesmo assim, tomando-se as devidas precauções.

Terás, portanto, de fazer esse exame, para saber quais dentre eles possuem tais qualidades em mais alto grau e quais são sólidos nas ciências, sólidos na guerra e nas restantes exigências da lei: a esses, logo que completarem *trinta anos*, depois de os seleccionadores dentre os já escolhidos, deves elevá-los a maiores honrarias e observar, experimentando a sua capacidade dialética, quem é capaz, prescindindo dos olhos e dos outros sentidos, de caminhar em direção ao próprio Ser pela verdade. E então é que é a ocasião de grandes precauções, meu amigo (PLATÃO: 1987: 356 [537d]. Grifo meu).

Mas por que grandes precauções?

Para explicá-lo, Platão constrói uma interessante analogia entre o que se passa com uma pessoa despreparada que se põe a praticar a dialética e a situação de uma criança adotiva que, tendo sido criada em meios a grandes riquezas e muitos lisonjeadores, à certa altura da vida descobre que seus pais não são legítimos. Após tê-lo descoberto, essa criança afrouxaria nas honras, no zelo e na obediência para com os pais adotivos e fortaleceria esses valores para com os lisonjeadores, passando a viver à moda destes e deixando de se importar com os primeiros.

Ora, com a dialética, adverte Platão, pode suceder algo semelhante. Desde criança somos ensinados a respeitar certas máximas acerca, por exemplo, do justo e do honesto, como se elas fossem nossos pais. Mas ao nosso redor existem também outras prescrições acerca do justo e do honesto que são contrárias àquelas em que fomos educados. Assim, se uma pessoa não preparada se põe a dialogar sobre esses assuntos e, pela fragilidade de sua argumentação, vê-se refutada muitas vezes e em muitos aspectos, é provável que se torne confusa em relação aos valores que antes venerava, deixando de tê-los como preciosos e familiares e, conseqüentemente, adotando um gênero de vida que nada tem a ver com eles. “Então de pessoa obediente à lei, que era, dará a impressão de se transformar num rebelde” (PLATÃO, 1987: 359 [539A]).

É compreensível, diz Platão, embora digno de comiseração, que isso se suceda com quem pratica a dialética nessas condições. E é justamente para evitá-lo que se deve tomar tantas precauções. E ao fazer tal recomendação, Platão, esclarece, uma vez mais, a faixa etária em que se deve iniciar o estudo da dialética:

Ora, para que essa comiseração não recaia sobre os teus *homens de trinta anos*, não deves tomar todas as precauções quando empreendem o estudo da dialética?

- Todas, absolutamente (1987: 359 [539a]. Grifo meu).

No fundo, o receio de Platão é de que o exercício da dialética por alguém não preparado conduza ao ceticismo e ao relativismo moral o que, obviamente, poria em risco

não apenas a integridade da filosofia, como também a harmonia da cidade. Para evitar isso, uma das precauções recomendadas é a de que se lê no trecho abaixo:

- Ora não será uma precaução segura, não os deixar tomar o gosto à dialéctica enquanto são novos? Calculo que não passa despercebido que os rapazes novos, quando pela primeira vez provam a dialéctica, se servem dela, como de um brinquedo, usando-a constantemente para contradizer, e imitando os que os refutam, vão eles mesmos refutar outros, e sentem-se felizes como cachorrinhos, em derriçar e dilacerar a toda a hora com argumentos quem estiver perto deles.

- É espantoso como eles gostam!

- Ora depois de terem refutado muita gente, e, por sua vez, terem sido refutado por vários, caem rapidamente e em toda a força na situação de não acreditar em nada do que dantes acreditavam. E por este motivo, eles mesmos e tudo o que respeita à filosofia são caluniados perante os outros.

- Exactamente.

- Ao passo que quem é mais velho - prossegui eu - não quererá participar desta loucura, imitará o que quer discutir para indagar a verdade, de preferência àquele que se entretém a contradizer, pelo gosto de se divertir: ele mesmo será mais comedido e tornará a sua actividade mais honrada, em vez de mais desconsiderada.

- É isso mesmo (PLATÃO, 1987: 359 [539b-c]).

Para Platão, somente por volta dos cinquenta anos de idade a pessoa atinge, de fato, a maturidade para se dedicar efetivamente à filosofia:

- ... Quando tiverem *cinquenta anos*, os que sobreviverem e se tiverem evidenciado, em tudo e de toda a maneira, no trabalho e na ciência, deverão ser já levados até ao limite, e forçados a inclinar a luz radiosa da alma para que a contemplação do Ser que dá luz a todas as coisas. Depois de terem visto o bem em si, usá-lo-ão como paradigma, para ordenar a cidade, os particulares e a si mesmos, cada um por sua vez, para o resto da vida, mas consagrando a maior parte dela à filosofia: (...). (PLATÃO, 1987: 360 [540a-c]. Grifo meu).

Assim, ao querer fundamentar o exercício da filosofia com as crianças em Platão, Lipman encontra-se diante das objeções acima expostas que, muito mais que uma mera questão política circunstancial em Atenas, apontam para algo bem mais profundo e que diz respeito a diferenças de concepções de educação entre Sócrates e os Sofistas.

A raiz dessa diferença remonta a idéia democrática, que começa a surgir em Atenas após o desenlace das guerras pérsicas, segundo a qual a maioria numérica passava a ser a

fonte de toda decisão e de todo o direito. Mas, ao mesmo tempo, esta idéia era criticada por outros “que atacavam energicamente o conceito de igualdade”, tal como era concebido pela democracia, procurando demonstrar que “na realidade a natureza não é regida pela *isonomia* mecânica, mas impera nela a lei do mais forte”. Essa concepção mostra que “aumentam constantemente as vozes que, em vez de admirarem a igualdade geométrica, defendem a desigualdade fundamental dos homens” (JAEGER, 1995: 377) e fazem, deste dado, ponto de partida para a sua concepção do direito, do Estado e, portanto, da educação. O Livro I da República é, sem dúvida, um dos mais belos exemplos do que estamos falando, onde a tese de Trasimaco que sustenta que “a justiça é o direito do mais forte” é prontamente rebatida por Sócrates num animado, e as vezes áspero debate (PLATÃO, 1987: 112 [352e]).

O objetivo de Platão ao mostrar esse debate é a reconstrução do Estado sobre fundamentos mais firmes mediante uma “nova concepção de educação, só ela podia dar força nova à validade da lei.” O simples conceito de “obediência à lei”, que nos primeiros tempos da “constituição do novo Estado jurídico fora um elemento de liberdade e de grandeza, já não era suficiente para exprimir as exigências da nova e mais profunda consciência moral”, era preciso combater uma educação voltada para a hipocrisia social e evitar que as idéias dos sofistas sobre a natureza e sobre as leis corroessem os princípios fundamentais da ordem vigente. Portanto, “é precisamente neste ponto que, no tempo dos sofistas, se origina a crise do Estado, a qual se converte ao mesmo tempo na mais grave crise da educação” (JAEGER, 1995: 374-376). Certamente, as recomendações de Platão tem muita relação com o “trauma” que teve com o destino reservado a seu mestre pelo mau uso da filosofia pelos mais jovens. Em outra obra, Platão esclarece pela voz de Sócrates os motivos da condenação deste último:

Além disso, os moços que espontaneamente me acompanham - e são os que dispõem de mais tempo, os das famílias mais ricas - sentem prazer em ouvir o exame dos homens; eles próprios imitam-me muitas vezes: nessas ocasiões, metem-se a interrogar os outros; suponho que descobrem uma multidão de pessoas que supõem saber alguma coisa, mas pouco sabem, quiçá nada. Em consequência, os que eles examinam se exasperam contra mim e não contra si mesmos e propalam que existe um tal Sócrates, um grande miserável, que corrompe a mocidade. (PLATÃO, 1985: 10.)

Depreende-se também, da passagem acima, que Sócrates, diferentemente do que pensa Lipman, não costumava interrogar os mais jovens. Estes apenas o acompanhavam espontaneamente para observar e se divertir com o constrangimento que seus interrogatórios causava nos mais velhos e tidos por mais sábios.

Finalmente, poderíamos perguntar: se Lipman buscava em Platão a legitimação teórica do seu “Programa” para o exercício da filosofia com as crianças e que, como vimos, não é possível ou pelo menos é bastante discutível, isso significaria que qualquer tentativa de aproximar a filosofia das crianças e jovens seria impossível?

O caráter problemático do “para quem” ou “qual a idade” o ensino de filosofia deve ser voltado não é, de forma alguma, questão fechada no debate sobre esse tema ao longo de toda a tradição filosófica, ao contrário, alguns filósofos como Epicuro, que nasceu poucos anos depois da morte de Platão, não concordaria ou, no mínimo, teria sérias reservas sobre as afirmações deste último.

Nunca se protele o filosofar quando se é jovem, nem se canse de fazê-lo quando se é velho, pois que ninguém é jamais pouco maduro nem demasiado maduro para conquistar a saúde da alma. E quem diz que a hora de filosofar ainda não chegou ou já passou assemelha-se ao que diz que ainda não chegou ou já passou a hora de ser feliz (EPICURO, 1988: 13).

A citação de Epicuro visa, tão somente, demonstrar que a discussão sobre quem deve ter acesso ou não ao ensino de filosofia, é uma questão ainda aberta e passível de infindáveis discussões. Por outro lado, a questão fundamental que explica a aproximação entre Platão e Epicuro é que ambos se preocuparam, cada um a sua maneira, com o ensino da filosofia, prova disso é a fundação de suas respectivas escolas: a *Academia* fundada por Platão em um ginásio situado no parque dedicado ao herói Academos em Atenas, e o *Jardim* (Képos) fundado por Epicuro que constituiu um “verdadeiro ato de desafio” deste último em relação ao ensino proposto pela Academia, dando “início a uma verdadeira revolução espiritual” em Atenas (REALE, 1990: 126 e 237).

Desse modo, a par da importância e pertinência das diferenças entre os dois filósofos-educadores gregos, julgo oportuno não adentrar ainda mais na questão, pois, o



nosso objetivo aqui não é saber se as crianças podem filosofar ou não (o que seria tema interessante para uma outra pesquisa), e sim sobre alguns dos pressupostos teóricos subjacentes ao “Programa” Lipman. Em outras palavras, se é possível falar de Filosofia como um “Programa” a ser executado (sem aspas mesmo), se é possível afirmar que um “Programa” que tenha suas técnicas didático-pedagógicas, suas novelas, seus manuais de instrução, seu *treinamento* para professores constitui-se de fato em um filosofar ou em uma filosofia. Eis aí nosso desafio.

O livro VII d’ *A República*, de Platão, mencionado por Lipman, inicia-se com a descrição feita por Sócrates a Glauco da alegoria da caverna (PLATÃO, 1987: 317-321). Entre a cena delineada por Platão e o “Programa de Filosofia para Crianças” de LIPMAN pode-se estabelecer a seguinte analogia. Através da Comunidade de Investigação o “Programa” procura “libertar” as crianças das “amarras” do ensino tradicional que as imobilizam e as impedem de se comunicar e de pensar coletivamente, criando, assim, condições para que se estabeleça entre elas a prática do “diálogo filosófico”.

Nessa sua nova condição, as crianças, outrora “acorrentadas”, dispõem de mais liberdade para se locomover no interior da sala de aula (“caverna”), olhar ao redor, falar e ouvir os companheiros, discutir sobre as idéias de cada um, tudo num clima de respeito e participação.

Ocorre, porém, que, na aplicação do “Programa”, dá-se muito mais importância ao envolvimento dos alunos na metodologia empregada (a Comunidade de Investigação), isto é, à sua participação ativa no processo de discussão, do que ao domínio dos conteúdos filosóficos que poderiam subsidiar e conferir maior rigor e fundamentação às discussões.

O problema é que, minimizando a importância dos conteúdos, o “Programa” incorre no risco de manter a discussão no nível do senso comum impedindo, assim, que os alunos avancem para um grau mais elaborado de compreensão dos temas sobre os quais estão discutindo.

Ora, se, como quer Saviani (1987: 24), a reflexão filosófica se caracteriza pelo rigor, pela radicalidade e pela globalidade na consideração dos problemas que toma por objeto e se o domínio dos conteúdos filosóficos é necessário para que se preencham esses requisitos, então, é possível concluir que, desse ponto de vista, a discussão praticada na Comunidade de Investigação não é propriamente filosófica.

Tomemos um exemplo para ilustrar o que estamos dizendo. A discussão realizada na sala da professora Sofia<sup>46</sup> sobre o capítulo V episódio II de Issao e Guga, o tema proposto para o debate é: “os fantasmas existem?”

aluno: “a questão que escolhi é: os fantasmas existem?”

aluna: “Os fantasmas fazem parte do folclore”.

aluno: “Se fazem parte do folclore então dê um exemplo”

aluna: “tudo que é folclore não existe”

aluna: “a alma é fantasma?” os alunos dizem que sim. “Nós temos uma alma?” todos respondem em uníssono que sim. Então, rebateu ela, nós temos um fantasma dentro de nós? Os alunos, obrigados a dar uma resposta afirmativa para o raciocínio da colega quase entraram em pânico e procuraram dizer que não era verdade o que a colega havia dito.

aluno: “Depois que morremos nós voltamos a viver em outro corpo”

aluno: “Eu concordo que nós só viramos fantasmas depois de mortos”.

aluna: “tem uma diferença entre os fantasmas e os espíritos. Quando estamos vivos temos um espírito mas quando morremos viramos fantasmas”.

aluno: “Quando nós viramos esqueletos a nossa alma vai lá para cima eu li na Bíblia” diz um aluno.

Prof. “Então você não tem esqueleto?” o aluno se cala pensativo...

Prof. “Como você sabe que os espíritos existem?”

aluno: “Existe sim porque quando nós sonhamos é porque nosso espírito está passeando por aí”.

aluno: “Quando morremos só o corpo se destrói, mas a alma sobrevive”.

aluno: “quando a alma passeia durante a noite, como ela faz quando eu tenho que acordar para tomar água, o que acontece?”.

O que está pressuposto nesta discussão, tanto por parte dos alunos como da professora, é que corpo e alma são duas realidades substancialmente distintas e que podem existir separadamente; que essa separação ocorre com a morte; que, após a morte, a alma continua existindo. Em suma, está pressuposta uma concepção dicotômica de corpo e alma, típica de uma certa tradição filosófica que acabou conquistando hegemonia na cultura ocidental e que não chega sequer a ser explicitada e muito menos problematizada na

<sup>46</sup> Os nomes das professoras aqui citados são fictícios.

discussão. Isso demonstra que a discussão sobre o assunto e a forma como o processo é conduzido acaba reproduzindo e reforçando, sem qualquer questionamento crítico, valores e noções pré-concebidos.

Assim, retomando a analogia com o texto de Platão, pode-se dizer que o “Programa” de Lipman, embora libere as crianças de algumas das amarras do ensino dito tradicional o que, certamente, lhes proporciona uma situação mais confortável e agradável em comparação com a que viviam anteriormente, mantém-nas confinadas aos limites internos da caverna. Têm toda liberdade para argumentar, discordar dos colegas, perguntar, solicitar justificativas, explicações, propor temas para o debate, etc, mas, na realidade, não chegam a sair da “escuridão” do senso comum em que se encontram. A exemplo do que se passava na caverna de Platão, também na Comunidade de Investigação é sobre as sombras da realidade que as crianças travam suas discussões. Daí não haver, de fato, verdadeira libertação.

O mais grave é que, ao experimentarem essa agradável, porém ilusória sensação de se libertarem de seus grilhões, os alunos podem passar a apreciar essa sua nova forma de convivência em sala de aula e acabar acreditando que é realmente bom viver no interior da caverna, não encontrando mais motivos para se aventurar a escalar a escarpa íngreme e rude, isto é, o estudo como atividade que exige empenho e disciplina, que os levaria para fora; e, ao se depararem com o prisioneiro libertado que fora conduzido até a luz do Sol, ou seja o professor, mais razão teriam ainda para não darem ouvidos às suas “loucuras” e, se pudessem, para “matá-lo”.

Analisemos agora a questão de um outro ângulo. A dialética praticada por Sócrates e descrita nos diálogos de Platão é uma discussão por meio da qual se procura chegar à definição precisa de algum conceito como por exemplo, do conceito de uma virtude como a justiça. Um dos interlocutores apresenta uma definição inicial que, em seguida, passa a ser confrontada por várias outras, cabendo finalmente a Sócrates demonstrar a insuficiência de todas elas e, conseqüentemente, a fragilidade do conhecimento que possuem os participantes do diálogo a respeito do assunto em questão.

Em muitos desses diálogos platônicos, no entanto, não se chegava a uma resposta definitiva sobre a definição procurada, permanecendo, portanto, a pergunta em aberto. o que gerava nos participantes e, também, nos leitores, uma espécie de crise denominada *aporia*. São os chamados diálogos aporéticos.

À primeira vista, a Comunidade de Investigação parece guardar algumas semelhanças com o procedimento adotado por Sócrates, pois nela as crianças dialogam entre si disciplinadamente, isto é, em conformidade com as regras da lógica (lógica formal) e da boa educação, sobre temas escolhidos a partir da leitura do romance que estiver sendo trabalhado com o grupo, cabendo ao professor coordenar, orientar e facilitar o andamento do processo.

Um olhar mais cuidadoso, no entanto, permite perceber que, na realidade, trata-se de procedimentos bastante distintos. Com efeito, no “Programa” de Lipman o que se pretende é fazer com que as crianças não apenas questionem e reflitam sobre suas opiniões a respeito desses temas em questão, mas também, e sobretudo, que exercitem suas habilidades cognitivas, cujo desenvolvimento constitui o objetivo último do “Programa”. Assim, não há necessidade de que o diálogo conduza a uma conclusão definitiva e consensual, visto que o mais importante é o *processo* de discussão e não o seu produto (LIPMAN, 1994: 144). Em outras palavras: não há, de fato, compromisso com a busca da verdade, mas somente compromisso com o processo de investigação.

No método socrático, por outro lado, a *aporia* gerada pelas intervenções de Sócrates visa, justamente, desinstalar os indivíduos de suas posições originais de modo que, profundamente incomodados pelo abalo provocado em suas certezas, sintam-se compelidos a buscar a verdade sobre aquilo que antes julgavam conhecer perfeitamente, mas que agora se lhes apresenta como duvidoso, incerto e ameaçador.

Citamos o registro da aula ministrada pela professora Lêda quando discutia o capítulo V episódio I da novela Pimpa. O tema do debate era “de onde vem e para onde vai a luz?”

...“para onde vai e de onde vem a luz?” Esta expressão foi a escolhida porque mobilizou a maior parte dos alunos.

aluno: “Como a luz pode ir embora se você a apagou? Se ela foi embora como poderia aparecer de novo?”

aluno: “Se você coloca a água no fogo significa que o frio vai embora?”

aluno: “Ir embora e desaparecer é a mesma coisa?”

aluno: “Não sei...(risos)”

aluno: “Quando a luz some ela pode ir para o espaço. Isto pode ser uma resposta para a questão.”

aluno: “Acho que desaparecer e ir embora não é a mesma coisa. Desaparecer é para sempre e ir embora é temporário.”

aluno: “O escuro é ausência de luz.”

Volta-se a pergunta feita pelo outro aluno.

aluno: “Se uma garota pega um copo de leite frio e toma pela metade, a outra metade ela coloca para esquentar, então uma metade fica frio e a outra esquenta no microondas?”

aluno: “Eu acho que a luz acontece porque quando se liga o interruptor, algo se destampa ou...entra um gás ali e faz ela acender.”

aluno: “A água não precisa nem esquentar e nem esfriar.”

aluno: “Mas se você coloca um copo d’água na geladeira ela esquenta.”

aluno: “Quanto mais frio mais a água fica quente.”

aluno: “Não é assim, eu quero discordar de mim mesma porque se fosse verdade o que eu disse no Polo Norte a água seria quente.”

aluno: “O que esfria a água não é o frio que faz lá (no polo norte), mas sim os icebergs que estão lá.”

Professora: “Vamos encerrar a aula por hoje e passar a avaliação.”

A discussão chega ao fim sem que seja dada uma resposta para a questão colocada inicialmente.

Nem Sócrates nem Platão, portanto, contentar-se-iam se, por ventura, ao término da discussão, cada participante se mostrasse ainda mais confiante em sua própria “verdade”, ou satisfeito em ter adquirido uma outra que estivesse fundamentada apenas em opiniões, como aconteceu na discussão acima registrada.

Na realidade, o objetivo da dialética socrática é sempre chegar à verdade. A palavra dialética deriva de “dialegesthai” (“falar com”, “discorrer”, “raciocinar”). Pressupõe, portanto, interlocutores, diálogo. Mas não se trata de um diálogo qualquer. Segundo Nettleship:

(...) a palavra passou do simples significado de ‘discorrer’ para o de ‘discorrer com o fim de atingir a verdade’, e este ‘discorrer’ pode executar-

se através de palavras entre duas pessoas ou ser o diálogo silenciosamente conduzido pela alma consigo mesma.<sup>47</sup>

Dai porque o diálogo filosófico, segundo Platão, não deve conduzir ao relativismo e nem permitir que seus participantes permaneçam no nível da opinião, do senso comum.

Não basta saber perguntar sabiamente; é preciso também saber responder sabiamente.

- Estabelecerás então para eles a lei de que devem sobretudo aplicar-se à educação pela qual se tornarão capazes de interrogar e de responder da maneira mais sábia?

- Estabelecê-la-ei, juntamente contigo (PLATÃO, 1987:352 [534d]).

Para Platão, portanto, ao contrário de Lipman, não é apenas a qualidade do processo de investigação o que importa, mas também a qualidade do seu produto, isto é, da resposta a que ele deve conduzir.

Assim, embora Lipman afirme que o diálogo na Comunidade de Investigação espelha-se na dialética socrática, na prática, porém, é à sofística que ele mais se assemelha, em virtude de seu descompromisso com a busca da verdade sobre o tema em questão<sup>48</sup>.

<sup>47</sup> PEREIRA, Maria Helena da Rocha. In: PLATÃO, 1987: XXXIII (Introdução). O próprio PLATÃO assim define o papel de seu método dialético: "O método da dialética é o único que procede, por meio da destruição das hipóteses, a caminho do autêntico princípio, a fim de tornar seguro os seus resultados, e que realmente arrasta aos poucos os olhos da alma da espécie de lodo bárbaro em que está atolada e eleva-os às alturas, utilizando como auxiliares para ajudar a conduzi-los às artes que analisamos" (1987:349 [533c-d]). Esse arrastar os olhos da alma do lodo bárbaro em que se encontra e elevá-los às alturas pode ser interpretado como libertar o conhecimento das amarras do senso comum (*doxa*) e elevá-lo a um patamar superior (*episteme*), tornando-o mais elaborado, sistemático, rigoroso e crítico.

<sup>48</sup> Nas palavras de M. CHAUI (1994:142 e 143): "Diferentemente do sofista, Sócrates mantém a separação entre opinião e verdade, entre aparência e realidade, entre percepção sensorial e pensamento. Por isso, sua busca visa a alcançar algo muito preciso: passar da multiplicidade de aparências opostas, da multiplicidade de opiniões divergentes à unidade do conceito ou da idéia (que é a definição universal e necessária da coisa procurada)."

## O que é filosofia?

Por mais que se busquem causas históricas para responder a essa pergunta, por mais ricas que sejam as conclusões alcançadas neste domínio, sempre sobrarão um resíduo irreduzível e por assim dizer refratário à uma resposta definitiva.

Quando numa conversa surgem os conceitos de física, química, medicina ou história, os participantes, em geral, associam a estes conceitos algo muito concreto. (...) Com a filosofia não acontece o mesmo. Suponhamos que perguntássemos a um professor de filosofia o que é a filosofia. Se tivermos sorte e estivermos casualmente com um especialista que, em princípio, não seja contra definições, ele nos dará uma. Mas se aceitarmos esta definição, logo comprovaremos, presumivelmente, que não é de modo algum, a que se reconhece em geral e em toda parte. Então poderíamos dirigir-nos a outras autoridades, ou também ler manuais modernos ou antigos. Isso aumentaria nossa confusão. (...) Em resumo, podemos considerar como fato demonstrado que quem utiliza a expressão “filosofia” divide com seu público pouco mais que uma vaga idéia (HORKHEIMER, 1990: 272-274).

Entretanto, poder-se-ia argumentar

é possível praticar e ensinar filosofia sem ter ao menos uma idéia esboçada (quem sabe uma definição) dela? A resposta parece óbvia: não. Mesmo se não explicitarmos esta idéia, nossa prática implicitamente mostrará o caminho tomado. Em outras palavras, pragmaticamente, se afirmará sempre uma aproximação com a filosofia cada vez que ela é exercida ou ensinada (CERLETTI & KOHAN, 1998: 73).

Portanto, o nosso trabalho enquanto professor de filosofia exige que explicitemos a nossa idéia de filosofia, confrontando-a com a idéia de filosofia presente na proposta do professor Lipman.

Diz a tradição que o primeiro a utilizar o termo “filósofo” foi Pitágoras<sup>49</sup> que, recusando, humildemente, o título de sábio que lhe fora conferido por seus admiradores, respondeu não se considerar propriamente um sábio (em grego: “sophos”), mas sim um

---

<sup>49</sup> Um estudo recente atribui a PLATÃO a origem da palavra “philosophos”. A esse respeito, conferir a introdução de Maria Helena de Rocha PEREIRA à obra *A República*, de PLATÃO (1987:XXV), bem como a sua nota de rodapé à página 265 da mesma obra.

“philosophos” (“philo”= amigo, amante), isto é, um amigo, ou amante da sabedoria, do saber, mas não de qualquer saber. Não se trata, por exemplo, de amor pelo saber que se atém ao nível da opinião (*doxa*), mas de amor pelo saber verdadeiro, rigoroso, científico a que os gregos chamavam de *episteme*. Nesse sentido, filosofia significa também amor à verdade ou busca por ela. Por isso Platão distinguiu o “philosophos”, amante da sabedoria, do *philodoxos*, amante da opinião.

Ao final do livro V de *A República*, Platão esclarece:

- Por conseguinte, dos que contemplam a multiplicidade de coisas belas, sem verem a beleza em si, nem serem capazes de seguir outra pessoa que os conduza até junto dela, e sem verem a justiça, e tudo da mesma maneira desses, diremos que têm opiniões sobre tudo, mas não conhecem nada daquilo sobre que as emitem.

- Forçosamente.

- E agora os que contemplam as coisas em si, as que permanecem sempre idênticas? Porventura não é isso conhecimento, e não opinião?

- Também isso é forçoso.

- Não diremos também que têm entusiasmo e gosto pelas coisas que são objeto de conhecimento, ao passo que aqueles só o têm pelas que são do domínio da opinião? Ou não nos lembramos que dissemos que esses apreciam e contemplam vozes e cores belas e coisas no gênero, mas não admitem que o belo em si seja uma realidade?

- Lembramo-nos.

- Logo, não os ofenderemos de alguma maneira chamando-lhes *amigos da opinião* em vez de amigos da sabedoria? Acaso se irritarão fortemente conosco, se dissermos assim?

- Não, se acreditarem no que eu digo, porquanto não é lícito irritar-se contra a verdade.

- Por conseguinte, devemos chamar *amigos da sabedoria*, e não amigos da opinião, aos que se dedicam ao Ser em si?

- Absolutamente (PLATÃO, 1987: 264 e 265. Grifos meus).

O filósofo, portanto, não é aquele que, sentindo-se de posse do conhecimento e satisfeito com o fato de tê-lo alcançado, acomoda-se no ponto em que está, abstendo-se de questionar, de problematizar esse conhecimento que julga possuir. Ao contrário, trata-se de alguém que, ciente dos limites e da precariedade de seu conhecimento, sente necessidade de aprimorá-lo, de pô-lo à prova, de fundamentá-lo com rigor, enfim, de saber sempre mais: trata-se de alguém que se põe em movimento numa atitude de busca incansável pelo saber, pela verdade.



É por isso que a postura filosófica não se confunde nem com o dogmatismo e nem com o ceticismo. Ambas as posições conduzem ao imobilismo, à estagnação: a dogmática, por já se considerar de posse da verdade e a cética, por crê-la inatingível. A atitude filosófica, por sua vez, consiste em reconhecer-se ignorante e, ao mesmo tempo, confiar na possibilidade de conhecer a verdade e se dispor a procurá-la. Daí seu caráter dinâmico, inquietante, desinstalador.<sup>50</sup>

O fazer filosófico tem início, portanto, com a dúvida, o questionamento, isto é, com uma atitude de busca sincera e amorosa pelo saber, pela verdade.

À primeira vista, pode parecer que essa é também a concepção filosófica de Lipman, visto que ele preconiza a adoção de uma atitude investigativa na sala de aula (a Comunidade Investigativa). Mas a semelhança cessa tão logo tenha início essa investigação já que, diferentemente do procedimento autenticamente filosófico, a sua metodologia acaba permitindo que a investigação não ultrapasse o nível do senso comum, da opinião, caracterizando-se, portanto, mais como uma atitude *filodóxica* do que propriamente filosófica.

Analisemos agora o registro da aula com a professora Fabricia sobre o capítulo VI episódio IV de Issao e Guga.

Primeira questão: "Quais as razões que os seres humanos tem para construir suas casas?"

Aluna: "Tem pessoas com condições econômicas para construir casas enquanto outras vivem na rua."

Aluna: "Algumas pessoas moram na rua e pedem esmola."

Aluna: "As pessoas pobres pedem dinheiro enquanto as ricas não porque já tem muito."

Aluna: "Todas as pessoas tem que ter casa."

Aluna: "Todo ser humano tem de ter um lar."

Aluna: "Não é necessário ter uma casa para ser feliz."

Prof: "O que é necessário para ser feliz?"

<sup>50</sup> Segundo Nicola ABBAGNANO (1998: 444), essa definição da Filosofia como atitude de busca do saber encontra respaldo em PLATÃO: "A Filosofia como investigação é contraposta por Platão, por um lado, à ignorância e, por outro, à sabedoria. A ignorância é ilusão de sabedoria e destrói o incentivo à investigação (O Banq., 204a). Por outro lado, a sabedoria, que é a posse da ciência, torna inútil a investigação: os Deuses não filosofam (Ibid. 204 a; Teet., 278 d). A investigação é o que define o *status* de Filosofia."

Aluna: "Não é necessário que tenhamos dinheiro para ser feliz, é preciso ter amor."

Aluno: "Se uma pessoa constrói a casa e mora sozinho nela, ela não pode ser feliz."

Aluna: "Eu passei numa casa simples e vi pessoas felizes e depois passei numa casa linda e vi uma pessoa chorando."

Aluno: "As coisas bonitas não tem preço. O filho não tem preço porque ele veio do amor."

Aluno: "Uma pessoa que tem dinheiro pode sim ser feliz."

Aluno: "Uma pessoa rica pode ser feliz dando roupas e alimentos aos pobres."

Está pressuposto na discussão que o motivo pelo qual algumas pessoas têm casa e outras não, se deve ao fato "normal" de que alguns possuem dinheiro e outros não. E isso não significa que aqueles que não tem casa sejam infelizes, pois, o que proporciona a felicidade não é o dinheiro e sim o amor. Por outro lado, não obstante o fato do aluno afirmar que todo ser humano tem de ter um lar a professora não coloca em discussão o motivo que permite que algumas pessoas tenham casas e outras não. Desse modo, o que ocorre, na realidade, é uma dissimulação da ideologia dominante: a criança tem a ilusão de realizar descobertas e opções próprias, quando o que faz não é senão "internalizar" os valores daquela ideologia. Desta forma o que seria uma aula de filosofia acaba sendo uma doutrinação que torna-se, assim, muito eficiente, pois, uma vez internalizada a ideologia dominante dificulta, se não impossibilita, sua crítica, seu desmascaramento e seu combate efetivo.

A discussão termina e passa-se imediatamente a avaliação da aula. Ora, os dados acima assinalados não se constituem como exceção no universo das observações, pelo contrário, se caracteriza como *regra* em todos os nossos registros. De modo que o não aprofundamento, a não interlocução com a História da Filosofia, ao menos com aqueles autores que refletiram mais detidamente sobre o tema, das questões centrais presentes nas discussões, pode ser facilmente detectado em *todas* as aulas observadas.

Não estamos afirmando que a discussão, a partir do que os alunos conhecem ou sabem, não possa servir de recurso didático para o exercício do filosofar; pelo contrário

(...) o segredo para despertar a necessidade da filosofia - sem a qual seu ensino seria além de inútil, pernicioso, porque geraria a aversão ou o

escárnio que sempre acompanham a incompreensão - está precisamente em estabelecer um ponto de apoio sobre interesses já operantes e vivos para levar o espírito ao caminho que desemboca nos problemas filosóficos. A filosofia não deve apresentar-se como uma região nova e separada daquelas em que a mente do jovem costuma deter-se; deve apresentar-se como a confluência natural de muitos caminhos que costuma percorrer. O interesse deve nascer da *realidade concreta da vida espiritual vivida pelo próprio jovem*; desta vida espiritual, *o mestre deve fazer brotar a necessidade da pesquisa filosófica*, que, ao sair da intimidade do espírito como a exigência própria, já não corre o risco de morrer em sua própria fonte (MONDOLFO, 1999: 14-15).

O que queremos dizer é que a aproximação filosófica do cotidiano não pode ser um fim em si mesma, como faz Lipman no seu “Programa”, mas deveria ser adotada como uma tentativa de estabelecer uma ponte entre o estímulo a uma forma de pensar eminentemente questionadora dos estudantes, através de alguma dinâmica que não tenha necessariamente um caráter filosófico (porque não?), e a pesquisa filosófica propriamente dita: ir ao encontro das reflexões filosóficas feitas ao longo de 2.500 anos da História da Filosofia, pois, não podemos “reinventar a roda” a todo instante.

Esta consideração pode nos levar a uma pergunta: se o “Programa” Lipman buscasse unir a capacidade questionadora das crianças com a pesquisa filosófica, a partir dos clássicos como veremos a seguir, poderia ser chamada de filosófica e não de *filodóxica*?

A pergunta, sem dúvida não deixa de ser interessante e ao mesmo tempo provocante, entretanto, acreditamos que se isso acontecesse não estaríamos mais falando do “Programa” Lipman mas de outra proposta de ensino de filosofia radicalmente diferente daquela que o autor aponta.

### **É possível fazer filosofia sem aprender filosofia?**

Pode-se dizer, e quanto a isso não parece haver controvérsias, que o filosofar, isto é, a busca da verdade que caracteriza a filosofia, realiza-se através de um trabalho de

reflexão.<sup>51</sup> Mas o consenso pára aqui, posto que se pode conceber essa reflexão de diferentes maneiras. O problema, portanto, permanece, de modo que é preciso esclarecer o significado atribuído ao termo reflexão. Para tanto, valhamo-nos das considerações de Saviani.

O pensamento é um ato corriqueiro, espontâneo, que realizamos a todo instante, descompromissadamente, por vezes até sem perceber. Com efeito, é impossível agirmos sem pensar, embora não seja impossível agirmos sem refletir. O pensar assim compreendido é a atitude intelectual típica do senso comum, da consciência irrefletida, espontânea. Por mais que esse pensar suponha uma certa lógica interna que lhe confere a coerência e a plausibilidade necessárias para sua aceitação; por mais que seja capaz de formular indagações de todo tipo, relativas à vida, às atitudes, aos valores, aos fenômenos naturais ou sociais, etc, e de fornecer para elas respostas que satisfaçam as necessidades práticas mais imediatas; por mais, enfim, que utilize uma linguagem logicamente bem articulada e carregada de significado, ainda assim trata-se de um pensar que se processa em nível de senso comum, muito diferente daquele que se poderia denominar de pensar filosófico, ou de reflexão filosófica.<sup>52</sup>

A reflexão, por sua vez, é algo mais do que pensar. Indica uma atividade consciente, intencional, comprometida. A palavra “reflexão”, diz Saviani, deriva do verbo latino “reflectere” (“re”: prefixo que indica repetição; “flectere”: flexionar, dobrar), significando “voltar atrás”, “re-pensar”, isto é, pensar o que já foi pensado, pôr à prova o pensamento estabelecido, ou ainda, para usar os termos de D. Huisman e A. Vergez<sup>53</sup>, um pensamento de segundo grau. Assim, conclui Saviani,

---

<sup>51</sup> “Expressar-se-á bem a idéia de que a filosofia é procura e não posse, definindo o trabalho filosófico como um *trabalho de reflexão*. A reflexão é uma espécie de movimento de volta a si mesmo (reflexão), executado pelo espírito que põe em pauta os conhecimentos que possui. A experiência da vida nos dá uma multidão de impressões e opiniões. A prática de uma especialidade, o conhecimento científico, trazem-nos outras noções mais completas e mais precisas. Todavia, por mais rica que seja a nossa experiência da vida, por mais completos que sejam nossos conhecimentos científicos ou técnicos, nada disso atua como filosofia. Ser filósofo é refletir sobre este saber, interrogar-se sobre ele, problematizá-lo. Definir a filosofia como reflexão é ver nela um conhecimento não do primeiro grau, mas do segundo, um conhecimento do conhecimento, um saber do saber” (D. HUISMAN e VERGEZ, apud SAVIANI, 1987:67 e 68).

<sup>52</sup> A respeito da relação entre senso comum e filosofia, ver: A. GRAMSCI, *Concepção dialética da história*, 1995: p.18-31.

<sup>53</sup> Apud SAVIANI, 1987:67 e 68.

Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significação. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isso o filosofar (1987:23).

“Mas, se toda filosofia é reflexão, nem toda reflexão é filosófica. Para ser filosófica, diz a reflexão deve preencher uma série de exigências”. (SAVIANI, 1987:24)

Em primeiro lugar, deve ser uma reflexão *radical*, isto é, que supere a superficialidade que caracteriza o senso comum e analise o objeto em profundidade, procurando chegar às suas raízes, aos seus fundamentos mais profundos.

As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas: a força material tem de ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens. A teoria é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdadeira face ao homem, desde que se torne radical. Ser radical é atacar o problema em suas raízes. Para o homem, porém, a raiz é o próprio homem (MARX, K. 1991: 117).

A profundidade, portanto, é uma condição necessária para o filosofar. Isso significa que a investigação filosófica precisa ir além das aparências, das opiniões e buscar as determinações de última instância do objeto em questão.

Em segundo lugar, a reflexão filosófica deve ser *rigorosa*, isto é, deve conduzir a investigação de forma sistemática, valendo-se de métodos determinados, cuidando para ser coerente no emprego destes *métodos*<sup>54</sup>, colocando em questão tanto as conclusões do senso comum quanto as da ciência, e até mesmo as suas próprias, e procurando organizar as conclusões em um todo articulado, coerente, num esforço de síntese e de sistematização.

Em terceiro lugar, a reflexão filosófica deve ser *de conjunto*, isto é, o objeto em questão não deve ser investigado isoladamente, mas numa perspectiva global, de totalidade.

---

<sup>54</sup> “Mas, como um homem que caminha só e nas trevas, resolvi ir tão lentamente, e usar de tanta circunspeção em todas as coisas, que, mesmo se avançasse muito pouco, evitaria pelo menos cair. Não quis de modo algum começar rejeitando inteiramente qualquer das opiniões que porventura se insinuaram outrora em minha confiança, sem que aí fossem introduzidas pela razão, antes de despender bastante tempo em elaborar o projeto da obra que ia empreender, e em procurar o *verdadeiro método* para chegar ao conhecimento de todas as coisas de que meu espírito fosse capaz” (DESCARTES, Discurso do Método, 1996: 77. Grifo meu).

procurando-se explicitar as suas relações com o contexto mais amplo em que está inserido.<sup>55</sup>

Em suma, a filosofia põe em discussão qualquer elemento de necessidade no contexto da vida social e cultural, onde há formas de pensar predominantes, valores impostos ou práticas empreendidas sem a mediação da reflexão.

Ora, nenhum desses requisitos apresentados é contemplado pela Comunidade de Investigação proposta por Lipman. Não há preocupação em ir até a raiz do problema em questão, visto que a discussão gira em torno das opiniões dos próprios alunos sem que ocorra aprofundamento significativo; também não há preocupação em sistematizar e fundamentar as conclusões, uma vez que o mais importante não é o conteúdo ou as respostas a que cheguem os alunos para suas indagações; mas o processo mesmo de discussão; por fim, não há qualquer preocupação em contextualizar os temas que serão objeto de discussão, visto que os mesmos são apresentados às crianças de forma esparsa e aleatória, por vezes tomadas abstratamente. A rigor, a única exigência de Lipman para que a investigação dos alunos possa ser considerada filosófica é que ela se realize por meio do diálogo participativo e disciplinado pela *lógica* (LIPMAN, 1994: 34; 1995: 342). Mas, tendo em vista as considerações de Saviani e corroborada por outros filósofos, esse requisito por si só não é suficiente para determinar o caráter filosófico de uma reflexão.

É preciso considerar ainda que uma reflexão com as características propostas por Saviani não é possível de se realizar “de mãos limpas”, “a olho nu”, recorrendo-se apenas às informações fornecidas pelo senso comum.<sup>56</sup> Antes, exige o emprego de instrumentos teórico-metodológicos adequados que permitam uma análise mais objetiva e elaborada do objeto a ser investigado. Tais instrumentos só podem ser encontrados no imenso arsenal teórico, conceptual e metodológico construído ao longo de toda a história da humanidade e da qual faz parte a História da Filosofia. Com efeito as obras dos filósofos, a despeito de

---

<sup>55</sup> Se alguém quiser investigar a sério a verdade das coisas, não deve escolher uma ciência particular: *estão todas unidas entre si e dependentes umas das outras*; mas pense apenas em aumentar a luz natural da razão, não para resolver esta ou aquela dificuldade de escola, mas para que, em cada circunstância da vida, o intelecto mostre à vontade o que deve escolher. (DESCARTES, 1989: 13. Grifo meu).

<sup>56</sup> “A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o ‘bom senso’ que se contrapõe ao senso comum” (GRAMSCI, A. 1995: 14).

representarem um esforço para responder mais satisfatoriamente as indagações e os problemas suscitados pela época em viveram. razão pela qual devam ser devidamente contextualizadas, mantêm-se fecundas, ainda, em nossos dias, na medida em que constituem uma referência indispensável e uma fonte inesgotável de subsídios para o enfrentamento dos problemas com que nos deparamos no momento presente. E isso tanto no que se refere às respostas (suas teorias, suas reflexões) por eles encontradas, quanto no que diz respeito aos métodos de investigação e aos conceitos que desenvolveram. Daí a afirmação de Silveira:

Sem essa mediação dos conteúdos filosóficos específicos, apresentados não de forma esparsa, superficial, abstrata e descontextualizada com o fazem os romances de Lipman, mas de maneira rigorosa, sistemática e articulada com o momento histórico em que foram elaborados, isto é, sem a mediação da teoria, a discussão realizada na Comunidade de Investigação, por mais logicamente disciplinada que possa ser, não poderá ultrapassar os limites do senso comum, o que equivale dizer que, a rigor, não poderá ser chamada de filosófica, visto que a filosofia supõe, necessariamente, a superação do senso comum (1998: 197 e 198).

Ocorre, porém, que não se pode ter acesso a todo esse instrumental teórico-metodológico de forma espontânea, nem tampouco por meio de conversas superficiais que se atenham no nível das opiniões, por mais animadas, descontraídas e logicamente articuladas e bem participadas que elas sejam. O único caminho para se chegar até ele é através do contato com a obra dos filósofos e com a História da Filosofia, o que exige estudo, leitura, disciplina intelectual, trabalho árduo e paciente, o que não significa, necessariamente, ausência de prazer. Numa palavra, exige aprendizagem de conteúdos.

A respeito da importância da História da filosofia para o estudo dessa disciplina convém lembrar as palavras de Gramsci:

É assim, portanto, que uma introdução ao estudo da filosofia deve expor sinteticamente os problemas nascidos no processo de desenvolvimento da cultura geral, que só parcialmente se reflete na história da filosofia, - a qual, todavia, na ausência de uma história do senso comum (impossível de ser elaborada pela ausência de material documental), permanece a fonte máxima de referência - para criticá-los, demonstrar o seu valor real (se ainda o tiverem) ou o significado que tiveram como elos superados de uma cadeia e fixar os problemas novos e atuais ou colocação atual dos velhos problemas (1995: 19).

Isso não significa, e nesse ponto temos que dar razão a Lipman e também a inúmeros autores que, antes dele, chamaram a atenção para o problema, que o recurso à História da Filosofia deva se dar de forma mecânica e abstrata, com vistas apenas à memorização, ao diletantismo ou à mera erudição.

Não se faz nada positivo, mas nada tampouco no terreno da crítica, nem da história, quando nos limitamos a esgrimir velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a limitar qualquer criação, sem ver que os velhos filósofos de quem os tomamos emprestados já faziam o que se trata de impedir que façam os modernos: criavam seus conceitos, e não se contentavam em limpar, roer os ossos, como o crítico ou o historiador de nossa época. Até a história da filosofia carece inteiramente de interesse se não se propõe a despertar um conceito adormecido, representá-lo outra vez num cenário novo, mesmo à custa de voltá-lo contra si mesmo (DELEUZE, 1993: 85).

Na realidade, há outras maneiras de se recorrer a História da Filosofia, cabendo ao professor identificar a mais adequada aos seus objetivos e às condições em que o trabalho pedagógico deverá se desenvolver. De qualquer forma, nossa experiência enquanto professor de filosofia, no diz que não se pode ensinar a História da Filosofia como uma tarefa empreendida por outros e que pode ser admirada sem a participação do educando. A História da Filosofia “já é filosofia, atividade filosófica, ou torna-se incompreensível”, pois, “uma pessoa pode compreender a História da pintura ou da arquitetura sem praticá-las, mas não se pode entender o sentido da tradição filosófica sem praticar, ao mesmo tempo, um pouco da tarefa do filosofar” (SAVATER, 1998: 79). É por isso que *ensinar* filosofia implica pensar e ensinar ao mesmo tempo: ensinar pensando e pensar ensinando, isto é, problematizando, duvidando, colocando em xeque o saber constituído, “puxar o tapete” quando as certezas transformarem-se em dogmas ou aventar uma resposta, mesmo provisória, quando o risco do relativismo ameaçar a produção do conhecimento.

Aliás, aceitar pura e simplesmente a História da Filosofia como referência para o filosofar sem problematizá-la não é fazer juz à filosofia que tem como uma de suas principais características a suspeita e a dúvida, como dissemos acima, sobre o que quer que seja, inclusive sobre a própria História da Filosofia.

Tudo o que os filósofos tiveram nas mãos nos últimos milênios foram múmias conceituais: nada de efetivamente vital veio de suas mãos. Eles



matam, eles empalham, quando adoram, esses senhores idólatras de conceitos. Eles trazem um risco de vida para todos, quando adoram. (...) Ah! A humanidade levou realmente a sério as dores cerebrais desses doentes, desses tecelões de teias de aranha! - E ela pagou caro por isso!... (NIETZSCHE, 2000: 25 e 28).

O que queremos evidenciar, com a citação acima, é a possibilidade de uma problematização da História da Filosofia, não considerando-a simplesmente imparcial, neutra ou produzida por anjos e trazida à terra para o deleite dos mortais. O ensino de filosofia não pode considerar a História da Filosofia como panacéia que permita um filosofar automático. Pois, uma pessoa, por mais especializada em História da Filosofia não necessariamente é um filósofo (pode até ser um fanático, um idólatra de que fala Nietzsche), não há uma relação imediata de causa e efeito do tipo: você estudou a História da Filosofia, logo, você é um filósofo. Para realçar mais ainda a nossa posição citamos um trecho de uma outra obra de Nietzsche que, embora longo, é bastante elucidativo

Insisto, assim, em afirmar que é preciso parar de confundir *os trabalhadores filosóficos* e, em geral, os homens de ciência com *os filósofos* - aqui é preciso observar rigorosamente a regra: dar a cada um o que lhe é devido, e não dar àqueles demasiadamente e a estes, muito pouco. É possível que seja necessário, para a educação do *verdadeiro filósofo*, que ele tenha subido todos os degraus em que seus servos - *os operários científicos da filosofia* - permanecem parados - e devem permanecer parados:(...) esta tarefa quer ainda outra coisa - *ela exige que ele crie valores*. Todos os operários filosóficos, moldados de acordo com o nobre modelo de Kant e de Hegel, devem estabelecer ou reduzir a fórmulas um amplo estado de valores - quer dizer, de valores estabelecidos, criados antigamente, que se tornaram predominantes e, durante um certo tempo, foram denominados "verdades" - valores no domínio lógico, político (moral) ou artístico. Esses pesquisadores devem tornar visível, concebível, compreensível, flexível tudo o que aconteceu e que foi calculado até agora, encurtar tudo o que é longo, o próprio tempo, e subjugar todo o passado: tarefa prodigiosa e admirável a serviço da qual o orgulho mais delicado, a vontade mais obstinada poderão ser satisfeitos. Mas *os verdadeiros filósofos* têm como missão comandar e impor a lei. Eles dizem: "Isto deve ser assim!" Determinam, inicialmente, a direção e o porquê do homem e dispõem, para isso, do trabalho preparatório de todos os operários filosóficos, de todos os aprendizes do passado - eles *pegam o futuro com uma mão criadora, e tudo o que é ou o que foi lhes serve como meio*, instrumento, martelo. Sua "busca de conhecimento" é criação, sua criação é legislação, sua vontade de verdade é... vontade de poder. (...) Não seria preciso que houvesse filósofos assim? (1996: 305).

Este parece ser o ponto decisivo sobre a questão do ensino da filosofia. Saber fazer filosofia parece consistir em ter desenvolvido uma capacidade que, posta em relação com a informação relevante, permite enfrentar determinada espécie de problemas novos.

De qualquer modo, qualquer que seja a opção metodológica adotada pelo professor de filosofia, o importante é que o conteúdo abordado seja contextualizado historicamente e problematizado para que possa adquirir sentido concreto para os alunos. Com efeito, é por meio desta contextualização que lhes será possível explicitar os diferentes aspectos com os quais o assunto em questão se relaciona, podendo assim compreendê-lo numa perspectiva de totalidade, essencial, como apontamos, para que a reflexão seja filosófica. Além disso, a contextualização histórica é também fundamental para que os alunos percebam o caráter socialmente determinado e, portanto, provisório, limitado, enfim, histórico, da produção teórica dos filósofos. Evitando assim que as concebam como produto exclusivo da genialidade individual desses pensadores, ou como verdades eternas, cristalizadas e inquestionáveis, sem vinculação com as necessidades concretas postas pela época em que foram formuladas. E ainda para que tomem consciência também da historicidade de suas próprias concepções. Sem essa contextualização, o recurso às idéias do filósofos e à História da Filosofia poderia incorrer em anacronismo, tornando fossilizados e bizarros os que assim procedessem. Vale lembrar as palavras de Gramsci:

Não se pode separar a filosofia da História da Filosofia, nem a cultura da História da Cultura. No sentido mais imediato e determinado, não podemos ser filósofos - isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente - sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que esta está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. A própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e 'originais' em sua atualidade. Como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado por problemas de um passado bastante remoto e superado? Se isto ocorre, nós somos 'anacrônicos' em face da época em que vivemos, nós somos fósseis e não seres modernos. Ou, pelo menos, somos 'compostos' bizarramente (1995: 13).

Em resumo, para ser radical, rigorosa e de conjunto, ou seja, para ser filosófica, a reflexão necessita contar com certos pressupostos teóricos e metodológicos que precisam ser buscados na História da Filosofia e de forma contextualizada, o que significa que

precisam ser aprendidos. Em outros termos, o “fazer” filosofia supõe também, necessariamente, um “aprender” filosofia e vice-versa.

Alcançar o desenvolvimento do que chamamos *fazer filosofia* pode estar parcialmente relacionado com o domínio de uma certa quantidade de informação, mas isso não quer dizer que o aumento puro e simples do *aprender filosofia* (os conteúdos da História da Filosofia) nos levaria automaticamente à reflexão e portanto, a filosofar. De qualquer maneira não poderíamos refletir filosoficamente exercitando-nos no vazio, por estar, a reflexão, inseparavelmente ligada ao manejo de determinada informação. Daí que

O ensino da filosofia parece consistir na transmissão de determinada informação e, sobretudo, em fazer com que o educando, por meio de exercícios adequados nos métodos filosóficos, adquira a habilidade suficiente para enfrentar problemas novos de uma certa espécie. (...) [É preciso que] se tomem, com reservas, as teses que postulam uma educação crítica em detrimento da informação, como se se tratasse de dois termos entre os quais pudéssemos optar. E, sobretudo, como se fosse possível estimular o talento crítico na ausência de uma ampla base de informação (SALMERÓN, 1999: 140-143).

Ao renunciar à filosofia enquanto aprendizagem, Lipman desvincula o fazer filosófico da História da Filosofia, bem como a linguagem que lhe é peculiar em que se traduzem os conceitos e as teorias que dão profundidade e rigor à reflexão e, assim fazendo, acaba por descaracterizar a própria filosofia. Para concluir, tomemos a fala de Sartre que entrevistado sobre o ensino da filosofia, a partir dos textos da tradição filosófica, responde:

São os textos que implicam um mínimo de filosofia. Na medida em que são compreendidos, é produzida uma ação, (...) quando se lê um diálogo de Platão, se quer compreender, se vai um pouco mais além do que está escrito e, nessa medida, se faz filosofia... a filosofia é...é o pensamento...puro e simples. Então, ela se inspira no que existe antes, mas avança, vai numa direção na qual não há nada... há limites talvez, mas não pensamento (1999: 150).

## O diálogo na comunidade investigativa

O “diálogo filosófico” constitui a base da Comunidade Investigativa. Isso porque, para Lipman, o desenvolvimento de determinadas habilidades, que as crianças devem adquirir, está diretamente relacionado à aquisição de capacidades linguísticas. Em outros termos: o desenvolvimento da linguagem é o caminho para o aprimoramento do pensar e da racionalidade (Cf.: LIPMAN, 1990: 41,87,132,150; 1995: 46-7, 54).

Para Lipman o objetivo da Comunidade de Investigação, e por conseguinte do “diálogo filosófico”, não é fazer prevalecer um determinado ponto de vista sobre o tema em debate, mas sim, propiciar a *construção coletiva de um conhecimento maior* a seu respeito, submetendo as opiniões individuais à apreciação do grupo com vistas ao esclarecimento de todos. Mais importante que chegar a conclusões consensuais e definitivas para as questões levantadas, é fazer com que os alunos participem ativamente das discussões, isto é, do processo de investigação.

A experiência vivenciada pela professora Fabícia, ao discutir o capítulo VII episódio I do livro texto Issao e Guga, fornece-nos um exemplo concreto de como as professoras da Escola “X” entendem a Comunidade de Investigação através do “diálogo filosófico”. Evidentemente, o conteúdo das discussões, muitas vezes, não é o mesmo discutido por todas as professoras, porém, a forma, isto é, os procedimentos técnico-pedagógicos, de acordo com os dados recolhidos, é invariavelmente o mesmo para todas.

O tema proposto para ser discutido nesta “sessão filosófica” é: “As crianças e seus problemas”.

Pergunta: “Quando a criança pergunta é porque ela tem um problema?”

aluno: “Acho que ela tem um problema porque ela pergunta.”

aluno: “E se ela já sabe antes de perguntar e recebe exatamente a resposta que estava esperando?”

Prof: “O Issao fez muitas perguntas ao avô. Quando ele pergunta é para o avô ter menos problemas ou mais problemas?”

aluno: “E se o avô não soubesse a resposta?”

aluno: “Algumas perguntas podem se tornar problemas...”

Prof: “Os problemas dos adultos são os mesmos das crianças?”

aluno: "Os adultos se preocupam com o dinheiro e as crianças não."

aluna: "O problema das crianças é relacionado com as brincadeiras."

aluna: ??<sup>57</sup>

aluna: "Eu acho que o adulto tem mais problemas que as crianças, mas existem coisas que são problema para adultos e crianças, um exemplo é a perda de uma pessoa."

aluno: "Eu concordo com a Gabriela porque, as vezes, para uma mesma coisa o adulto sente de um jeito e a criança de outro."

aluna: "O adulto tem mais problemas porque a criança não sabe mexer com dinheiro."

aluna: "Quando meu avô morreu eu tive tantos problemas como meus pais."

Aluno: "Muitas vezes os problemas das crianças são enormes para os adultos, como é o caso de tarefas que eles não podem nos ajudar."

Aluno: "Pessoalmente não tenho problemas, mas durante a minha vida eu arranjo problemas para os outros."

aluna: ??

aluno: "Quando a criança quebra alguma coisa passa a ser problema dos adultos."

aluno: ??

aluna: "A minha colega quebrou um jarro e o pai dela teve que pagar."

Prof: "Paulo você tem problema?"

aluna: "Sim, eu tenho, quando subo numa árvore e caio o problema é só meu."

aluna: "Problema para mim se refere ao que acontece na escola: nota baixa, etc."

aluna: "Se o Issao sabia que o jipe ia estragar porque foi com ele?"

Pergunta: "Se eu contar o meu problema para você, você me conta o seu?"

aluna: ??

aluna: "Eu falo um problema para minha mãe, mas ela não precisa falar o dela para mim."

aluna: "Uma coisa só vira problema se for muito sério."

Prof: "Você conta seus problemas para todas as pessoas?"

aluna: "Eu só conto as minhas coisas para uma pessoa que me contou as suas também."

aluna: "O problema não precisa ser sério, e as vezes eu divido os meus problemas com os outros, mas não sou obrigada a dizer para todos."

Prof: "Qual a diferença entre segredo e problema?"

Os alunos ficaram excitadíssimos com esta pergunta.

aluna: "O problema é diferente do segredo."

aluna: "O segredo pode ser um problema que não quero falar para ninguém."

aluna: "As vezes o problema pode ser um segredo. Por exemplo: se eu quebrar o vaso e não contar para ninguém..."

aluna: "O problema é sempre ruim enquanto o segredo pode ser ruim ou bom."

aluna: "O segredo eu só conto para quem eu confio, enquanto o problema eu posso até contar para outras pessoas."

aluno: ??

aluna: "O problema é mais ou menos a mesma coisa que o segredo."

<sup>57</sup> Devido ao procedimento que adotamos na coleta de dados, isto é, ir anotando o que as crianças e professoras falavam, algumas vezes a fala de algum aluno ou professora se perdia, isto explica os pontos de interrogação.

aluna: "Eu discordo de mim mesma. (não disse porque)."

O trecho acima citado ilustra, de uma forma geral, como a discussão ou "diálogo filosófico", proposto por Lipman, é praticado pelas professoras com as quais foi desenvolvida a pesquisa. Cada aluno é convidado a dar sua própria opinião sobre o tema em questão. E numa "sessão filosófica", termo usado pelas professoras para designar as aulas de filosofia, de aproximadamente 50 minutos, cerca de 20 a 30 minutos são dedicados exclusivamente à discussão entre os alunos, o resto do tempo é distribuído entre a problematização e a avaliação.

Este dado vem confirmar a primazia da discussão, que se verificou durante a aula desta professora e das professoras de uma forma geral de acordo com as orientações propostas no "Programa de Filosofia para Crianças" de Lipman. Deixemos que o próprio autor nos esclareça:

Assim como um gato pode ser mais prontamente encorajado a buscar a saída de uma caixa se o mecanismo de tranca for operado por um cordão em vez de uma chave, assim uma criança é mais rapidamente encorajada a participar da educação se esta *ênfatizar a discussão* em vez de exercícios monótonos com papel e caneta (LIPMAN, 1990:41. Grifo meu.)

Entretanto, de acordo com o que afirmamos à algumas páginas, ao considerar a filosofia como reflexão radical, rigorosa e de conjunto, o diálogo praticado na Comunidade de Investigação, por mais frutífero que possa ser sob diversos aspectos, não é suficiente para garantir o caráter filosófico da investigação.

De acordo com Marilena CHAUI, a relação professor-aluno, se, por um lado não deve se reduzir à mera transmissão de conhecimentos do primeiro para o segundo, por outro, também não se constitui propriamente num diálogo. Isso porque:

A relação professor-aluno é assimétrica e sem diálogo: este se torna possível quando o aluno desaparece e em seu lugar existe o novo professor. O diálogo é ponto de chegada e não ponto de partida, só se torna real quando o trabalho pedagógico termina e o professor encontra-se com o não-aluno, o outro professor, seu igual. É preciso aceitar a assimetria com rigor para não forjar a caricatura do diálogo e exercer disfarçadamente a autoridade. (1980: 39).

Essa ausência de possibilidade de diálogo professor-aluno, esclarece a autora. não significa, necessariamente, uma atitude autoritária da parte do professor. Não cabe a ele dizer: “faça como eu”, mas sim, “faça comigo”. O exemplo do professor de natação empregado pela autora é bastante elucidativo:

O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n'água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água (CHAUI, 1980: 39).

A escola tem como uma de suas funções principais, promover a socialização do conhecimento elaborado e a ascensão de todos os alunos a um patamar mais elevado e elaborado de conhecimentos e de compreensão da realidade, fazendo-os, assim, superar o nível do senso comum. Ora, do ponto de vista desse objetivo, os ganhos obtidos com a troca de experiências e conhecimentos proporcionada pelo diálogo entre os alunos, de acordo com o “Programa” Lipman, equivaleriam aos ganhos aferidos por um grupo de pessoas que, não sabendo nadar, decidissem ensinar-se mutuamente.

Para exemplificar citamos um debate registrado na aula da professora Daniela sobre o capítulo V episódio I da novela *Issao e Guga*:

O tema da discussão é a confiança. Para iniciar a prof. pega a garrafa e coloca no meio da sala e explica que a pessoa apontada por ela deverá pegar um papel na caixa e escolher onde vai colocar, se no círculo verde (confiança) ou no círculo branco (desconfiança). Um aluno gira a garrafa e a palavra é:

Palavra: “Fé.”

aluno: “Fé eu coloco em confiança porque quando eu conto algo a alguém é porque eu tenho confiança que ela vai guardar segredo. Eu tenho fé nela.”

aluno: “Concordo com o colega.”

aluno: “Eu também acho que fé combina com confiança porque eu tenho confiança em Deus e é a mesma coisa de ter fé em Deus.”

aluno: “Eu, se tiver um filho e ele for para a guerra eu vou ter fé ou confiança que ele volte vivo.”

Palavra: “Suspeita.”

aluno: “Não é nenhum dos dois.”

aluno: “Se alguém rouba uma jóia e é suspeito não será nem confiança e nem não confiança.”

aluno: “Mas, se eu suspeito de alguém é porque ele não é de confiança.”

aluno: "Concordo com o colega porque se um ladrão é suspeito pela policia ele não é confiável. Mas olhando de outro jeito ele pode ser confiável para os outros ladrões como ele."

aluno: "Se eu suspeito eu não confio, eu desconfio. quer dizer, eu tiro a confiança que eu tinha nele."

Palavra: "Segurança."

aluno: "Eu coloco na não confiança."

aluno: "Eu não concordo de jeito nenhum. Se eu sou presidente e todos querem me assaltar eu tenho que ter segurança. senão eu vou ser assaltado."

aluno: "Eu concordo com meu colega, segurança é a mesma coisa de não confiança."

Prof: "Ter sentimento de segurança é a mesma coisa de ter confiança?"

aluno: "Se uma pessoa mora num castelo ela se sente segura porque o castelo é forte."

Palavra: "Incerteza."

aluno: "Não é nem confiança e nem desconfiança...não sei dizer."

aluno: "Não concordo porque a incerteza é a não confiança. Se eu tenho incerteza de alguém é porque eu não tenho certeza e se eu não tenho certeza eu não tenho confiança."

aluno: "Eu concordo com ele. Um menino é amigo do outro e lhe empresta um carrinho e o amigo não devolve. então se ele tem incerteza, ele não confia."

aluno: "Eu concordo também porque se você tem incerteza é porque você está negando a confiança a alguém."

Palavra: "Esperança."

aluno: "Eu acho que é confiança porque se um amigo vai viajar eu tenho confiança que ele vai voltar, e isso é esperança."

aluno: "Se uma pessoa tem câncer no corpo inteiro eu tenho confiança e esperança que ela vai se curar."

aluno: "Se eu for roubado eu tenho esperança de que a policia vai pegar o dinheiro e me devolver, e isso é ter confiança na policia."

Não obstante a participação dos alunos e até de argumentos interessantes que emergiram da discussão, na realidade o diálogo autêntico, que é possível e que deve ser buscado em sala de aula, não é nem do professor com os alunos e nem dos alunos entre si:

O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador (CHAUI, 1980: 39).

Assim, somente um diálogo crítico e contextualizado com a cultura filosófica sistematizada nas obras dos filósofos e na História da Filosofia, através do qual os alunos podem adquirir os conteúdos necessários para superar o senso comum, pode viabilizar um fazer verdadeiramente filosófico que se caracterize como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre o objeto em questão.



Vendo-se o problema por essa ótica, pode-se concluir que a Comunidade de Investigação, na medida em que privilegia a discussão sobre temas levantados pelos próprios alunos a partir de seus interesses individuais, deixando em segundo plano os conteúdos culturais significativos (no caso, os conteúdos de filosofia) com os quais eles devem, de fato, dialogar, contando, para isso, com a mediação do professor, acaba por se constituir num pseudo-diálogo, ou numa “caricatura do diálogo”, que age como uma espécie de cortina de fumaça a encobrir o fato de que, na prática, a conversa nele desenvolvida não consegue extrapolar o nível do senso comum. Além disso, como diz Silveira, convém não esquecer que, “sob a aparência de uma sala de aula democrática e participativa, em que todos se sentem livres e à vontade para expressar seus pontos de vista, esconde-se, muitas vezes, o exercício dissimulado da autoridade”, ou qualquer outro membro do grupo, pode, conscientemente ou não, “impor aos demais o seu próprio ponto de vista sobre o tema em discussão”, seja porque, os alunos, “impedidos de dialogar com a cultura e de incorporar o saber que ela encerra, permanecem em condições desfavoráveis em relação aos que, dentro e fora da escola, já dominam esse saber, tendendo, por isso, a acatar mais facilmente sua ‘autoridade’ ” (SILVEIRA, 1998: 206).

### **Lógica e Diálogo**

Como já foi dito, as discussões realizadas na Comunidade de Investigação não têm por objetivo fazer com que os participantes cheguem a um consenso sobre o tema em questão, isto é, a um ponto de vista único que pudesse ser reconhecido como mais adequado em relação aos demais. Em outros termos, não têm por objetivo chegar à verdade, no sentido clássico do termo, de adequação do juízo ao objeto, sobre o referido tema. O mais importante é o diálogo através do qual as crianças possam se exercitar no uso das habilidades cognitivas que se espera que desenvolvam, não importando muito o conteúdo desse diálogo (LIPMAN: 1994: 144).

Ora, considerando que tais discussões suscitam diversas opiniões, diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto, pode-se indagar, então, se essa despreocupação em buscar uma resposta consensual não levaria as crianças a acreditar que todas as posições apresentadas são igualmente válidas e verdadeiras, ainda que expressem posições

conflitantes. Em outros termos, trata-se de verificar se a Comunidade de Investigação não induz as crianças ao relativismo.

Na introdução de sua obra “A filosofia vai à escola”, talvez antevendo as críticas que a possível pecha de relativista atrairia para seu “Programa”, Lipman tratou de apresentar uma defesa:

O propósito é extrair diálogo através do qual os conceitos puxados pelo texto são operacionalizados e compreendidos. Se no decorrer de tal diálogo em sala de aula uma insuspeita quantidade de alternativas é descoberta, o objetivo não é desnortear os estudantes levando-os ao relativismo, mas encorajá-los a *empregar as ferramentas e métodos de investigação* para que possam, competentemente, avaliar evidências, detectar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios até que percebam as possibilidades de objetividade com relação a valores e fatos (1990:22. Grifo meu).

Ora, “avaliar evidências”, “detectar incoerências e incompatibilidades”, “tirar conclusões válidas”, “construir hipóteses”, “empregar critérios”, são todos procedimentos circunscritos no âmbito da lógica formal. O antídoto para o veneno do relativismo está, portanto, no emprego adequado das ferramentas da lógica, única via segura de acesso à objetividade.

A rigor, portanto, parece ser a lógica que nos fornece o critério para estabelecermos se as discussões das crianças se constituem num verdadeiro “diálogo filosófico” ou não. Nas palavras de Lipman:

as comunidades de investigação caracterizam-se pelo diálogo que é disciplinado pela lógica. (LIPMAN, 1995:342).

E em outra obra o autor arremata:

Existem maneiras de pensar mais eficientes e outras menos eficientes. Podemos dizer isso com certeza porque temos critérios que nos permitem distinguir o pensamento habilidoso do pensamento inábil. *Esses critérios são os princípios da lógica.* Através dessas regras podemos estabelecer a diferença entre as inferências válidas e as não-válidas (LIPMAN, 1994:34. Grifo meu).

De todos os princípios da lógica formal, que devem estar presentes nas discussões das crianças, as inferências ocupam papel central para que se possa alcançar o “diálogo filosófico”. Tanto é verdade que em todos os planos de discussão que se encontram nos manuais do professor (Issao e Guga e Pimpa) a orientação para fazer com que as crianças raciocinem em termos de inferências está presente. Mas, se vamos então analisar as discussões das crianças sob os critérios da lógica, dando ênfase às inferências, poderíamos perguntar o que Lipman entende por isso:

Para descobrir o sentido em textos escritos, uma criança tem que ser sensível ao significado, e tem que saber como *inferi-lo* ou *extraí-lo*. A inferência consiste em raciocinar a partir do que é dado literalmente para aquilo que é sugerido ou está implícito. Se alguém diz “- Ah, você é da Noruega, então você gosta de frio.”, você deve ser capaz de inferir que essa pessoa está pressupondo que todos os noruegueses gostam de frio. Se você lê que “só as mulheres estão excluídas deste clube”, você pode, tranquilamente, inferir que todos os homens são admitidos. Ou, se sabemos que hoje é terça-feira, dia 14, não teremos nenhuma dificuldade em inferir que amanhã será quarta-feira, dia 15 (LIPMAN, 1994:38 Grifos do autor).

Citamos a discussão verificada na aula da professora Paula sobre o capítulo V episódio I de Issao e Guga que nos mostra um exemplo de inferência feita pelos alunos.

questão (retirada do manual do professor): “só de olhar uma pessoa eu já posso confiar nela.”

aluna: “não dá para conhecer só de olhar, é preciso conviver com a pessoa. se eu não conviver com a pessoa, então, eu não a conheço e como é que eu vou confiar nela?”

aluno: “Eu preciso conhecer para depois dizer se posso confiar ou não.”

aluno: “Eu não posso confiar nos estranhos porque não os conheço.”

aluna: “Eu tenho que conviver com as pessoas para aprender a confiar nelas.”

Prof: “O que é preciso para confiar em alguém?”

aluna: “Tenho que me acostumar com as brincadeiras dos colegas.”

aluna: “Acreditar e confiar são a mesma coisa.”

Embora a discussão seja feita em ordem, não vejo muito interesse dos alunos, poucos são os que levantam a mão para falar e aqueles que o fazem são sempre os mesmos.

Prof: “Confiar e estar seguro é a mesma coisa?”

aluna: “Eu acho que não é a mesma coisa...”

aluno: “Mesmo que minha irmã me bata eu confio nela. Mas se ela continuar me batendo acho que não vou confiar mais nela, eu não vou mais me sentir seguro com ela.”

aluna: “Eu acho que confiar e estar seguro são diferentes. Se eu fico em casa quando meus pais saem eu me sinto segura na casa, e confio que os meus pais cheguem na hora que eles disseram que chegariam.”

aluna: "Eu não preciso parar de confiar em alguém que me bate se a pessoa me bate para o meu próprio bem."

Prof: "Qual o motivo de alguém perder a confiança em outra pessoa? Amor e confiança é a mesma coisa?"

aluna: "Eu confio na minha mãe mesmo que ela me bata porque sei que ela faz isso para o meu bem."

aluna: "Ninguém tem o direito de me bater mesmo que a pessoa seja mais velha do que eu."

Na discussão é possível perceber a aluna que discorda da questão colocada inicialmente ("só de olhar eu posso confiar em uma pessoa"?) e demonstra a sua desaprovação fazendo o seguinte raciocínio: para confiar eu preciso conviver com a pessoa, eu não convivi com ela, então, não a conheço. É um silogismo onde a premissa maior e premissa menor se adequam com precisão à conclusão. Assim, do ponto de vista da construção lógica, a aluna, realizou plenamente o objetivo do "Programa" que é a construção coerente do pensamento e, conseqüentemente, realizou o filosofar.

Portanto, podemos afirmar, tendo o dado acima como exemplo, que, para Lipman o raciocínio lógico constitui-se no verdadeiro filosofar pois: realiza-se como "uma experiência intelectual compartilhada" por meio da qual indivíduos isolados dão lugar a uma "comunidade de investigação"; as conversas realizadas nessa comunidade "são estimuladas pelo espírito de investigação e *guiadas por considerações lógicas*"; o envolvimento nessas conversas leva os participantes a descobrirem a "necessidade de serem racionais em vez de controversos"; ao longo desse processo, esses participantes "tornam-se pensadores autocríticos e responsáveis"<sup>58</sup>.

A rigor, pensar bem, pensar racional, responsável e criticamente são como que sinônimos de pensar segundo os parâmetros da lógica. É por meio da precisão lógica, obtida através da verificação da plausibilidade e da validade, que se podem distinguir os argumentos melhores dos piores (do ponto de vista lógico) e, desse modo, chegar à objetividade.

---

<sup>58</sup> LIPMAN, 1990:150 (Grifo meu). A lógica assume um papel essencial na definição do caráter filosófico do diálogo proposto por LIPMAN. Em outra obra, LIPMAN reafirma: "Uma comunidade de investigação é uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior. Isso significa que suas deliberações não são simples bate-papos ou conversações; são diálogos **logicamente disciplinados**" (1995:302 Grifo meu). É, portanto, a lógica que confere à conversa o caráter filosófico que a difere do simples bate-papo.

O que a lógica faz maravilhosamente bem é demonstrar a alunos incrédulos que a racionalidade é possível, que existe o que se costuma chamar validade ou precisão lógica e que alguns argumentos são melhores que outros. (LIPMAN: 1995:66).

Entretanto, a questão central que caracteriza o pensar filosófico é a busca da verdade e não simplesmente em como o conteúdo desse pensar se manifesta. Segundo Silveira,

Um bom raciocínio, válido do ponto de vista da lógica formal, não significa, necessariamente, um raciocínio verdadeiro. Isso porque a lógica não se preocupa com a verdade de um determinado raciocínio ou enunciado, mas sim com a sua coerência interna, da qual dependem as condições de sua validade (1998: 166).

É nesse sentido que citamos Lefebvre para estabelecer uma analogia entre a lógica formal, clássica, de que fala Lipman e a gramática, que se funda na distinção entre conteúdo e forma da linguagem.

A gramática deixa de lado o sentido, o conteúdo, a verdade ou a falsidade da afirmação. Ocupa-se unicamente da maneira de agrupar as palavras; define certas características gerais, certas 'classes' de palavras que constituem termos gramaticais e devem regulamentar seu emprego: o substantivo, o adjetivo, o verbo, o sujeito, o atributo, etc (1979: 81).

A gramática, portanto, preocupa-se unicamente com a *correção* da linguagem, isto é, cuida para que o discurso esteja em conformidade com suas regras. A distinção entre verdadeiro e falso é substituída pela distinção entre correto e incorreto

Algo semelhante se passa com a lógica.

Tal como o gramático, que distingue os termos, as proposições, as frases, a lógica formal distingue e define: os termos lógicos (idéias ou conceitos, isto é, sobretudo os substantivos ou adjetivos substantivados, como 'branco' ou 'brancura'); os julgamentos (implicando um sujeito, um verbo, um atributo); os raciocínios. Finalmente, a lógica formal - deixando de lado qualquer conteúdo, qualquer sentido que possam ter esses termos lógicos, qualquer objeto por eles designado - determina através do puro pensamento as regras

do seu emprego correto, ou seja, as regras gerais da *coerência, do acordo do pensamento consigo mesmo*. (Por exemplo: é uma regra de todo pensamento corrente que ele não deve ser destruído por uma contradição) (1979: 86).

A lógica, portanto, preocupa-se, basicamente, com a coerência e não com a verdade; com a forma, e não com o conteúdo; enfim, “com o acordo do pensamento consigo mesmo e não do pensamento com o objeto ao qual ele se refere (conceito clássico de verdade). É essa eliminação do conteúdo que dá à lógica um caráter universal” (SILVEIRA, 1998: 167).

Ocorre, porém, que para essa supressão do conteúdo, essa abstração operada pela lógica formal que, sem dúvida, tem o seu valor para a elaboração do pensamento, é provisória; representa uma etapa, ou um momento da atividade do pensamento. Isto porque a etapa seguinte é a do retorno do pensamento ao conteúdo, após tê-lo abstraído, a fim de reapreendê-lo. Para esse momento, porém, diz Lefebvre, a lógica formal revela-se inadequada, pois permanece na abstração. Daí, porque:

É preciso substituí-la por uma lógica concreta, uma lógica do conteúdo, da qual a lógica formal é apenas um elemento, um esboço válido em seu plano formal, mas aproximativo e incompleto. Já que o conteúdo é feito da interação de elementos opostos, como o sujeito e o objeto, o exame de tais interações é chamado por definição de dialética; por conseguinte, a lógica concreta ou lógica do conteúdo será a lógica dialética (1979: 87).

Esse movimento do concreto ao abstrato e deste de volta ao concreto, agora não mais como “representação caótica de um todo”, mas como “concreto pensado”, constitui, na realidade, a essência do método dialético, na forma como Marx o descreveu.

Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva: assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isto é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, as classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação

caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma *análise*, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples: do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a este ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica do todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. O primeiro constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente economia. (...) O último método é manifestamente o método cientificamente exato. (1978: 116)

E complementa o autor:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo, e portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (MARX, 1978: 116 e 117).

A lógica dialética, que incorpora e supera a lógica formal, permite explicitar as contradições e o movimento e revelar as ideologias como tais, desmistificando-as. Mas no “Programa” de Lipman não há qualquer referência a essa nova lógica, o que também não chega a causar espanto. Afinal, “o que está em jogo é a preservação de toda uma ordem social, de todo um modo de produção que, em última instância, fornece à filosofia estabelecida, no caso, o ‘Programa’ Lipman, a sua razão de ser, o sentido de sua existência (SILVEIRA, 1998: 174).

Portanto, a construção da racionalidade para Lipman é a “internalização” de valores da “civilização”. Em outras palavras o “bom cidadão”, segundo Lipman, é aquele que internalizou, isto é, assumiu como seus, “os mecanismos sociais de racionalidade na prática institucional” (LIPMAN, 1990: 67). Os membros de um comitê de seleção de uma empresa, embora possam divergir entre si quanto a crenças, valores e atitudes, devem concordar quanto à necessidade de serem imparciais na avaliação dos candidatos para que a escolha seja justa. Ainda que enxerguem diferentemente cada candidato, “não diferem com relação aos procedimentos de avaliação porque estes são aceitos e internalizados por todos” (LIPMAN, 1990: 67-68). Algo semelhante ocorre no plano social: pessoas civilizadas são

aqueelas que internalizam o sistema e o código legal, “os procedimentos parlamentares”, “os códigos de conduta honesta”, a “prática diplomática”, etc.

É interessante notar que, para Lipman, todos esses valores e procedimentos a serem internalizados não devem ser vistos como “meras questões de opinião ou de ideologias conflitantes”. Antes, “representam as bases racionais da civilização”, cuja internalização por todos os indivíduos se faz necessária para que haja uma “socialização legítima”<sup>59</sup>. Trata-se, portanto, de procedimentos e valores considerados como universais, necessários, inerentes à condição de “bom cidadão” ou de “indivíduos civilizados”.

Lipman recomenda que as crianças se envolvam em discussões sobre esses valores, guiadas por considerações lógicas. Porém, cabe aqui algumas perguntas: o recurso a procedimentos lógicos é suficiente para garantir a neutralidade ideológica dos valores internalizados na Comunidade de Investigação? esses valores considerados da “civilização” são realmente universais? enfim, quando Lipman fala de “racionalidade” o que realmente ele quer dizer? Analisemos um pouco mais essa questão, também à luz das reflexões de Lefebvre.

Segundo esse autor, a lógica não participa da superestrutura da sociedade da mesma forma que os demais “elementos caducos da ‘cultura’ ” (1979: 5). Afinal, ela sobreviveu aos diferentes modos de produção, ao passo que as superestruturas entraram em colapso juntamente com as estruturas sobre as quais se edificavam. Mas isso não significa que a lógica seja imutável e que não tenha relações mutáveis com os outros aspectos do conhecimento e da cultura. “O fato de que a forma possa ser abstraída do conteúdo, e o conteúdo de sua forma, não significa que eles sejam indiferentes” (1979: 6).

Assim, abstraindo momentaneamente a forma e considerando-a enquanto “elemento imanente e vazio, inerente e imanente a todo conjunto de pensamentos encadeado coerentemente e dotado de conteúdo”, pode-se dizer que, de certa forma, a lógica é neutra e serve a todas as classes sociais.

---

<sup>59</sup> LIPMAN, 1990: 68. Mais adiante o autor esclarece o que entende por “socialização”: “...significa a aquisição de comportamento característico da boa cidadania” (LIPMAN, 1990: 75).



Qualquer “alguém”, escolhido entre as classes médias, pode *raciocinar* ou *desatinar*, discorrer de modo incoerente ou correto: talvez esse “alguém” desatine mais facilmente e mais freqüentemente que um proletário habituado a uma prática estrita e locais definidos, ou que um “intelectual” conhecedor tanto da lógica quanto da retórica, mas esse “alguém”, se raciocina corretamente, terá de encadear logicamente palavras e conceitos. A lógica serve a todas as classes (assim como faz a língua) (LEFEBVRE, 1979: 30).

Mas tão logo se transforme em um pensamento ou em uma reflexão que tenha objeto e conteúdo, a lógica perde imediatamente sua neutralidade, sua inocência.

Todavia, ela só é “neutra” enquanto é *vazia*: e na medida em que, implicando a possibilidade de pensar, não seja *um pensamento*. Nenhum pensamento, nenhuma idéia, nenhuma “reflexão” que tenha objeto e conteúdo podem ser completamente neutros. Nem mesmo as matemáticas! Elas não são neutras quando estão a serviço, quando entram na prática social, quando se prestam a uma pedagogia que se dirige a determinadas pessoas e não a outras, etc. Todo pensamento *tem* um conteúdo, um objeto. Ao mesmo tempo *é* uma vontade, uma escolha. Existe alguma proposição que não implique responsabilidade? Não existe. Quem pensa inocentemente? Ninguém. (LEFEBVRE, 1979).

Assim, num certo sentido (“por metonímia e abuso de linguagem”), pode-se falar numa “lógica de classe”, quando, por exemplo, “um conteúdo político é tratado logicamente, sistematizado, erigido em regra e norma social.” (LEFEBVRE, 1979: 30).

Ora, é precisamente isso o que faz o “Programa” de Lipman, pois os elementos culturais e os valores da “civilização” que se pretende que as crianças internalizem e preservem, a despeito de serem apresentados como universais e necessários, são, na verdade, “formas ideológicas”, elementos da ideologia liberal, edificados sobre a estrutura da sociedade capitalista a fim de que esta seja justificada e legitimada. Assim, ao empenhar-se na internalização e na reprodução desses valores, o “Programa” Lipman acaba por favorecer a perpetuação dessa sociedade. Daí a lógica de Lipman ser, na realidade, uma lógica de classe: a lógica da classe capitalista, a racionalidade que subjaz o *american way of life*.

Em relação ao termo “civilização” empregado por Lipman, vale dizer que o mesmo representa aqui uma abstração que oculta o fato de que a sociedade não é um todo homogêneo, mas dividida em classes com interesses antagônicos e irreconciliáveis. Quem, isto é, que classe social está autorizada a dizer quais os valores mais importantes a serem internalizados? A quem interessa a internalização de certos valores, certas visões de mundo, certas formas de compreender o funcionamento das instituições sociais? Por que estas formas e não outras?

Priorizar o equilíbrio e a harmonia, em detrimento das transições, das rupturas, das transformações é ocultar, dissimulando as contradições, os conflitos e o movimento do real; é querer frear a história, petrificar o mundo, estancar a vida. Admitindo-se a noção de ideologia como representação invertida e, nesse sentido, falseada do real que oculta e dissimula suas contradições, pode-se dizer que o pensamento e o discurso que assim procedem revelam-se ideológicos. Desse modo a filosofia proposta por Lipman é

... a filosofia estabelecida [que] revela-se com toda sinceridade, com toda boa consciência - a expressão e a guardiã da ordem estabelecida, ou seja, da desordem congênita de uma determinada estrutura social, o capitalismo. (LEFEBVRE. 1979: 43).

Nessa perspectiva podemos dizer que o “Programa” Lipman parte de uma concepção de filosofia como “pensamento de ordem superior”, isto é, como pensamento que se processa e se expressa em conformidade com os princípios e as regras da lógica. Daí a preocupação em favorecer o aprimoramento das habilidades lógicas dos alunos a fim de torná-los racionais. Ser racional, portanto, é entendido como ser capaz de pensar logicamente. Para tanto, o conteúdo desse pensar tem importância apenas secundária, pois a ênfase está toda sobre a metodologia de ensino (a Comunidade de Investigação) por meio da qual os alunos podem praticar e internalizar os procedimentos lógicos.

Por isso Lipman pode prescindir tanto do ensino da História da Filosofia, quanto do emprego da terminologia filosófica. O resultado, porém, é que o filosofar resultante desse processo não consegue extrapolar o nível do senso comum, de modo que acaba não se

constituindo propriamente em filosofia, mas num “filosofar” em termos de opiniões e seus praticantes. em vez de filósofos, tornam-se *filodoxos*.

Do ponto de vista político, essa concepção da filosofia e do seu papel no currículo escolar, reveste-se de um caráter conservador, seja por impedir o acesso das camadas populares aos conteúdos culturais da área de filosofia necessários para melhor instrumentalizá-las para uma compreensão mais elaborada da realidade em vivem e para a ação transformadora da mesma, seja por favorecer a introjeção dos modelos de comportamento e dos valores morais que interessam à preservação da estrutura social vigente.

## CAPÍTULO 5

### O PROFESSOR E O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

A *Comunidade Investigativa*, apoiada no *diálogo* disciplinado pela *lógica*, é a categoria central do “Programa” Lipman, e onde, segundo o autor e os dados apresentados, se encontra o cerne da sua proposta de Filosofia para Crianças. Como vimos, todos esses pontos foram submetidos a um exame mais acurado e problematizados, principalmente, no que diz respeito à concepção que Lipman tem sobre filosofia.

Agora, nossa atenção volta-se para o papel do professor no “Programa” Lipman que é de fundamental importância para o sucesso do mesmo, tanto que o *professor co-investigador*, denominação que Lipman dá ao papel do professor no seu “Programa”, constitui-se numa outra sub-categoria que juntamente com diálogo, compõe a Comunidade de Investigação.

A importância que Lipman atribui ao professor na *execução* do “Programa” pode ser vista em todas as suas obras. Aliás, condição imprescindível para o trabalho com esse “Programa” é a capacitação do professor através de um curso ministrado pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças e ou os seus Centros Regionais devidamente autorizados.

Para esclarecer melhor o que Lipman (1990: 143) entende por professor co-investigador, sua relação com a Comunidade de Investigação e a problematização que pretendemos fazer, é necessário fazer uma exposição sumária de alguns pontos: o material didático, as novelas, os cursos de capacitação de professores e todo o *rito* de iniciação ao “Programa”. O resultado do nosso esforço é o que se segue.

O material didático utilizado no “Programa” é constituído de livros de leitura para os alunos (romances ou “novelas filosóficas”) e de manuais de instrução para os professores. A cada romance corresponde um respectivo manual.

A opção de Lipman por textos romanceados explica-se por sua postura em relação ao livro didático convencional que ele considera como “um dispositivo que se levanta contra a criança como um estranho e rígido *outro*”. Isso acontece, segundo ele, porque nesse tipo de livro, os conteúdos são apresentados como “produto final” e “de um ponto de vista aceito ou adulto” e organizados por critérios lógicos em vez de psicológicos, sem levar em conta os “interesses e motivações” da criança. Por essa razão, o livro didático não é algo que ela “queira apreciar e possuir” do mesmo modo que apreciaria “uma história ou uma pintura”. Pelo contrário, ele se lhe apresenta com um aspecto “formal”, “triste”, “opressivo” e “ininteligível” e que lhe é imposto.<sup>60</sup>

Outra característica dos livros didáticos e que Lipman considera inadequada é o fato de serem demasiadamente claros, quando deveriam ser ambíguos para incentivar a necessidade de pensar. O autor exemplifica com os livros de História:

Podemos presumir que todos os conteúdos serão pré-digeridos e “esclarecidos”. Nada ser apresentado como problemático para que os alunos possam envolver-se em uma discussão sobre o assunto. Podemos imaginar com facilidade historiadores soviéticos da era de Stalin sendo instruídos de uma maneira bastante semelhante: os eventos do passado russo devem ser apresentados de modo que seu significado seja claro para o estudante soviético - e futuro cidadão soviético. (LIPMAN, 1995: 362).

Mas a crítica de Lipman não se restringe aos livros didáticos. Estende-se, também, à literatura infantil convencional que, em geral, segundo ele, retrata as crianças fictícias como “alegres ou tristes, bonitas ou feias, obedientes ou desobedientes” e só muito raramente como “pensativas, analíticas, críticas ou especulativas”. Daí essa literatura ser inapropriada ao objetivo de ensinar a pensar, pois a imagem que ela projeta da criança “tem muito a ver com a própria imagem que as crianças internalizam e com o autoconceito que elas conservam na maioria” (LIPMAN, 1990:210-1).

Outro problema é que esses textos, segundo Lipman, costumam apresentar a infância como “inevitavelmente feliz” e “purificada” de situações problemáticas e desconcertantes que poderiam provocar a reflexão. Além disso, não retratam a realidade de

---

<sup>60</sup> LIPMAN, 1990:37-8. A esse respeito, ver também: LIPMAN, 1995:25-27,69-70,318-321.

“um vasto número de crianças ao redor do mundo” que vivem em condições de “subnutrição, negligência, espancamento, abandono ou menosprezo e humilhação” (1990:211).

Se é verdade que muitos textos infantis não retratam a realidade em que vive a maioria das crianças, contribuindo, assim, para evitar que elas aprendam, desde cedo, a problematizar essa realidade, vale lembrar que as novelas de Lipman também não o fazem. Isso parece indicar que, na realidade, sua maior preocupação não é de fato se a literatura infantil deixa de explicitar a realidade social ou não, mas sim por não apresentar, segundo ele, as personagens das histórias como “seres pensantes”, o que, a seu ver, compromete a auto-imagem das crianças que consomem essa literatura. O que Lipman parece esquecer é que “o vasto número de crianças ao redor do mundo” a que ele se refere e que se encontra em condições precárias de existência, não tem sequer acesso a esse tipo de literatura.

Diante desse quadro de total inexistência de obras recomendáveis para uma “educação para o pensar”<sup>61</sup>, a saída encontrada por Lipman foi criar, ele próprio, textos adequados a esse objetivo. Assim surgiram os romances ou “novelas filosóficas” que compõem o currículo de “Filosofia para Crianças”, cada qual direcionado a uma determinada faixa etária e a um determinado grau de escolaridade. Ao todo são, até agora, sete<sup>62</sup> novelas, a saber:

- 1) *Elfie*\*<sup>63</sup>: destinado às classes de educação infantil - aborda o pensamento das crianças sobre a realidade em que vivem.
- 2) *Issao e Guga*: para 1a e 2a séries do ensino fundamental - introduz questões sobre a natureza e sua percepção.
- 3) *Pimpa*: para 3a e 4a séries do ensino fundamental - trabalha o significado da linguagem e sua interpretação.

<sup>61</sup> De fato, LIPMAN parece generalizar indevidamente seu julgamento em relação aos livros didáticos e à literatura infantil disponíveis, deixando de considerar as diferenças qualitativas que, certamente, se verificam entre as obras existentes nessas duas modalidades de literatura.

<sup>62</sup> As informações a seguir foram baseadas em: CBFC. Educação para o Pensar através do Programa de Filosofia para Crianças. p.10.

<sup>63</sup> No Brasil, o Centro Brasileiro preferiu substituir esse romance por “Rebeca”, de autoria de Ronald REED, lançado no país em fevereiro de 1996. Os títulos com asteriscos não estão disponíveis em língua portuguesa até o momento.

- 4) *A descoberta de Ari dos Telles*: para 5a e 6a séries do ensino fundamental - contém um programa de lógica formal que procura desenvolver o raciocínio e a investigação.
- 5) *Luíza*: para 7a e 8a séries do ensino fundamental - aborda questões de ética e moral.
- 6) *Suki\**: para o ensino médio - discute temas de estética relativos à arte, ao belo, à literatura, etc.
- 7) *Mark\**: também para o ensino médio - é um programa de filosofia política e social que aborda temas como “o poder, a organização social, a justiça e as relações indivíduo-sociedade”.

Nota-se, em alguns casos, a intenção de associar, pela sonoridade dos nomes, os personagens das novelas com pensadores famosos, como por exemplo, “Ari dos Teles” com Aristóteles e “Mark” com Marx.

Parece haver aqui uma preocupação exagerada com a simplificação, já que, muito provavelmente, as crianças não encontrariam grandes dificuldades em se familiarizar com nomes desconhecidos, ainda que, num primeiro momento, alguns deles lhes parecessem exóticos. Pelo contrário, talvez pudessem até se divertir com isso, motivando-se assim, para o conhecimento desses autores. A opção pela simplificação, no entanto, sugere haver uma subestimação da capacidade intelectual das crianças, o que não combina com a profissão de fé feita por Lipman (por vezes contrariando algumas teorias do desenvolvimento bastante difundidas e aceitas) no seu potencial cognitivo ao imputar-lhes racionalidade (LIPMAN, 1990:218, 223). Além disso, há um sentido claramente político na simplificação, como bem salientou Anita H. Schlesener

As traduções populares, geridas pelo poder político ou por intelectuais que vulgarizam o saber, acentuam a distância entre dirigentes e dirigidos. desembocam no paternalismo e no autoritarismo. A classe operária precisa tornar-se capaz de compreender os termos reais de uma questão sem simplificações e deformações de conteúdo: a compreensão dos problemas, em toda a sua complexidade, é pressuposto para a construção de uma democracia autogestionária. (1983:65).

Por outro lado, Lipman considera que suas novelas apresentam vantagens tanto em relação ao livro didático, quanto à literatura infantil convencionais. Uma dessas vantagens está associada à maior facilidade com que o texto narrativo consegue motivar e prender a

atenção dos alunos, em comparação com o texto de um manual. O que torna esses textos motivadores é, segundo Lipman, o fato de as histórias partirem de elementos do próprio universo infantil e o conteúdo programático ser apresentado de forma assistemática, encontrando-se “polvilhado” ao longo do romance, escondido nas entrelinhas, como que desafiando as crianças à uma “caça ao tesouro” (LIPMAN, 1990: 211).

Uma segunda vantagem estaria no suposto caráter de “literatura de transição” atribuído aos romances de Lipman, na medida em que cumpririam a função de aplainar o caminho das crianças em direção a futuros contatos com os autores originais. Isso é importante porque, segundo ele, as crianças das sociedades democráticas atuais não dispõem do “alto grau de preparação cognitiva” que era proporcionado às crianças das famílias de elite de sociedades anteriores.<sup>64</sup> Daí a necessidade de uma mediação, que pode ser feita pelos romances. Assim, acredita LIPMAN:

Muitos estudantes que nunca lerão um trabalho original em filosofia podem, contudo, gostar de ler, discutir e escrever sobre *Pimpa* e *A descoberta de Ari dos Telles*: mas muitos outros que tenham lido essas novelas filosóficas para crianças ficarão tentados a investigar Platão e Aristóteles por si próprios” (LIPMAN, 1990: 40).<sup>65</sup>

Uma terceira vantagem seria a forma dialogal como são escritos os romances, o que facilitaria às crianças perceberem que não existe uma única maneira de pensar e de falar sobre as coisas, mas sim uma grande multiplicidade de pontos de vista e de nuances sobre os diversos assuntos abordados (LIPMAN, 1990:116).

A maior e a mais importante vantagem, porém, estaria no fato de as histórias de Lipman, diferentemente do que fazem os livros didáticos e as narrativas infantis convencionais, permitirem que as crianças exercitem e desenvolvam suas habilidades de pensamento. Esta, aliás, é a razão pela qual os livros não contém ilustrações pois “isso faria por elas aquilo que deveriam fazer por si mesmas: fornecer o imaginário que acompanha a leitura e a interpretação.”(LIPMAN,1994:60).

<sup>64</sup> Há, portanto, um reconhecimento implícito de certos méritos da educação dita tradicional que, embora elitista, conseguia oferecer às crianças um “alto grau de preparação cognitiva”.

<sup>65</sup> Uma possibilidade que parece não estar sendo considerada é a de que crianças que tenham tido uma experiência desagradável com a Filosofia para Crianças tomem tamanha aversão pela “filosofia” que jamais queiram travar com ela e com os textos filosóficos qualquer outro tipo de contato.



O aprendizado das habilidades de pensamento ocorre fundamentalmente por imitação, pelas crianças reais, dos exemplos oferecidos pelas crianças fictícias que são personagens das histórias. Isso porque, segundo Lipman, não basta dizermos a elas para que sejam racionais, pois “não sabem do que estamos falando”. Precisamos é mostrar-lhes o que isso significa e uma das maneiras de o fazermos é oferecendo-lhes histórias cujos personagens adotem modelos de comportamentos racionais: na maneira como conversam entre si e discutem suas idéias, no respeito que demonstram umas para com as outras (LIPMAN, 1990: 101).

Assim, imitando esses modelos, as crianças reais vão pouco a pouco internalizando e reproduzindo seus padrões de comportamento e, conseqüentemente, tornando-se racionais.<sup>66</sup> Na realidade, essa imitação de modelos é algo que elas já estão habituadas a fazer em sua convivência com os adultos, como ocorre, por exemplo, durante o aprendizado da fala (LIPMAN, 1990: 209).

Mas o autor não deixa também de alertar para os possíveis riscos do emprego de modelos, tais como: o de que eles inibam, ao invés de incentivar “comportamento emulativo”, como muitas vezes ocorre na convivência universitária, quando certos professores brilhantes deixam os alunos “paralisados de admiração” (LIPMAN, 1990: 209-10). Para evitar isso, é importante não apresentar o modelo como “produto final acabado”, ou como algo que deve “ser estudado com respeito”, mas sim como “estímulo para aumentar a investigação” e como “ilustração” de como ela pode ser feita (LIPMAN, 1990: 210).

A despeito de todas essas vantagens atribuídas a eles, pode-se, no entanto, indagar se os romances utilizados no “Programa” de Lipman são, de fato, adequados à realidade das crianças que os lêem nas diversas partes do mundo, considerando que foram elaborados a partir de um contexto social e cultural bastante específico que é o norte-americano.

---

<sup>66</sup> Como diz LIPMAN: “Ler que uma personagem de uma história infere q de p, é ser encorajado a inferir q de p por si mesmo” (1990:101).

E mesmo que os romances fossem adaptados às peculiaridades de cada país ou região a idéia encontraria, pelo menos, um problema: o da exclusividade concedida aos centros filiados ao “Institute for the Advancement of Philosophy for Children” (IAPC) no uso da marca “Filosofia para Crianças”, o que significa que, mesmo que se produzissem novos romances mais adequados à realidade das crianças do lugar onde a proposta vai ser desenvolvida, legalmente esses textos não poderiam, sem prévia autorização, ser apresentados como material didático do “Programa” e nem ser incorporados aos treinamentos de professores oferecidos pelos Centros credenciados. Para garantir a eficácia do trabalho com o “Programa”, o Centro Brasileiro recomenda aos professores que, ao usarem o material didático, sigam algumas etapas previamente determinadas<sup>67</sup> e observem as instruções contidas nos manuais que acompanham os romances.

Os manuais de instrução para os professores contém, além de uma introdução na qual Lipman expõe sumariamente alguns dos pressupostos teóricos do Programa, orientações metodológicas e grande quantidade de sugestões de atividades, especialmente planos de discussão e exercícios, a serem desenvolvidos com as crianças.

Esses planos de discussão tanto podem concentrar-se “nas idéias principais de cada capítulo”, quanto em “aspectos secundários que mereçam consideração”. O objetivo é que os alunos aprendam a desenvolver “conceitos” e a estabelecer “conexões e distinções necessárias” (LIPMAN, 1990).

É também no manual que os professores encontram indicadas as questões filosóficas (o conteúdo) que deverão ser discutidas pelos alunos.

Além disso, o manual ainda sugere formas de promover a integração entre o conteúdo das aulas de Filosofia para Crianças e o das outras disciplinas. No episódio do livro “Pimpa”, em que um dos temas propostos para a discussão é a luz, o manual

---

<sup>67</sup> Essas etapas são as seguintes:

1. Leitura individual silenciosa para identificar o contexto:

2. Leitura em voz alta;

3. Levantamento de questões;

4. Agrupamento das questões por temas ou assuntos;

5. Trabalhar com os temas (discussões e exercícios)” ( CBFC. Educação para o pensar).

Sobre os argumentos em defesa da leitura em voz alta, ver LIPMAN, 1990:178.

recomenda que se trabalhe “integralmente com Ciências, tomando por base o tema da produção de eletricidade” (VOGEL, 1994:12).

A principal função desses manuais, entretanto, é garantir o êxito do “Programa”, pois os professores que o aplicam, por não terem formação específica em filosofia, não estão preparados para planejarem sozinhos as atividades e as discussões adequadas ao objetivo de ensinar a pensar. Daí por que, para Lipman, seria “indesejável” que o fizessem. Por essa razão, assim como as crianças, e também alunos de faculdade, “precisam de textos primários”, esses professores “precisam imensamente da orientação profissional” de especialistas na disciplina que lhes forneçam “exercícios preparados e planos de discussão” previamente elaborados que os orientem no desenvolvimento do trabalho. (1990:207, 208).

É interessante notar a análise de Silveira sobre esse ponto, “Lipman considera o professor não formado em filosofia inapto para *conceber* e *planejar* o trabalho com o Programa, mas não para *executar* as orientações já prontas dos manuais.” Há, portanto, nessa concepção, uma “aceitação tácita da mesma divisão social do trabalho, aqui refletida no âmbito da educação”, que caracteriza a produção fabril: “de um lado, o *trabalho daqueles que planejam* que, na condição de especialistas, estão credenciados para conceber, traçar metas e objetivos e definir o que, quando e como vai ser ensinado.” No caso do Programa, esse papel compete ao próprio Lipman, cujos conhecimentos específicos de filosofia, pedagogia, psicologia do desenvolvimento, etc, tornam-no competente para conceber e organizar o processo pedagógico, elaborar o material didático e definir a metodologia mais apropriada para o êxito do trabalho docente; “de outro lado, o *trabalho daqueles que executam*, pois não sendo especialistas e, portanto, não possuindo a competência necessária para o exercício das funções de concepção e planejamento, limitam-se apenas a executar as tarefas concebidas e planejadas pelos primeiros.” (SILVEIRA, 1998: 108-109).

No “Programa” Lipman são os professores que, possuindo as mais diversas formações acadêmicas, em geral, não em filosofia, e repletos de boas intenções, põem-se a aplicar a proposta.<sup>68</sup> Sobre as conseqüências dessa divisão entre o trabalho dos que

---

<sup>68</sup> A respeito do significado dessa fragmentação do trabalho docente, Ildeu COELHO afirma: “É a divisão social do trabalho, manifestando-se também na área da educação como ‘natural’, ‘racional’. É a própria racionalidade capitalista, da qual o taylorismo é a encarnação e a expressão. que, em nome de uma crescente

planejam e dos que executam que cria “dirigentes e dirigidos”, “competentes e incompetentes, especialistas (técnicos) e não especialistas (simples professores)”, Ildeu Coelho adverte:

...é uma degradação, uma proletarização crescente da força de trabalho considerada não-especializada, desqualificada ou semiquificada. Expropriado de seu saber próprio, o trabalhador perde também o controle do processo de produção, portanto, de sua própria atividade, que passa a ser dirigida por outrem: temos aqui um dos aspectos da alienação do trabalho. Surge, então, um sistema hierárquico de autoridade em que a grande maioria é submetida ao saber (leia-se poder) da minoria (1989: 33).<sup>69</sup>

Assim, os professores que executam o “Programa” em sala de aula sem ter participado de seu planejamento e de sua concepção, controlam apenas uma pequena parte do processo de seu trabalho, tornando-se, por isso, trabalhadores fragmentados, cindidos, reificados. Numa palavra, pela forma como são incorporados ao “Programa”, o trabalho desses professores se realiza como um *trabalho alienado*.<sup>70</sup>

Relegados a essa condição de trabalhadores alienados, os professores são subestimados em sua capacidade intelectual e acabam sendo inibidos em seu potencial reflexivo, crítico e criativo (COELHO, 1989:34). Em tais circunstâncias, o seu pensar autônomo torna-se não apenas dispensável, como também perigoso.<sup>71</sup>

---

eficiência na execução das tarefas, de uma maior racionalização do trabalho, fragmenta o seu processo, separando radicalmente, de um lado, os que sabem, planejam e decidem, e, do outro, os que fazem, executam” (1989:32 e 33). Esse transplante para o sistema de ensino do modelo de organização racional do sistema fabril é característico da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1985:15 e 16).

<sup>69</sup>Sobre a caracterização dos educadores como “simples professores” em oposição aos “especialistas”. COELHO adverte que “...funciona como um pretexto para sua subordinação à burocracia escolar, bem como para a desqualificação de seu trabalho e a degradação de seu salário.” (1989:35).

<sup>70</sup> A Alienação é a condição histórica em que o homem acaba por se descobrir nos confrontos da propriedade privada e dos meios de produção. A propriedade privada, com efeito, transforma os meios de produção de simples instrumentos e materiais da atividade produtiva humana, em fins a que fica subordinado o próprio homem: “Não é o operário que utiliza os meios de produção, são os meios de produção que utilizam o operário; em lugar de surgirem consumidos por ele como elementos materiais da sua atividade produtiva, são eles que o consomem como fermento do seu processo vital; e o processo vital do capital consiste no seu movimento de valor que se valoriza a si próprio”. (Karl Marx, O Capital, 1996: 235).

<sup>71</sup> “Assim como na fábrica o operário não pode pensar (esse é, pelo menos, o ideal, pois o pensamento seria uma perda de tempo e o capital não pode de modo algum perder tempo: *time is money*), também na escola, do maternal à universidade, o professor é cada vez mais dispensado de pensar. Basta executar! Inclusive porque quem pensa questiona, duvida, discorda das determinações, quer saber o porquê das coisas e da atividade que realiza, sendo considerado um indivíduo inconveniente, perigoso” (COELHO, 1989:34).

É por isso que, como se verá adiante, nos cursos de capacitação oferecidos aos professores que aplicam o “Programa”, não há qualquer preocupação em explicitar e discutir mais aprofundadamente os pressupostos teóricos da proposta a fim de que possam submetê-la à uma apreciação mais crítica e profunda. O que se espera é que ele saia habilitado a colocá-la em prática com seus alunos, tarefa para a qual o mais importante é que aprenda a utilizar adequadamente a sua metodologia e os materiais didáticos que a acompanham.

Esclarecido o papel atribuído ao professor no processo educativo, vejamos agora como se dá o processo de sua qualificação para atuar com a “Filosofia para Crianças”.

Segundo Lipman, os métodos atuais de formação de professores não produzem professores com o perfil adequado para o ensino de filosofia, que exige disponibilidade para “examinar idéias”, para “comprometer-se com a investigação dialógica” e para “respeitar as crianças” (1990: 173).

Um dos problemas detectados nesses métodos está em utilizarem metodologias de ensino muito diferentes das que se espera que os professores adotem futuramente, quando forem ministrar suas aulas. É o que ocorre, por exemplo, com a linguagem. Em geral, os cursos de formação de professores utilizam uma linguagem muito difícil, distante da realidade dos futuros professores e que os obriga a “se desdobrar para entender”. Dificilmente, porém, empregam a mesma linguagem que os professores terão que usar com seus alunos (LIPMAN, 1990:174). O resultado é que o futuro professor irá fazer o mesmo com seus alunos que, para entender o que está sendo ensinado, terão, primeiro, que “fazer a tradução de uma sábia linguagem desconhecida para sua própria linguagem”, o que, para Lipman, constitui um verdadeiro “exercício de inutilidade” (LIPMAN, 1990: 174).

Poder-se-ia, no entanto, indagar se essa dimensão do esforço e do trabalho individual de tradução também não constitui um componente essencial do processo educativo. No caso específico da tradução de uma linguagem para outra, mencionado por Lipman, não seria esta uma etapa necessária para que o aluno expandisse seu universo linguístico e cultural, superando, assim, o senso comum? Poupar os alunos desse esforço

não seria confiná-los aos limites intelectuais e culturais em que já se encontram? E não é o próprio Lipman quem considera a tradução como uma das habilidades cognitivas a serem desenvolvidas nas crianças? (LIPMAN, 1990: 100; 1995: 72 e 73). Esse é, pois, o princípio básico adotado pelo “Programa” no que se refere à formação dos professores.

O processo de capacitação dos que se dispõem a aplicá-lo é composto de quatro estágios.<sup>72</sup>

1º) *Estágio da preparação dos monitores.*

Monitores são aqueles que, possuindo um “sólido conhecimento filosófico”<sup>73</sup> e tendo sido devidamente preparados pelo Centro de Filosofia para Crianças, ou seus representantes regionais, passarão a atuar no treinamento de outros professores, em geral não formados em Filosofia.

O processo de formação dos monitores começa com uma oficina de dez dias, ao longo dos quais os candidatos conhecem o currículo, os materiais didáticos, exercitam-se individualmente na condução de sessões e discutem assuntos considerados relevantes.<sup>74</sup>

Em seguida, o futuro monitor passa por uma espécie de estágio, atuando em sala de aula por um período de quatro a seis semanas, a fim de adquirir experiência no trabalho com crianças. Torna-se, assim, um “filósofo em residência”. Contudo, recomenda-se ao aprendiz que procure, sempre que possível, trabalhar “junto com um monitor mais experiente antes de se lançar numa carreira independente”.<sup>75</sup>

<sup>72</sup> As informações a seguir podem ser encontradas em LIPMAN, 1990: 173-181.

<sup>73</sup> Cf. LIPMAN, 1990:176. Podem ser: “...professores de filosofia de faculdade, portadores de títulos em filosofia e aqueles com conhecimento comparável (fora dos Estados Unidos, por exemplo, professores em lycées ou gymnasia têm, frequentemente, um conhecimento tão rico do trabalho em filosofia quanto os doutores em filosofia neste país)” (LIPMAN, 1990:176).

<sup>74</sup> Assuntos, tais como: “...educação moral, a relação da Filosofia para Crianças com a filosofia tradicional, o ensino de raciocínio e os procedimentos para trabalhar efetivamente nas escolas, incluindo o uso de testes de raciocínio e as relações a serem estabelecidas com os coordenadores escolares” (LIPMAN, 1990:177).

<sup>75</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:177. Em outra passagem, LIPMAN resume o que foi dito até aqui com as seguintes palavras “Somente filósofos habilitados e experientes deveriam ser monitores de professores, e mesmo eles necessitam de preparo. Este preparo envolve um seminário de dez dias, no qual os participantes trabalham no currículo do mesmo modo dialógico que os professores e crianças irão trabalhá-lo; e um período de trabalho diretamente com as crianças” (1990:208). Contudo, apesar dessa exigência de habilitação específica para os monitores, parece haver situações excepcionais em que exceções são admitidas: “Algumas

2º) *Estágio da exploração do currículo.*

Aqui tem início a preparação dos professores que irão executar o trabalho diretamente com as crianças.

Essa preparação é feita através de seminários, cursos intensivos ou oficinas de investigação de currículo, cuja duração pode variar de três a quatorze dias, dependendo da especificidade e da quantidade de programas, isto é, novelas filosóficas, que serão abordados. Nesses cursos, os professores têm oportunidade de vivenciar o Programa “quase que do mesmo modo que seus futuros alunos o farão” (LIPMAN, 1990:177-8).

Iniciam com a leitura compartilhada, em voz alta e alternadamente de um episódio do romance que estiver sendo trabalhado. Terminada essa leitura, o monitor solicita que a classe (no caso, professores) proponha os tópicos para discussão. Essa solicitação é feita através de perguntas do tipo: “O que o **intriga** nesta passagem?”; ou “O que os **interessa** nessa passagem?”; ou ainda “De que você **gosta** nessa passagem?”; etc. As respostas são registradas na lousa, ou papéis espalhados pelo chão, o mais fielmente possível à forma como foram verbalizadas e com a indicação do nome das pessoas que as formularam. Em seguida, o monitor encaminha a seleção das questões que deverão ser objeto da discussão do grupo, o que pode ser feito de inúmeras maneiras: agrupando as respostas pelo critério da afinidade temática, num exercício de classificação cognitiva; pondo todas em votação; pedindo a alguém, que ainda não tenha falado, que escolha a questão de sua preferência; sorteando a ordem das questões a serem debatidas, etc. O que importa é, antes de tudo, motivar o interesse dos participantes pela discussão:

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

---

oficinas mais intensivas, que seguem por cinco dias consecutivos ou mais, são tão trabalhosas que são necessários dois monitores. Não é incomum que um deles não seja um filósofo” (LIPMAN, 1990:177).

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

### 3º) *Estágio modelador.*

Concluído o treinamento do estágio anterior, o professor está habilitado a iniciar o trabalho com as crianças. Na realidade não há qualquer possibilidade de reprovação do professor, pois trata-se de um mero treinamento prático na aplicação da proposta, sem a preocupação em checar conhecimentos. Contudo, em virtude de sua inexperiência no trabalho com a filosofia, é comum que se sinta inseguro e encontre dificuldades para transplantar para a sala de aula os procedimentos que vivenciou durante o treinamento, necessitando, portanto, de certo acompanhamento pelo monitor. Este é, pois, o estágio em que o monitor entra na sala junto com o professor recém preparado para mostrar-lhe concretamente como o Programa deve ser desenvolvido com as crianças.

Essas sessões modeladoras acontecem esporadicamente, em geral, ao longo de seis semanas a contar do momento em que o professor começou a executar o “Programa” em sala de aula.

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

### 4º) *Estágio de observação.*

Passado esse período, os monitores voltam à sala de aula para observar e avaliar a execução do “Programa” pelo professor. Nessa avaliação, que pode ser “oral, escrita, ou ambas”, o monitor faz ao professor perguntas do tipo: “O que você me viu fazer que você não fez?”, ou pode também revisar problemas e dificuldades observados no trabalho dos professores, “como a falha em perseguir um questionamento”, ou a dificuldade em



“envolver todos os membros da classe” nas discussões. Para tanto, os monitores usam “listas de critérios para aferir o desempenho do professor”, critérios que este é incentivado a conhecer para que possa também “fazer uma auto-avaliação mais crítica” (LIPMAN, 1990: 180).

Esse é, pois, em linhas gerais, o processo de formação dos professores de Filosofia para Crianças. Como se pode observar, há todo um cuidado em acompanhar de perto o seu desempenho a fim de garantir a eficácia do “Programa”. Interessante que essa maneira de conceber o papel do professor é associada ao método socrático (ironia e maiêutica) no qual, segundo LIPMAN, os professores devem se espelhar (1990: 19).

Essa associação, porém, é bastante discutível. Com efeito, quando se punha a dialogar com os cidadãos atenienses, Sócrates apenas “fazia de conta” que nada sabia em relação ao tema em questão, com o intuito de obter de seus interlocutores o reconhecimento de sua própria ignorância e da necessidade de buscarem fundamentos mais sólidos para seus conhecimentos. Daí ser essa uma atitude de *ironia*. Com o professor de Filosofia para Crianças, porém, ocorre algo bem diferente. No caso da escola em questão, a ignorância em relação ao assunto a ser debatido pela classe não é nenhum “faz de conta”, mas uma dura e triste realidade, da qual resulta o risco de que a discussão coordenada pelas professoras incorra num espontaneísmo e num relativismo típicos do senso comum e que mais se assemelham à prática dos sofistas (pelos menos segundo a imagem que deles nos projetaram seus oponentes) do que propriamente à de Sócrates ou de Platão, para quem o compromisso com a busca do conhecimento verdadeiro e bem fundamentado (*episteme*, em oposição à opinião - *doxa*) era uma exigência fundamental.

É preciso lembrar que não é exigida formação filosófica aos professores que desejam trabalhar com o “Programa”. O que esse trabalho requer, na verdade, não é o domínio de conteúdos específicos de filosofia, mas sim capacidade de utilizar corretamente a metodologia e o material didático adotados.

Essa não exigência de formação filosófica para os professores, na realidade, é coerente com a concepção de educação que está na base da proposta de Lipman, pois, se o

objetivo é ensinar “como” pensar, independentemente de qual seja o conteúdo desse pensamento, então o professor, a quem cabe apenas coordenar o trabalho pedagógico, não precisa ter amplo conhecimento desse conteúdo. E mesmo que eventualmente ele o tenha, esse conhecimento deve servir apenas como uma espécie de “reserva” e não como “conteúdos a serem distribuídos aos alunos” (LIPMAN, 1995:307), já que isso seria incompatível com os princípios pedagógicos do “Programa”.

Essa é a razão pela qual os cursos de capacitação oferecidos não se destinam a suprir essa carência de fundamentação filosófica dos professores. Embora se afirme que neles há sempre algum espaço reservado para discussões teóricas, na prática esse espaço, se é que existe realmente, é bastante reduzido.

Para se ter uma idéia mais precisa a esse respeito, basta examinar a programação de um desses cursos, realizado em julho de 1999 pelo Centro Mineiro de Educação para o Pensar (CPMEP) filiado ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças em São Paulo, e destinado a capacitar professores para o uso das novelas “Pimpa” e “Issao e Guga” (curso básico). As quarenta horas previstas estavam assim distribuídas:

Distribuição da carga horária do Curso básico Issao e Guga; e Pimpa

ATIVIDADES	HORAS	%
APRESENTAÇÃO	01	2,5
TRABALHO COM AS NOVELAS	29	72,5
DISCUSSÕES TEÓRICAS	09	22,5
AVALIAÇÃO FINAL	01	2,5

(Fonte: Centro Mineiro de educação para o pensar. Julho de 1999).

O tempo reservado para a chamada parte teórica, portanto, não chega sequer a um quarto da carga horária total do curso. Daí ser, de fato, mais adequado denominá-lo de treinamento. E essa pequena fração diminui ainda mais se se considera que as discussões teóricas podem ser, e frequentemente o são, prejudicadas por outras atividades consideradas prioritárias, como por exemplo, a aplicação simulada do material didático pelos participantes, cuja realização, por vezes, acaba requisitando mais tempo do que o

previsto inicialmente. Além disso, a grande variedade de temas indicados para essa “discussão teórica”, num espaço de tempo tão exíguo, impede qualquer possibilidade de aprofundamento.

Vale ressaltar, ainda, que os temas são previamente selecionados, geralmente em função de sua pertinência em relação aos conteúdos específicos das novelas que, futuramente, serão utilizadas pelos professores, o que direciona e restringe a discussão aos objetivos definidos pelos organizadores do curso. Além disso, as discussões são também limitadas e empobrecidas por se basearem quase que exclusivamente nos textos do próprio Lipman e de seus colaboradores, ou seja, nos próprios pressupostos teóricos do “Programa”, o que dificulta a problematização da proposta a partir de outros referenciais teóricos. Na realidade, o verdadeiro objetivo das tais “discussões teóricas” parece ser o de esclarecer aos participantes, ainda que superficialmente, alguns desses pressupostos a fim de convencê-los da validade da proposta. Em outros termos, a formação teórica oferecida nos treinamentos é entendida, como assimilação precária dos pressupostos teóricos do “Programa”.

Voltemos à questão da formação filosófica do professor. Sabemos que ela não é considerada imprescindível pois qualquer pessoa pode aderir ao “Programa”. À primeira vista, essa abertura, segundo Silveira, para que qualquer professor, independentemente de sua formação acadêmica, possa trabalhar com a Filosofia para Crianças, “pode dar a impressão de que está havendo uma valorização do profissional da educação, um voto de confiança em seu potencial intelectual e profissional, um reconhecimento de sua capacidade e de sua competência.” Trata-se, porém, de uma confiança apenas aparente pois, “na prática, pela forma com seu papel é concebido pelo Programa, o que se percebe é justamente o contrário.” Com efeito, ele “não é considerado suficientemente qualificado para participar da concepção, do planejamento e da organização do trabalho que irá realizar, nem tampouco da elaboração do material didático a ser utilizado com seus alunos”; por sua competência teórica e didática não ser de todo confiável, precisa ser “treinado e constantemente vigiado e controlado para que não ponha a perder os objetivos almejados; nas discussões sobre temas filosóficos, deve sempre abster-se de explicitar suas próprias convicções, a fim de evitar a tentação da doutrinação ideológica e também algum possível

embaraço caso se sinta inseguro diante de tais temas.” Nessa hipótese, o melhor a fazer é recorrer ao manual de instruções que funciona como “uma espécie de colete salva-vidas a impedir que o despreparo do professor o faça naufragar e, com ele, todo o processo pedagógico” (SILVEIRA, 1998: 128-131). Por outro lado, a própria existência desse manual revela uma desconfiança quanto à capacidade do professor de caminhar por suas próprias pernas pelos terrenos da filosofia.

Nesse caso, a única confiança de que professor parece se fazer merecedor é quanto à sua capacidade para *executar* as tarefas que lhe são atribuídas e, assim mesmo, desde que seja devidamente treinado e monitorado por algum especialista mais competente do que ele. Em suma, ao contrário do que parece ser, o professor é tratado como um profissional sob suspeita.

Mas a desconfiança em relação a ele tem, ainda, um outro sentido. Se lhe for permitido conhecer mais profundamente os pressupostos teóricos da proposta, de modo que possa ultrapassar a sua condição de mero executor de tarefas cujo significado mais amplo lhe escapa à compreensão, o professor, supondo que sua formação teórica o permita, poderá começar a problematizar tais pressupostos e, eventualmente, desenvolver desconfianças em relação ao “Programa”. Daí a necessidade de oferecer-lhe uma formação ligeira, desprovida de fundamentação teórica, a fim de mantê-lo na condição de trabalhador alienado, impedindo assim que ele chegue a compreender e a controlar o processo pedagógico em sua totalidade e, conseqüentemente, que venha a se transformar em opositor ao “Programa”.

Ora, isso dá novo significado à questão da não exigência de formação específica em filosofia para o professor que trabalha com o “Programa”. Para Silveira

Na realidade, não se trata de uma concessão provisória em face da suposta falta de profissionais devidamente habilitados: nem de um compromisso efetivo com a democratização do acesso ao trabalho filosófico que, assim, afastados os ‘preconceitos’, deixaria de ser exclusivo aos iniciados: antes, parece tratar-se de uma medida de conveniência, porquanto o professor formado em filosofia, em tese, teria melhores condições de duvidar, problematizar e refutar os fundamentos do Programa. (1998: 111)

Em outros termos, a opção por professores não habilitados em Filosofia não é acidental, mas providencial: trata-se, na realidade, de uma estratégia de operacionalização da proposta, cujo objetivo é preservá-la de críticas, legitimá-la perante os professores e as instituições de ensino e, desse modo, melhor viabilizar sua propagação.

Percebemos certa incompatibilidade entre a necessidade de que os professores estejam dispostos a examinar idéias e a declaração de Lipman de que o professor precisa se submeter a *sessões modelares*<sup>76</sup> por ignorar a filosofia ou por não conseguir se tornar um filósofo, ou mesmo por estar numa relação de desigualdade com o monitor dotado de conhecimentos superiores àqueles que ele possui. Seria esta a condição do professor, mesmo depois de ter se sujeitado a perpassar os estágios designados para sua formação?

Prever atitudes negativas por parte do professor em decorrência do seu limitado conhecimento filosófico ou mesmo de sua ignorância nesta área, impede qualquer relação dialógica entre professor e monitor. A expectativa negativa criada em função da suposta desigualdade de conhecimento filosóficos entre ambos não permite que uma relação de paridade seja vislumbrada. Ainda que o monitor tenha tido em sua formação acadêmica sólidos conhecimentos filosóficos, este fato não o coloca em relação de superioridade ao educador que, certamente, terá adquirido sólidos conhecimentos pedagógicos dos quais o monitor carece.

Como conceber um professor como “co-investigador”, disposto a examinar idéias que se submeta acriticamente a um processo de “formação” como vimos acima? Como esperar desse professor que ele venha a ensinar a pensar ou, quem sabe, ensinar a pensar melhor se a ele próprio essa oportunidade é negada?<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> “Frequentemente (os professores) sentem-se perturbados e se colocam na defensiva quanto ao seu conhecimento limitado de filosofia em contraste ao de seu monitor: podem compensar isso sendo muito agressivos em relação a sua autoridade, especialmente naquelas situações que exigem que eles reconheçam sua ignorância ou seu conhecimento limitado (...). Por tais motivos, os monitores devem entrar efetivamente nas salas de aula, assumir a lição do dia e demonstrar ao professor, com seus próprios alunos, como o monitor trata a matéria” (LIPMAN, 1990: 180). Estas sessões modeladoras são previstas para um determinado período posterior ao início da execução do Programa pelo professor.

<sup>77</sup> Um outro problema é: porque vincular o acesso aos materiais didáticos (as novelas filosóficas e os manuais do professor) aos cursos oferecidos pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) e não para os livros teóricos de LIPMAN e seus colaboradores que são de livre acesso no país?

É no mínimo estranho que numa proposta pedagógica que se auto-intitula de “educação para o pensar” seja manifestada tanta preocupação com o pensar dos alunos e praticamente nenhuma com o pensar dos professores que deverão desenvolvê-la. Estranho, principalmente se considerarmos que o princípio fundamental, segundo Lipman, que deve reger os cursos de formação de professores é o de que eles devem ser formados por meio dos mesmos métodos e procedimentos que se espera que eles empreguem mais tarde com seus alunos (LIPMAN, 1990: 45; 174).

Ana Maria Wuensch<sup>78</sup> parece compartilhar da mesma perplexidade demonstrada acima, sobretudo se se considera que um número crescente de profissionais e escolas se envolvem cada vez mais com o “Programa” e com os problemas teóricos e práticos que o mesmo suscita.

...praticado para divulgar a *idéia* e principalmente os *ideais* de FpC (Filosofia para Crianças) hoje no Brasil é insatisfatório. Por um lado, o modelo dominante utilizado parece mais preocupado com a divulgação e disseminação da proposta que nas implicações especificamente formativas de professores. Por outro lado, esse modelo desenvolveu e consolidou uma estrutura organizacional administrativa e institucional capaz de realizar esta disseminação, sem ter desenvolvido uma estrutura capaz de atender igualmente às implicações e *necessidades filosóficas* e pedagógicas envolvidas numa tarefa de tal magnitude (WUENSCH, 1999c: 268).

Ensinar a pensar implica, necessariamente, a aprendizagem anterior daquele que ensina. E pensar sobre o que? Apenas sobre os temas suscitados pelos materiais didáticos elaborados por Lipman?<sup>79</sup> Exercitar um pensar subordinado à avaliação de um agente externo que baseia seu julgamento em uma lista de critérios pré-estabelecidos por um terceiro agente ainda mais alheio ao ato educativo?

Curiosamente, Lipman reconhece que, ainda que o professor domine a metodologia do “Programa”, a carência de conteúdo e a falta de familiaridade com a filosofia acarreta certas dificuldades para os professores, pois “sentem-se perturbados”, “colocam-se na

<sup>78</sup> Supervisiona a Prática de Ensino da Filosofia no Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília e coordena, junto com Walter KOHAN, o projeto “Filosofia na Escola” com professores e crianças de escolas públicas do DF.

<sup>79</sup> “Os manuais para os professores fornecem vários planos de discussão que permitem ao professor dirigir a discussão estrategicamente sem ter que, constantemente, perguntar-se o que vai dizer em seguida” (LIPMAN, 1990: 106).

defensiva”. tornam-se “muito agressivos”, ficam ansiosos por não conseguirem distinguir “uma discussão filosófica de uma que não é filosófica,” etc. (LIPMAN, 1990:179-80).

Entretanto, a saída apontada por Lipman, em relação à insegurança dos professores está não em oferecer embasamento filosófico para esses professores, visto que não é a este fim que se prestam os treinamentos, mas, paradoxalmente, nos manuais de instrução, destinados a orientá-los na execução de seu trabalho.

O trecho da conversa registrada na aula da professora Daniela quando discutia o capítulo IV episódio III de Issao e Guga nos dá uma amostra do que queremos dizer:

Uma criança pergunta “ Por quê a Guga queria ser um pardal?” “Por quê seu amigo queria ir com ela a noite para a casa mal assombrada?”  
A professora não responde as perguntas e repassa junto com os alunos os pontos principais do episódio. Não considera que as perguntas feitas possam ser aproveitadas para a discussão e recorre ao manual do professor onde sugere o tema da “esperança”.

Na prática, portanto, as professoras permanecem amarradas aos recursos didáticos oferecidos pelo “Programa”. Ana Mirian Wuensch nos traz algumas importantes indagações sobre isso:

Ajudamos realmente os professores a praticar filosofia escrevendo manuais com exercícios e planos de discussão para que eles os “apliquem”? A metodologia filosófica (do “Programa” Lipman) deve ter a marca impressa nos manuais? Não fariamos melhor criando textos de suporte para que eles pudessem decidir que textos utilizar assim como criar seus próprios planos de trabalho? É mesmo através das novelas para crianças e manuais para os professores que melhor levaremos a filosofia à sala de aula? (1999c: 276).

Em suma, não há sentido em falar do professor como “co-investigador” no “Programa” Lipman, pois se ele, professor, ocupa algum papel dentro da prática pedagógica do Programa, esse papel é o de mero executor das técnicas metodológicas estabelecidas. E mesmo como executor o professor é vigiado, monitorado e observado constantemente para que não fuja às determinações do seu treinamento e, assim, como dissemos anteriormente, é um profissional sob constante suspeita.

Com esta perspectiva, o docente costuma terminar cumprindo uma função de execução ou de mera reprodução de pautas e valores, estabelecidos de fora, diante dos quais tem pouco poder de reflexão e decisão. Na melhor das hipóteses, poderá transformar-se num bom gerente ou administrador dos saberes e práticas pensados por Lipman e seus colaboradores. Um desempenho desse tipo garante comportamentos previsíveis, condutas organizáveis e controláveis, práticas padronizáveis e hierarquizáveis, não apenas nos estudantes, mas tragicamente, com o “Programa” Lipman, no professor...de filosofia. Então, o docente terá passado a fazer parte de um dispositivo funcional que o leva, em nome da filosofia, a reproduzir valores sociais que mantêm e aprofundam a dominação imposta pela racionalidade dominante e onipresente: o mercado e suas leis.

Qual é então a concepção de cidadania que deve nortear, segundo Lipman, a formação dos professores e alunos de filosofia? O que significa ser bom cidadão? Que tipo de homem se pretende formar através do “Programa Filosofia para Crianças”?

### **O Que é Ser Um Bom Cidadão para Matthew Lipman?**

O bom cidadão, segundo Lipman, é aquele que incorpora, isto é, que “internaliza” a racionalidade (acreditamos que no item “lógica e diálogo” tenha ficado claro o que o autor entende por racionalidade) da sociedade em que vive: suas leis, seus valores, seus padrões de comportamento, enfim, as “bases racionais da civilização”, consideradas como universais e necessárias aplicando-as em sua vivência institucional. Só assim esses cidadãos poderão ser “indivíduos civilizados” e socializados (LIPMAN, 1990: 67-68). “Socialização”, portanto, significa internalização, por todos os cidadãos, dos princípios da atual civilização; numa palavra, significa adaptação.

A formação de bons cidadãos, isto é, de cidadãos devidamente adaptados, é tarefa das instituições sociais. Cabe a elas fazer com que as crianças internalizem as suas regras de funcionamento como se estivessem aprendendo as regras de um jogo.

...o jogador *internaliza* as regras do jogo, que se tornam uma segunda natureza. Ele *não se pergunta se aceita e obedece* ou não às regras do jogo (isto é, as leis da instituição social de que participam). Isso é o que os torna jogadores de futebol minimamente competentes, mesmo que não sejam



muito habilidosos. Mais do que isso, cada jogador vem a ter o ponto de vista dos outros jogadores não apenas em relação aos demais jogadores como também em relação ao próprio jogo. O jogador novato começa a avaliar o jogo como um 'valor em si' e a valorizar as regras do jogo porque elas o tornam possível. (LIPMAN, 1990: 76. Grifos meus).

Bons cidadãos, portanto, assim como jogadores competentes, são aqueles que obedecem "as regras do jogo" institucional, internalizando-as. Para Lipman, "o atleta não tem de resolver se obedece ou não às regras do jogo; aceitá-las é uma segunda natureza para o atleta" (1990: 89). Além disso, são também aqueles que percebem que "a civilização é algo valioso em si mesmo e infinitamente preferível ao barbarismo" e que reconhecem que "as regras e práticas sociais que promovem a civilização são estimáveis" justamente por servirem a esse fim (LIPMAN, 1990: 76 e 77).

Graças à internalização dessas regras, defender a integridade da civilização que elas promovem passa a ser o mesmo que defender a própria integridade individual.

Jovens cidadãos devem desenvolver uma consciência da necessidade de proteger a integridade de sua civilização, assim como o senso de necessidade de proteger a sua própria integridade. Eles ficarão horrorizados com barbarismos como o genocídio, ao invés de serem atraídos para isso como uma fonte fascinante de emoções mórbidas. (LIPMAN, 1990: 77).

Assim, justificam-se, inclusive, as sanções e punições aos transgressores dessas regras, pois tais punições tendem a ser interpretadas como necessárias à preservação, não do "status quo", mas da integridade dos indivíduos (LIPMAN, 1990: 77).

Se a formação de bons cidadãos se dá através da internalização pelos indivíduos das regras de funcionamento das instituições sociais de que eles participam; e se bom cidadão é sinônimo de cidadão racional, isto é, que não se comporta irracionalmente no convívio em sociedade, então, para produzirem bons cidadãos é preciso que as instituições sociais sejam, elas próprias, racionais, isto é, que ofereçam aos indivíduos que delas participam um ambiente repleto de "procedimentos racionais". Tais instituições são "a nossa melhor garantia de que os cidadãos individuais serão racionais" (LIPMAN, 1990: 79).

Não há nada como saber que existe uma constituição, que existem leis e que existe um sistema legal - aos quais o indivíduo possa apelar em caso de

injúria - para acalmar o impulso de retaliação violenta (LIPMAN, 1990: 79).

Dentre todas as instituições que devem contribuir para esta finalidade de formar bons cidadãos, a escola é a que arca com a maior responsabilidade.

...uma vez que é a instituição pela qual passam todos os membros da sociedade, como areia através do gargalo de uma ampulheta. Portanto, a sociedade que quiser que da escola saiam pessoas reflexivas e racionais deve cuidar para que o ambiente da própria escola seja reflexivo e racional (LIPMAN, 1990: 79).

E como a escola pode cumprir esse papel? Expondo as crianças ao modelo de prática racional que se deseja que elas internalizem. Para tanto, é preciso transformar a sala de aula em uma espécie de laboratório de racionalidade, isto é, em uma “comunidade” ou “seminário” de investigação, no qual elas possam se exercitar no uso das habilidades racionais.

Elas acatarão as regras da discussão acadêmica (ou gradualmente aprenderão a fazer isso); elas ouvirão umas as outras, sempre preparadas para dar as razões de seus pontos de vista e a pedir pelas razões de seus colegas; elas virão a apreciar a diversidade de perspectiva entre seus colegas e a necessidade de ver as questões dentro de contexto. O seminário de investigação de valores servirá como um modelo de racionalidade social; elas irão internalizar suas regras e práticas, e isso virá a ser estabelecido em cada uma delas como reflexão, consideração e ponderação. (LIPMAN, 1990: 77).

Em resumo: o bom cidadão é aquele que internaliza a racionalidade (as regras, os valores e o caráter) das instituições sociais de que participa, tornando-se capaz de comportar-se racionalmente, isto é, evitando atitudes destrutivas e “irracionais”, no convívio com os demais. Na prática, isso significa estar adaptado à forma de organização social em que se vive. A escola contribui para a formação de bons cidadãos (cidadãos adaptados) na medida em que propicia condições para que os alunos internalizem procedimentos racionais, os quais, mais tarde, eles poderão aplicar em situações da vida social.<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> Em outro momento, LIPMAN afirma: “É preciso mostrar aos estudantes de que maneira eles podem internalizar padrões adequados se desejam viver de acordo com os mesmos. Se desejamos que conduzam

A civilização a que Lipman se refere não é outra, senão a “nossa civilização”, isto é, a civilização ocidental, burguesa, que tem suas bases teóricas na doutrina liberal e suas bases materiais no modo de produção capitalista. Esta é, no fundo, a “civilização” que, com seu “Programa”, ele pretende preservar dos “barbarismos” e dos “irracionalismos” que, freqüentemente, atraem os jovens como “uma fonte fascinante de emoções mórbidas” (LIPMAN, 1990: 77).

Assim, ao contrário do que afirma Lipman, a internalização pelos alunos dos valores dessa “civilização” é, sim, uma questão de ideologias em conflito na sociedade.<sup>81</sup> Na realidade, os modelos de comportamentos tidos como corretos, como “civilizados”, são sempre expressão do tipo de relações sociais que os homens estabelecem entre si num determinado momento histórico. Ora, numa sociedade de classes, esses modelos refletirão as relações de luta e de poder entre as classes. Nas palavras de COELHO:

Com efeito, a educação impõe ao educando o modo de pensar considerado correto pela classe dominante (a maneira considerada científica, racional, verdadeira, de se entender e explicitar a sociedade, a família, o trabalho, o poder e a própria educação), bem como os modelos sociais de comportamento, ou seja, as formas tidas como corretas de se comportar na família e no trabalho, de se relacionar com Deus, a autoridade, o sexo oposto, os subalternos etc. Ora, sabemos que tudo isso é uma manifestação da divisão de classes, das relações de poder que constituem a vida concreta dos homens e, evidentemente, sua imposição é fundamental para a reprodução destas mesmas relações de poder. A *interiorização* pelo indivíduo dessas normas de conduta e desse código de interpretação do real, aceitos como “verdade” do pensar e do agir, significa a consagração de uma moral da renúncia, da passividade e da submissão. O resultado será certamente uma personalidade completamente dócil e submissa, forjada para suportar qualquer violência ou injustiça sem se rebelar, capaz de sublimar qualquer frustração; enfim, o indivíduo perfeitamente preparado, trabalhado, para ocupar o “seu” lugar na divisão social do trabalho, o homem ideal para que a dominação de classe se mantenha. (1989: 38).

---

seus pensamentos de uma maneira responsável, se desejamos que pensem por si próprios, devemos, então, criar condições para que se apropriem dos valores do processo educacional como seus, do mesmo modo que devem apropriar-se dos valores do processo democrático se sua intenção é viver de acordo com este processo” (1995: 15).

<sup>81</sup> Vale lembrar que, para LIPMAN, o processo de internalização acima descrito não se refere a “meras questões de opinião ou de ideologias conflitantes”, pois as tais “bases racionais da civilização” são tidas como universais e necessárias. (1990: 67 e 68).

Há, pois, nesse processo de internalização, uma clara dimensão ideológica, na medida em que, nele, generaliza-se para o conjunto da sociedade os interesses e o ponto de vista de uma classe em particular. Trata-se, portanto, de uma universalização abstrata, imaginária, que cumpre uma importante função na dissimulação e na perpetuação da dominação de classe.

Com efeito, o discurso da classe dominante, interiorizado por todas as camadas sociais, leva os indivíduos a terem o sentimento de que participam igualmente da vida social e a suporem que a contradição social não existe, ou então, a apreendê-la apenas como diferentes modos, todos igualmente legítimos, de participação numa mesma existência coletiva. As diferenças de classe não passam, pois, de versões de uma realidade essencialmente homogênea: o cidadão, o aluno, o homem, o brasileiro (COELHO, 1989: 38).

Em outros termos, pode-se dizer que o “Programa” de Lipman, ao propor a internalização pelos alunos de todas as classes sociais dos valores e das normas de comportamento da “nossa civilização” que, no fundo, são os valores e as normas de comportamento que interessam à classe dominante, está, na realidade, se constituindo num instrumento de hegemonia dessa classe.

A hegemonia se realiza quando a classe dirigente consegue silenciar o discurso crítico, levando os subalternos a não se autoperceberem como tais, mas a assumirem sua situação de classe como se fosse o produto de uma escolha livre, num processo de interiorização e aceitação coletiva da visão de mundo hegemônica como a única verdadeira (COELHO, 1989: 39).

Uma vez internalizadas as regras e os valores dessa “civilização”, a defesa da sua integridade pelos indivíduos se confunde com a defesa da integridade dos próprios indivíduos<sup>82</sup>, tomados abstratamente, como indivíduos “em geral”, “livres” dos conflitos sociais.

<sup>82</sup> Nas palavras de Marilena CHAUI: “... como forma do exercício da dominação de classe, a eficácia da ideologia depende de sua capacidade para produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo auto-reconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. Portanto, a eficácia ideológica depende da interiorização do ‘corpus’ imaginário, de sua identificação com o próprio real e especialmente de sua capacidade para permanecer invisível. Pode-se dizer que uma ideologia é hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos.” (1980: 25).

Assim, confiantes de estarem defendendo sua própria integridade, esses indivíduos defendem, na verdade, a integridade da civilização ocidental ou, numa palavra, a integridade da sociedade capitalista.

Fazemos nossas as perguntas de Silveira:

uma sociedade que se funda na exploração do trabalho da maioria em benefício de uns poucos pode ser considerada civilizada? A exclusão social resultante dessa exploração não é a expressão mais cruel e violenta do barbarismo? E os que se manifestam contra essa forma de organização social por meio de atos que, à primeira vista, podem parecer violentos (lembramos da revolta estudantil no final da década de sessenta que tanto assombrou e preocupou Lipman), não estão sendo menos bárbaros e mais civilizados do que os que compactuam, seja por sua pacífica e inconsciente omissão, seja por sua também pacífica porém convicta adesão, com uma situação, em si, violenta e bárbara? Não foi em nome da chamada “civilização ocidental” que se praticaram barbarismos absurdos como a exploração do trabalho infantil nos primórdios do capitalismo industrial<sup>83</sup>, o genocídio dos povos indígenas do Continente Americano, as guerras mundiais, o holocausto, as explosões atômicas, as esterelizações em massa de populações indefesas usadas como cobaias humanas em experiências científicas, e tantos outros episódios que ilustram com perfeição o conceito de comportamento “civilizado” guiado pela lógica capitalista? Enfim, o que afinal define um comportamento como “civilizado” ou “bárbaro” nas condições sociais atuais? Quem fornece os critérios para essa definição? Que valores servem de base para a definição desses critérios? Quem os elege? (1998: 310).

De certo modo, Lipman chega a admitir a possibilidade de cometermos erros ao considerarmos certas atitudes como “civilizadas”:

A imparcialidade será necessária se não for nossa meta compelir as crianças a pensarem e agirem de acordo com nossa concepção de justiça. O perigo não reside no fato de que nossa concepção possa estar errada - embora as pessoas daqui a dez gerações certamente olhem para trás surpresas diante das barbaridades que hoje aceitamos como civilizadas (1995: 367).

Contudo, um olhar mais atento e “imparcial” sobre os inúmeros mecanismos de exclusão social que se fazem presentes na realidade atual, talvez fosse suficiente para identificar desde já as barbaridades mencionadas por Lipman, sem que se precisasse esperar

---

<sup>83</sup> E também no Brasil, nos tempos atuais, nas carvoarias, nas plantações de sisal, nas plantações de cana e nas ruas das grandes cidades.

o tempo de dez gerações. Portanto, as perguntas, feitas por Silveira, talvez, sejam o cerne da discussão prioritária a se fazer com os alunos, antes de lhes introjetar os valores de uma determinada “civilização”. Não se trata, porém, simplesmente, de buscar critérios lógicos para definir o que é ser civilizado a partir de um modelo de civilização previamente definido. Não basta, por exemplo, discutir sobre o que significa comportar-se civilizadamente na sociedade em que se vive. É preciso que a reflexão seja mais radical, a fim de verificar se, nas suas bases, na sua estrutura e organização, essa sociedade pode ser considerada civilizada. Só assim será possível eleger critérios realmente válidos para se definir o que é um comportamento civilizado. E, também, só assim essa reflexão poderá ser autenticamente filosófica.

Embora o objetivo de seu “Programa” seja fazer com que as crianças internalizem a racionalidade das instituições da sociedade em que vivem, de modo que, naturalmente, prefiram os comportamentos “civilizados” aos “irracionais”, isso não significa que, para Lipman, o futuro cidadão deva ser totalmente passivo em relação à sociedade e suas instituições. Ambas podem e devem ser apresentadas “mais problematicamente” e os ideais de que estão imbuídas precisam ser encarados “não como conceitos acabados mas sim como conceitos que estão abertos e são contestáveis, convidando à discussão e clarificação”, estimulando-se os alunos a avaliar “se as instituições de sua sociedade de fato implementam e tornam possível a realização de seus ideais”. (LIPMAN, 1990: 78).

Bons cidadãos, isto é, “cidadãos reflexivos”, devem, portanto, atuar como uma espécie de fiscais das instituições, a fim de garantir que esses ideais “não sejam meramente professados”, mas também “operacionalizados e implementados” (LIPMAN, 1990: 78).

Resta, portanto, aos cidadãos, aos indivíduos, alguma margem de liberdade, algum espaço de intervenção nas instituições de que participam, mas essa intervenção limita-se à função de avaliação do funcionamento dessas instituições, de sua eficiência e de sua eficácia, sempre com o intuito de aperfeiçoá-las. Não há qualquer indicação, nos escritos de Lipman, de que essa avaliação possa levar ao questionamento da própria existência e da natureza dessas instituições e da sociedade em que estão inseridas. Pelo contrário, há um profundo respeito para com elas e os ideais que representam, pois é com base nesses

mesmos ideais que os alunos devem ser capazes de avaliá-las no seu funcionamento interno. Os próprios ideais da sociedade, portanto, não são postos em questão.

Um cidadão reflexivo deve estar preparado para avaliar os desempenhos de indivíduos que trabalham dentro de instituições sociais e os desempenhos dessas próprias instituições. Mas isso não pode ser feito a não ser que os cidadãos tenham um conhecimento do trabalho e sejam *familiarizados com os ideais da sociedade* que aquelas instituições devem executar. Não há razão de ensinar os alunos como as instituições funcionam se, ao mesmo tempo, não os ajudarmos a entender as metas e os objetivos que devem ser levantados para conduzir tais instituições. Sem uma compreensão clara de conceitos como liberdade, justiça, igualdade, individualidade e democracia, como os alunos serão capazes de dizer se os funcionários públicos selecionados ou as instituições estão desempenhando bem ou mal o seu papel? (LIPMAN, 1990: 133. Grifo meu).

O objetivo é, portanto, a preservação e o aperfeiçoamento das instituições sociais. No que se refere às leis, Lipman esclarece:

Podemos ensinar aos alunos as leis da sociedade, mas a não ser que tenham alguma compreensão dos assuntos filosóficos que estão sob os assuntos constitucionais, suas atitudes em relação às leis serão contaminadas por dúvidas inoportunas e concepções errôneas (1990: 133).

Cabe ao ensino de filosofia, portanto, e é a isto que se destina a “compreensão dos assuntos filosóficos”, imunizar os alunos contra a “contaminação” por “dúvidas inoportunas” e “concepções errôneas” que possam pôr em risco a estabilidade das instituições.

Além disso, há limites para a problematização a ser feita das instituições e seus ideais. Em relação às leis, por exemplo, Lipman está convencido de que é importante os alunos tomarem conhecimento não apenas do seu papel na sociedade, mas também das questões constitucionais e filosóficas a elas subjacentes. Assim, poderão se conscientizar de que a legalidade nem sempre corresponde à justiça social, havendo, muitas vezes, discrepância entre ambas. No entanto, adverte:

Esta discrepância não pode acabar sendo problemática, pois, como podemos respeitar a lei quando ela é tão evidentemente uma incorporação imperfeita da justiça no ideal? Porém, se abriremos questões como estas para os alunos discutirem na sala de aula, verificaremos que eles podem usá-las no seu desenvolvimento. Podem discutir inteligentemente as conseqüências para a

sociedade da imperfeição de suas instituições, como suas instituições legais, *sem criar um risco sério de perderem o respeito por elas* devido a suas imperfeições (1990: 143. Grifos meus).

Desse modo, uma problematização mais radical, que possa pôr em risco o respeito às instituições, passa a ser impertinente.

Mesmo que se permita aos alunos discutirem os ideais diretores da sociedade, ao fim e ao cabo o que se pretende é a sua aceitação:

De fato, a não ser que os jovens possam ter oportunidade de considerar e discutir os ideais diretores e as pressuposições reguladoras da sociedade em que vivem e cujo funcionamento eles estão sendo levados a estudar, eles nem vão estudá-los, nem aprendê-los, nem aceitá-los (1990: 133).

Em suma, a despeito da ênfase posta na discussão, e na liberdade de crítica e de questionamento, o “Programa” Lipman parece visar, na verdade, à aceitação passiva pelas crianças das regras e dos ideais das instituições da sociedade em que vivem, por meio de um processo de internalização. Noutros termos, isso significa respeito, sem reflexão mais aprofundada e rigorosa, à ordem social vigente.

Por tudo isso pode-se até inferir que, na prática, o “Programa” de Lipman assemelha-se muito mais a um curso de Educação Moral e Cívica, aos moldes em que este funcionou no Brasil a partir das reformas no ensino levadas a efeito pelo regime militar, do que, propriamente, de um curso de Filosofia.

Enfim, para que o professor possa trabalhar de acordo com o “Programa” Lipman deve se submeter a um treinamento através de um curso ministrado pelo CBFC (Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças) ou seus centros regionais. O termo treinamento, colocado propositalmente sem aspas, se explica por dois motivos: 1) o Programa de capacitação dos professores enfatiza os recursos didáticos-metodológicos em detrimento de um aprofundamento consistente dos temas a serem tratados na História da Filosofia; 2) A função do professor é a de mero executor dos objetivos estabelecidos pelo Programa a partir dos livros didáticos e do manual de instruções para os professores, assim, apenas



executa aquilo que foi pensado e planejado por outros considerados mais competentes do que ele.

Por outro lado, do ponto de vista político, o conceito de “cidadão” proposto por Lipman é conservador pois supõe que os professores tenham a função de adaptar o indivíduo aos valores do que ele chama de “civilização”. Em outras palavras, sob o nome de filosofia, o que se percebe é uma doutrinação dos alunos, dentro dos pressupostos da doutrina liberal, para que jamais coloquem em perigo as instituições que sustentam o Estado capitalista.

## CONCLUSÃO

Para Lipman a educação escolar deve estar voltada para o cultivo e o aprimoramento das habilidades de pensamento dos alunos, a fim de que adquiram um “pensar de ordem superior”, entendido como capacidade de pensar em conformidade com as regras da lógica. Deve-se, portanto, abandonar o paradigma “tradicional” da educação como transmissão de conhecimentos e substituí-lo pelo da “educação para o pensar”. O objetivo dessa substituição é, ao mesmo tempo, corrigir as deficiências de raciocínio causadas nas crianças e nos jovens pela escola “tradicional” e prevenir contra a “irracionalidade”, isto é, contra o risco de que os futuros cidadãos venham a se comportar de forma “irracional” e socialmente inaceitável.

Por isso, uma “educação para o pensar” que se pretenda *eficaz* e *útil* deve adotar uma metodologia de ensino, uma *técnica* didático-pedagógica que sirva de *instrumento* que favoreça o diálogo, a discussão, o confronto de idéias e de argumentos, enfim, que favoreça situações em que os alunos possam *treinar* o uso dos procedimentos lógicos do pensamento criando assim, uma espécie de *laboratório* para o pensar. Esse laboratório constitui-se na Comunidade de Investigação.

Para obter os resultados desejados, no entanto, pouco importa o assunto desse diálogo, desde que o professor e alunos estejam atentos ao desempenho lógico uns dos outros. Daí o “Programa” conferir importância apenas secundária aos conteúdos, dando ênfase aos *procedimentos técnicos metodológicos* e dispensando, inclusive, o contato dos alunos com a História da Filosofia e com a terminologia filosófica, o que, de resto, está em harmonia com a opção pelo paradigma da “educação para o pensar”.

Ora, as técnicas didático-pedagógicas colocadas a disposição do ensino, muitas vezes, fazem-se necessárias ao provocar a melhor adaptação da concretude do aluno aos ideais educativos. Vista como utensílio através do qual o educador agilizará sua prática pedagógica, adequando-a a seus interesses, a técnica pode ser um valoroso recurso. É necessário, contudo, que o educador a domine, e que não seja dominado por ela, que não se

limite apenas a executá-la e interrompê-la sempre que julgar conveniente fazê-lo. Afinal, a técnica é produto do homem que a pensa, que a elabora com o objetivo precípuo de solucionar problemas que desafiam sua inteligência.

Faz-se necessário, portanto, questionar os fins a que ela se destina. Aquele que a utiliza deve ser capaz de refletir sobre sua aplicação, superando-a. O professor não pode ser um técnico por utilizar-se de determinada técnica. Ele é um sujeito pensante, possuidor de conhecimentos técnicos dos quais poderá dispor na medida em que, refletidamente, couber fazê-lo. Não se admite que ao professor se destine apenas executar procedimentos técnicos concebidos e planejados em instâncias *superiores*, acentuando-se assim a distância entre concepção e execução do trabalho pedagógico.

Se é verdade que o “o trabalho da filosofia consiste em recuperar a razão sábia, a razão vital, como instrumento para resgatar o sentido humano do mundo”<sup>84</sup> então preocupamo-nos com o sentido técnico que a aplicação do “Programa” de Filosofia para Crianças deixou transparecer no contexto específico por nós analisado.

Nas práticas didático-pedagógicas realizadas verificamos que o professor limitava-se a executar os procedimentos previstos no manual de instruções na forma como eles se apresentavam. As discussões entre professores e coordenação, na maioria dos casos, também focalizavam o aprimoramento de técnicas para uma maior racionalização na condução da aula.

A disposição dos alunos em círculo, verificado em todas as observações, rompe a tradicional organização das cadeiras enfileiradas e do posicionamento da mesa do professor em primeiro plano. Contudo, trata-se de uma técnica organizacional de disposição dos membros do grupo que visa atingir objetivos pré-determinados de maior controle da participação do professor e alunos. A formação do círculo, por si só, não implica em qualquer alteração na postura do grupo, a não ser que sejam compreendidos os fins aos quais tal disposição se destina. O mesmo pode ser dito com relação à forma padronizada da

---

<sup>84</sup> MORRA, Gianfranco, 1993: 50.

realização das aulas. isto é, são todas, invariavelmente, iguais do ponto de vista da forma. Com uma rápida visão dos dados é possível perceber isso claramente.

A propósito desse último ponto, um exemplo, em relação as técnicas utilizadas, são as avaliações que ao final de cada aula eram feitas rigidamente iguais, conforme recomendado no treinamento e manuais de instrução. Nas observações das aulas tivemos a oportunidade de presenciar algumas destas técnicas, tais como gesticular com o polegar se a atividade tivesse sido considerada boa, regular ou ruim; declarar oralmente se havia gostado ou não; demonstrar, através de desenhos o que havia sido apreendido; escolher, dentre várias gravuras, aquelas que melhor expressasse seus sentimentos com relação à aula.

Ampliando nosso foco de visão para além da sala de aula, podemos dizer que mesmo nos encontros periódicos realizados entre os filiados ao “Programa” Lipman, a tônica é a técnica

(...) quando da apresentação do tema *avaliação* no II Encontro de Educação para o pensar em Petrópolis (1996) a abordagem possuía um caráter técnico. Foram demonstradas excelentes técnicas avaliativas que, integradas a expressões artísticas e literárias despertaram o interesse da platéia. Os mecanismos elaborados refletiam um trabalho cauteloso de aprimoramento técnico resultante da experiência vivida pela apresentadora durante anos de aplicação do Programa de Filosofia para Crianças em escolas (TELXEIRA, 1997: 146).

Os próprios panfletos de divulgação de cursos de treinamento de professores na metodologia específica do “Programa” identificavam o objetivo básico de tais empreendimentos: *habilitar* o professor a *aplicar* determinado “Programa”. Evidencia-se, assim, o direcionamento do curso a professores que a partir de sua realização estarão habilitados a *aplicar* o que foi transmitido. Evidentemente, não podemos concordar com a utilização de tais verbos que fazem emergir uma concepção de educação que está muito distante de ser realmente filosófica. Valhamo-nos das palavras de KOHAN:

*Não há um programa a aplicar. Nada poderia ser menos filosófico. A filosofia não se aplica. Se pratica, se vive, se tem uma experiência dela. Para isso, não pode haver receitas, manuais ou fórmulas prontas, mas sim a própria filosofia, suas perguntas e seus métodos desenvolvidos ao longo da sua história (1999b: 70 e 71).*

Como estabelecer procedimentos técnicos que irão reger encontros de educadores e educandos dispostos a filosofar? Como prever comportamentos para o que pode emergir de maneira única, inusitada, contingente e súbita das discussões realmente filosóficas?

Nosso estudo mostrou, portanto, que Lipman ao transformar a filosofia numa mera técnica (a *Comunidade Investigativa*), decretou sua morte ao enfatizar o processo da discussão em detrimento dos conteúdos. Ao descartar a contribuição que poderia ser oferecida pela História da Filosofia e pela terminologia filosófica, permite que a compreensão dos alunos acerca dos temas abordados permaneça no nível do senso comum (*doxa*) o que, a rigor, implica em negar a própria filosofia, enquanto reflexão rigorosa, radical e de conjunto, que, pela sua própria natureza e definição, exige a superação deste nível de compreensão da realidade.

Eu penso que qualquer proposta pedagógica que envolva o trabalho filosófico com crianças ou jovens não pode, em hipótese alguma, prescindir de uma sólida formação teórica (incluindo elementos de filosofia) do professor, para que ele possa decidir por si mesmo e em função de suas condições objetivas de trabalho, acerca do conteúdo e da metodologia mais conveniente aos objetivos por ele próprio estabelecido, bem como preservar o caráter especificamente filosófico do trabalho que realiza. Somente assim será possível evitar a descaracterização da filosofia e a transformação do professor num trabalhador alienado, como ocorre com a maioria dos que atuam no “Programa” Lipman que, por não contarem com tal formação, sujeitam-se à mera execução de uma proposta pedagógica de cuja concepção e planejamento não puderam participar.

Aqui, talvez, resida o ponto de maior fragilidade da proposta de Lipman; ou, para usar a mesma expressão que ele emprega ao referir-se aos cursos convencionais de formação de professores: o “calcanhar de Aquiles da Filosofia para Crianças” (LIPMAN, 1990: 173). Seu calcanhar de Aquiles mas, também, ao mesmo tempo, sua tábua de salvação, pois se os professores que atuam nas séries iniciais fossem portadores de uma

formação teórica e filosófica mais consistente, não haveria como justificar a introdução do “Programa” de Lipman nas escolas.

Por formação teórica consistente entenda-se aquela que envolve, entre outros aspectos, o domínio dos conteúdos específicos a serem ministrados; conhecimentos didático-pedagógicos importantes para o êxito do processo ensino-aprendizagem; aquisição dos elementos teóricos necessários para a compreensão e a problematização dos pressupostos teóricos, políticos e ideológicos das diferentes teorias pedagógicas que se manifestam na escola; conhecimento minimamente rigoroso e sedimentado de elementos da História da Filosofia, pelo menos de alguns filósofos cujas obras são mais significativas para subsidiar uma reflexão e uma tomada de posição críticas em face da realidade em que se desenvolve o trabalho pedagógico. Certamente, professores com uma tal formação estariam em condições muito mais favoráveis para buscar os objetivos proclamados por Lipman e até para discordar dos meios por ele proposto, do que aqueles a quem foi oferecido apenas um ligeiro treinamento de quarenta horas.

A “filosofia” ao ser convertida numa mera técnica por Lipman dissocia meios e fins e desemboca numa adoração fetichista de seus próprios meios, ela redundando no triunfo do método sobre a ciência. E cai, desse modo, no “cientificismo” que acredita no progresso e na evolução dos conhecimentos que, um dia, explicarão totalmente a realidade e permitirão manipulá-la *tecnicamente*, sem limites para a ação humana.

A ideologia e a mitologia científicas encaram a ciência não pelo prisma do trabalho do conhecimento, mas pelo prisma dos resultados (apresentados como espetaculares e miraculosos) e sobretudo como uma forma de poder social e de controle do pensamento humano. Por esse motivo, aceitam a *ideologia da competência*, isto é, a idéia de que há, na sociedade, os que sabem e os que não sabem, que os primeiros são competentes e têm o direito de mandar e de exercer poderes, enquanto os demais são incompetentes, devendo obedecer e ser mandados. Em resumo, a sociedade deve ser dirigida e comandada pelos que “sabem” e os demais devem executar as tarefas que lhes são ordenadas. (CHAUÍ, 1997: 281. Grifos do autor).

A racionalidade presente no “Programa de Filosofia para Crianças” se identifica com a “razão instrumental” de que fala Horkeimer, pois o saber é apresentado mais como técnica do que crítica, perdendo-se assim a confiança na razão objetiva: o que importa não é

a veracidade das idéias colocadas em discussão na Comunidade de Investigação e sim a sua funcionalidade. funcionalidade em vista de fins sobre os quais a Razão perdeu todo direito.

Em outros termos, a razão subjacente à proposta Lipman é razão instrumental porque só pode identificar, construir e aperfeiçoar fins estabelecidos e controlados a partir do “Programa”, de suas novelas, de seus manuais de instrução, enfim da técnica que se adequa, e procura adaptar as crianças, a essa “sociedade da total administração”. Nesse sentido a filosofia proposta por Lipman transforma-se em ideologia (falsa consciência) pois visa “internalizar”, terminologia do próprio Lipman, os valores e padrões de comportamento civicos e morais que interessam à preservação da ordem vigente (a sociedade capitalista e seu suporte ideológico: a doutrina liberal), nesse sentido mascara a realidade e eterniza o seu estado presente.

Dessa forma, a autonomia do sujeito que deveria ser perseguida pela Filosofia se transforma em heteronomia, isto é, uma sujeição à vontade de um outro (o sistema), reduzindo assim professores e alunos a zero, isto é, a um estado constante de minoridade, na definição de Kant, que “é a incapacidade de valer-se do seu próprio intelecto sem a guia de outro.”<sup>85</sup> E isso quer dizer que a técnica perde sua destinação humana apontando, de acordo com Adorno e Horkheimer na “Dialética do esclarecimento”, para a “autodestruição da Razão” (1997: 147).

Se poderia objetar que aquilo que emerge dos dados recolhidos não corresponde ao fazer filosófico pretendido por Lipman no seu “Programa” e que, portanto, todo o problema se encontra no fato de que as indicações fornecidas pelo autor não estão sendo suficientemente seguidas, daí ser compreensível que as aulas de “filosofia” registradas e recortadas para efetuar essa pesquisa não sejam de fato filosóficas.

Entretanto, tendo em vista toda a argumentação feita ao longo do nosso trabalho, podemos afirmar: ainda que todas as indicações de Lipman no seu “Programa” fossem rigorosamente realizadas pelos alunos, ainda que todos os objetivos estabelecidos pelo seu “Programa” fossem satisfeitos, a sua proposta não poderia concretizar o verdadeiro exercício do filosofar como nós o concebemos. Aliás, olhando de outra maneira poderíamos

---

<sup>85</sup> KANT, Immanuel. O que é esclarecimento. Vozes, 1995:77

até dizer que quanto mais perfeito do ponto de vista da obediência à metodologia por parte de professores e alunos o “Programa” Lipman for realizado, mais distante ele estará da Filosofia apontada ao longo dessa pesquisa. Pois, não se trata simplesmente de analisar a eficácia das orientações do autor sobre a prática dos estudantes com sua proposta de filosofia em sala de aula (como no início esse trabalho apontava a partir do roteiro de observação), mas sim das premissas fundamentais sobre as quais repousa o seu “fazer filosofia” que, de acordo com nosso estudo, o que Lipman pretende com a Comunidade de Investigação, não é, de fato, filosofia.

Por outro lado, acreditamos que não somente é possível, e necessário, o trabalho da filosofia com os estudantes do ensino básico, e eis aí o nosso ponto em comum com Lipman, pelos motivos que apontamos na introdução desse trabalho, como também deixamos claro o que entendemos por filosofia, e aí nos afastamos radicalmente de Lipman. Assim, é preciso separar duas coisas fundamentais, sob pena de se causar uma enorme confusão, a primeira é a discussão, problematização e, no nosso caso, refutação da proposta de Lipman de um “Programa de Filosofia para as Crianças”, pois não a consideramos Filosofia; outra coisa bem diferente é a problematização sobre a *possibilidade* ou não do exercício da filosofia com jovens. E talvez aqui valha o dito da sabedoria popular: “*é preciso cuidado ao se jogar a água da bacia fora para que junto com ela não vá também o menino.*” Explicando melhor, ao recusarmos o “Programa” Lipman de filosofia, não estamos negando a possibilidade das crianças e jovens terem acesso a filosofia. Fazemos nossas as palavras de Kohan:

... a tentativa de Lipman, apesar de ser a proposta mais significativa quanto à conjunção entre a filosofia e as crianças, *não esgota* os modos de se conceber essa conjunção. Afinal, Lipman foi o criador de uma idéia brilhante - a de aproximar as crianças e a filosofia - mas podemos *distinguir* essa idéia do programa que o próprio Lipman e seus colaboradores elaboraram para implementá-la. Pôr em prática essa idéia genial a partir de uma perspectiva filosófica *implica não aplicar esse programa como se fosse mera técnica ou receita*. Trata-se, antes, de pensar os seus pressupostos e implicações teóricas, suas engrenagens institucionais, seus recursos textuais. O programa filosofia para crianças torna-se então *ponto de partida* aberto a uma prática filosófica, e não ponto de chegada de uma *didática mecanizada* (KOHAN, 1999a: 132. Grifo meu.)



E a propósito do ensino de filosofia caberia deixar aqui algumas questões que nos preocupam, como professor de Didática da filosofia, sobre o ensino da filosofia que, recentemente<sup>86</sup>, foi reintegrado aos currículos das escolas de ensino fundamental e médio: Qual o conteúdo ou conteúdos a serem adotados num programa de filosofia? Qual a metodologia adequada para seu ensino? Como trabalhar a filosofia nas condições em que é introduzida em muitas escolas, com uma aula por semana de 45 minutos e, na maioria dos casos, colocada nos últimos horários de cada turno? É importante que os conhecimentos de História da Filosofia constem nos exames de seleção para as Universidades, Faculdades e Instituições de Ensino superior de Goiás, sendo que grande parte dos professores, principalmente da rede pública, não são graduados em filosofia?<sup>87</sup>

Essas e outras questões nos preocupam, sobretudo, se pensarmos que em nome da filosofia se pode dar aulas de religião, etiqueta, moral e cívica, psicologia, enfim, tudo, menos aquilo que é *próprio* da filosofia, o que também, por outro lado, não se constitui uma tarefa fácil de definir e é um tema de inúmeras controvérsias, mesmo entre os próprios filósofos profissionais.

É preciso, portanto, que estejamos

... preparados para o fato de que abordagens pseudofilosóficas de toda espécie irão disputar a entrada nas escolas. Depende de nós nos devotarmos energicamente a distinguir o filosófico do pseudofilosófico, bem como o filosófico do não filosófico (LIPMAN, 1990: 46).

Que se aplique, então, o conselho a quem o deu e a todos, nós, professores de filosofia.

---

<sup>86</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de dezembro de 1996.

<sup>87</sup> Até a presente data 12/2000 a Secretaria de Educação do Estado de Goiás não lançou nenhum edital para concurso público de professores de filosofia. Portanto, não obstante a Lei, não existe possibilidade de se efetivamente falar de ensino de filosofia a nível estadual, excetuando-se um número significativo de escolas particulares da capital que já a adotaram.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*. Lisboa, vol. I: Presença, 1991.
- ADORNO & HORKHEIMER. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- A Filosofia voltando às escolas. *O Estado de São Paulo*, 3 de outubro de 1985.
- ALUNOS têm Filosofia no 1º grau. *Folha de São Paulo*, 1 de outubro de 1985:26.
- ALVES, M. H. M. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- BOGDAN, Roberto C. ; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto/Portugal: Porto, 1991.
- CALLIGARIS, C. Golpe de marketing. *Folha de São Paulo*. 10 de maio de 1998. Caderno Mais!: 5-9.
- CARTOLANO, M. T. P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1985.
- CARVALHO, B. Aula discute o significado do medo e da razão. *Folha de São Paulo*, 1º de maio de 1994a: 6-4. Caderno Mais.
- \_\_\_\_\_. Jogos cotidianos e lições metafísicas. Matthew Lipman fala sobre seu método de ensino. *Folha de São Paulo*, 1º de maio de 1994b: 6-5. Caderno Mais. (Entrevista com M. Lipman).
- \_\_\_\_\_. Lipman desenvolve método para crianças de rua. *Folha de São Paulo*, 1º de maio de 1994c: 6-5. Caderno Mais. (Entrevista com M. Lipman).
- \_\_\_\_\_. O beabá do pensamento. Cresce a aplicação do método Filosofia para Crianças. *Folha de São Paulo*, 1º de maio de 1994d: Caderno Mais.
- CENTRO Brasileiro de Filosofia para Crianças. *Educação para o pensar através do Programa de Filosofia para Crianças*. Datilografado, 1990.
- CERLETTI, A. Alejandro; KOHAN, Walter O. *A filosofia no ensino médio*. Brasília: UNB, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. *Ideologia e educação*. Educação e Sociedade. São Paulo, v.2, nº 5, janeiro de 1980: 24-40.
- \_\_\_\_\_. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.
- COELHO, I.M. *A questão política do trabalho pedagógico*. In: BRANDÃO, C.R. (Org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1989: 29- 50.

- COMBLIM, J. *A ideologia da Segurança Nacional: o poder militar na América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- DELEUZE, Gilles. *Sociedades de control*. Buenos Aires: Suplemento Futuro, 1993. In.: CERLETTI e KOHAN. *A filosofia no ensino médio*. Brasília: UNB, 1999. p. 39-42.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Nova Cultura (Pensadores), 1996.  
\_\_\_\_\_. *Regras para a direção do espírito*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- DIRETRIZES Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Ministério da Educação, Brasília: 1998.
- DI GIORGI, C. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1986.
- EPICURO. *Antologia de textos*. São Paulo: Nova Cultural (Pensadores), 1988.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- FERNANDES, C. A. V. *Filosofia para Crianças: uma proposta pedagógica construtivista*. São Paulo: PUC, 1991. Dissertação de Mestrado.
- FILOSOFAR desde a infância. *O Estado de São Paulo*, 6 de outubro de 1985.
- FILOSOFIA pode trazer alternativas ao ensino. *Folha de São Paulo*, 19 de junho de 1988: A-31.
- FOLHAPHI. *Jornal do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças*. Ano 3, nº 9, fevereiro de 1998:2.
- FOLHAPHI. *Jornal do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças*. Ano 5, nº 16 Abril de 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREUD, S. *A dissecação da personalidade psíquica*. Pequena coleção das obras de Freud nº 28. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- GADOTTI, M. *Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1984.
- GALLO, Silvio. *Perspectivas da filosofia no ensino médio*. In.: Filosofia para crianças em debate. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia Das Letras, 1995.
- HORKHEIMER, Max. *La funzione sociale della filosofia*. Milão: Sansoni, 1990.  
\_\_\_\_\_. *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: SUR, 1973.

- JAEGER, Werner. *Paidéia*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KANT, E. *O que é esclarecimento?* Textos Seletos. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KANT, I. *Crítica da razão prática*. Roma: Bompiani, 1993.
- KOHAN, W. O. e WUENSCH, A. M. (Orgs.). *Filosofia para Crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. vol. I, Petrópolis: Vozes, 1999a.
- KOHAN, W. O. e WAKSMAN V. (Orgs.). *Filosofia para Crianças na prática escolar*. vol. II, Petrópolis: Vozes, 1998.
- KOHAN, W. O. & KENNEDY, D. (Orgs.). *Filosofia e infância: Possibilidades de um encontro*. vol. III, Petrópolis: Vozes, 1999b.
- KOHAN, W. O. & LEAL, B. (Orgs.). *Filosofia para Crianças em debate*. Vol. IV, Petrópolis: Vozes, 1999c.
- KOHAN, W. *Filosofia e infância: Pontos de encontro*. In.: KOHAN & KENNEDY. *Filosofia e infância. Possibilidades de um encontro*, Vozes, 1999d.
- KOHAN, W. *Os fundamentos para compreender e pensar a tentativa de Matthew Lipman*. In.: KOHAN & WUENSCH. *Filosofia para crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Vozes, 1990.
- LEFEBVRE, H. *Lógica dialética/ lógica formal*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LEI de DIRETRIZES e BASES da EDUCAÇÃO NACIONAL de 20 de Novembro - nº 9394/96.
- LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus Editorial, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Issao e Guga*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O pensar na educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pimpa*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.
- LIÇÃO de pensamento. *Isto É*. 30 de outubro de 1985:31.
- LIPMAN, M. e SHARP, A. M. *Issao e Guga - Manual do Professor*. São Paulo: CBFC. 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pimpa - Manual do Professor*. São Paulo: CBFC. 1997.
- LIPMAN, M., SHARP, A. M., OSCANYAN, F. S. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LORIERI, M. A. *Matthew Lipman: O filósofo das crianças*. Texto datilografado.
- \_\_\_\_\_. *A educação para o pensar e a Comunidade de Investigação*. São Paulo: 1997.

- \_\_\_\_\_. *O Programa Filosofia para Crianças e a Educação para a Cidadania*. Texto datilografado, 1990.
- MARX, K. *Para a crítica da Economia Política*. Introdução. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural/Editor: Victor Civita, 1978: 103-125.
- \_\_\_\_\_. *Miséria da filosofia*. Milão: Sansoni, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel*. In.: A questão judaica. São Paulo: Moraes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *O Capital*. Milão: Newton, 1996.
- MATOS, Olgária. *Escola de Frankfurt; luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.
- MONDOLFO, Rodolfo. *Problemas de cultura e educação*. In.: CERLETTI e KOHAN, A filosofia no ensino médio. Brasília: UNB, 1999. p. 15.
- MORRA, Gianfranco. *Filosofia per tutti*. Brescia: La scuola, 1998.
- NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal, prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Nova Cultural (Pensadores), 1996.
- \_\_\_\_\_. *Crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo)*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- NOVA Escola, *Revista*: Novembro de 2000.
- PERIN, I. Educação Racional. *Folha de Londrina*, 26 de Junho de 1988: 29. Caderno 2. In.: SILVERIA, R.T. A filosofia vai a escola?. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1998.
- PLATÃO. *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Nova Cultural (Pensadores), 1996.
- REALE, GIOVANNI. *História da filosofia*. São Paulo: Paulus, 1991.
- RICART, M. II Congresso Internacional de Filosofia para Niños. *Comunidad Escolar*. Madrid, 8 de julio de 1987: 5.
- ROUANET, Sergio P. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia Das Letras, 1992.
- ROMANELI, O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- SALMERÓN, Fernando. *Enseñanza y filosofía*. México: FCE. In.: CERLETTI e KOHAN. A filosofia no ensino médio. Brasília: UNB, 1999. p. 139-145.
- SANTOS, N. *Filosofia para Crianças: uma proposta democratizante na escola?* São Paulo: PUC, 1994. Dissertação de Mestrado.

- SARTRE, J. P. *Sur l'enseignement de la philosophie*. Paris: Cahiers Philosophiques, nº 6, 1980. Entrevista. In.: CERLETTI e KOHAN. A filosofia no ensino médio. Brasília: UNB, 1999. p. 149-152.
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997. In.: CERLETTI e KOHAN. A filosofia no ensino médio. Brasília: UNB, 1999.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987: 17-30.
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. S. Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- SCHESENER, Anita Helena. *Gramsci: uma nova concepção de filosofia*. PUC- SP. Tese de Doutorado, 1983. In.: SILVEIRA. A filosofia vai à escola? UNICAMP. Tese de Doutorado, 1998.
- SILVEIRA, R.J.T. *A filosofia vai à escola?* Campinas: UNICAMP, 1998. Tese de Doutorado.
- SNYDERS, G. *Pedagogias não-diretivas*. In: SNYDERS, G., LÉON, A. e GRÁCIO, R. *Correntes actuais da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984: 13-27.
- SUCHODOLSKY, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa, Livros Horizonte, 1984.
- TEIXEIRA, Bernardina Maria Leal. *O filosofar infantil no contexto escolar*. Brasília: UNB, 1997. Dissertação de Mestrado.
- TREVISAN, L. Ex-líder estudantil mantém espírito revolucionário. *O Estado de São Paulo*, 17 de maio de 1998a: Caderno 2.
- \_\_\_\_\_. Intelectual afirma que alguns ideais da época estão de volta. *O Estado de São Paulo*, 17 de maio de 1998b: Caderno 2.
- \_\_\_\_\_. Movimento não tinha objetivos políticos. *O Estado de São Paulo*, 17 maio de 1998c: Caderno 2.
- WUENSCH & KOHAN: *Passado, Presente e Futuro da investigação filosófica com Crianças no Brasil*. In.: KOHAN & LEAL. *Filosofia para Crianças em debate*. Vozes, 1999.
- VOGEL, D. *Soprando idéias*. Nova Escola. Ano IX, nº 74, abril de 1994: 10-15. In.: SILVEIRA, R. A filosofia vai à escola? Tese de Doutorado: UNICAMP, 1999.

## ANEXO

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- 1) Qual a novela, capítulo e episódio colocados em discussão durante a aula de filosofia?
- 2) Descrever como as crianças se posicionam para as aulas de filosofia, se em círculos, sentadas no chão ou em cadeiras.
- 3) As crianças se interessam em participar das discussões? Como elas manifestam interesse ou desinteresse? Interesse: pedem a palavra, fazem perguntas, escutam com atenção quem está falando, etc. Desinteresse: não falam, não perguntam, dormem, não dão atenção ao que o outro está falando, se distraem com coisas que não tem relação com a aula.
- 4) As professoras usam com frequência o manual do professor?
- 5) Como as novelas são apresentadas? As professoras usam fantoches, teatro ou simplesmente fazem a leitura do texto?
- 6) Como a professora interfere nas discussões? Ela incentiva os alunos a buscar razões que justifiquem suas próprias crenças?
- 7) Qual a forma escolhida pela professora para apresentar as regras da Comunidade Investigativa? Estas regras são respeitadas: falar um de cada vez, respeitar a vez do outro, escutar atentamente o que o outro fala, etc?
- 8) As crianças, durante a discussão, seguem as idéias propostas no manual ou aquelas que estão de acordo com seus interesses?
- 9) O professor faz com que os comentários das crianças sejam sempre dirigidos a ele?
- 10) O professor é paciente? Fala com calma, tom de voz moderado; ou é impaciente? se irrita com as respostas dos alunos?
- 11) Há reflexões sobre o que é dito pelas crianças ou simplesmente troca de opiniões?
- 12) A professora demonstra que as questões apresentadas pelos alunos são importantes e fazem pensar?
- 13) A professora faz uma avaliação da aula? como ela é feita?
- 14) As habilidades cognitivas são trabalhadas em sala? associar, comparar, inferir, agrupar, classificar, ambiguidades metáforas, analogias, etc.?