

RAQUEL VIVIANI SILVEIRA

EMPRESA DE FILOSOFIA

MILITÂNCIA E LUTA PELA HARMONIZAÇÃO DAS SOCIEDADES

Tese de Doutorado apresentada na
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob a orientação da
Profa. Dra. Agueda B. Bittencourt, para a
obtenção do grau de doutora em Educação.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FEVEREIRO-2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EMPRESA DE FILOSOFIA
MILITÂNCIA E LUTA PELA HARMONIZAÇÃO DAS SOCIEDADES

RAQUEL VIVIANI SILVEIRA

Este exemplar corresponde à redação final da tese apresentada para a Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para a obtenção do grau de doutor, sob a orientação da Profa. Dra. Águeda B. Bittencourt.

Data: ____/____/____

Orientador: _____

Comissão Julgadora:

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447**

Si39e

Silveira, Raquel Viviani.

Empresa de Filosofia : militância e luta pela harmonização das sociedades / Raquel Viviani Silveira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Águeda Bernardete Bittencourt.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Lipman, Matthew, 1923-. 2. Filosofia - Estudo e ensino. 3. Conhecimento. 4. Escolas. 5. Educação moral. I. Uhle, Águeda Bernardete Bittencourt. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

RESUMO

Esse trabalho examina o Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman em dois de seus aspectos: a relação estabelecida por ele entre racionalidade e atitude moral e a instituição de uma metodologia de ensino que prepare para a civilidade.

A análise inicia-se com o estudo dos modos de formação de filósofos pelas Faculdades de Filosofia da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e o vínculo entre esses modos de formação e a recepção da proposta de Lipman nesta cidade.

Em seguida faz-se uma reflexão sobre o conceito de racionalidade subjacente a este programa de ensino de filosofia, e discute-se a relação entre razão e moralidade daí decorrente. Por fim, é feito um exame da metodologia básica da proposta, denominada comunidade de investigação, e do plano de educação moral para uma convivência social pacificada, aí proposto.

ABSTRACT

This study examines Matthew Lipman's Philosophy for Children Program on two of its aspects: the relationship established by him between rationality and moral attitude as well as the institution of a methodology which prepares for civility.

The analysis begins with the study of the ways philosophers are prepared by the Faculties of Philosophy at Universidade de São Paulo and at Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, and the relationship between these two ways of preparing them and the reception of Lipman's proposal in this city.

After that, a reflection about the relationship between the concept of rationality in this philosophy teaching program and the connection between reason and morality that emerges from it is discussed. Finally, it is made an exam of the basic of methodology of the proposal wich is denominated "community of inquire" and an exam of the plan of moral education for a healthy social life which is proposed in it.

Agradecimentos

À Profa. Águeda B. Bittencourt e
aos pesquisadores dos Grupos FOCUS e OLHO

A Manu, Alejandra, Andrea, Nadia e Bárbara

À CAPES pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

Talvez seja mais fácil apreender esse ponto com a ajuda de uma parábola – a parábola das estátuas pensantes. À margem de um largo rio, ou talvez na encosta íngreme de uma montanha elevada, encontra-se uma fileira de estátuas. Elas não conseguem movimentar os membros. Mas têm olhos e podem enxergar. Talvez ouvidos, também, capazes de ouvir. E sabem pensar. São dotadas de “entendimentos”. Podemos presumir que não vejam umas às outras, embora saibam perfeitamente que existem outras. Cada uma está isolada. Cada estátua em isolamento percebe que há algo acontecendo do outro lado do rio ou do vale. Cada uma tem idéias do que está acontecendo e medita sobre até que ponto essas idéias correspondem ao que está sucedendo. Algumas acham que essas idéias simplesmente espelham as ocorrências do lado oposto. Outras pensam que uma grande contribuição vem de seu próprio entendimento; no final, é impossível saber o que está acontecendo por lá. Cada estátua forma sua própria opinião. Tudo o que ela sabe provém de sua própria experiência. Ela sempre foi tal como é agora. Não se modifica. Enxerga. Observa. Há algo acontecendo do outro lado. Ela pensa nisso. Mas continua em aberto a questão de se o que ela pensa corresponde ao que lá está sucedendo. Ela não tem meios de se convencer. É imóvel. E está só. O abismo é profundo demais. O golfo é intransponível.

Norbert Elias

Sumário

Introdução	3
As possibilidades do lugar	7
Medo e utopia	45
A construção do mesmo	97
Fios soltos na trama	131
Bibliografia	135

Introdução

O Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman é uma proposta de ensino que intenta, a partir da educação para o uso de formas lógicas de raciocínio, favorecer a docilização das condutas individuais e coletivas.

As primeiras imagens que tenho do programa de Lipman são as de um documentário feito pela BBC-Londres, na década de 80, divulgado pela TV Cultura numa série chamada *Os Transformadores*, no qual pode-se ver crianças bem pequenas, de 6-7 anos, discutindo sobre o ato de pensar, falando calmamente cada uma na sua vez e dando opiniões acerca do tema em debate de maneira lúcida e tranqüila.

A lucidez, a tranqüilidade e a harmonia que dominam essas aulas de filosofia do programa de Lipman, apresentadas neste filme, pintam um quadro absurdamente diferente daquele das salas de aula nas quais temos vivido.

O apelo feito por essa imagem ao objeto de nosso desejo, a harmonia, atrai. Depois de mobilizar nosso desejo e abrir espaço para um sentimento de acolhimento e um desarmar da consciência, a propaganda do programa nos apresenta uma técnica que se aplicada transformaria todas as nossas salas de aula em mansas comunidades democráticas de diálogo, pesquisa, convivência social e estudo.

Também senti atração pela imagem de um desejo realizado mas, neste caso por força do ofício, essa atração tornou-se objeto de estudo e pretendi entender por que aquelas cenas, de crianças e adolescentes dialogando pacificamente, mobilizam, atraem e seduzem pessoas envolvidas com a educação e com o ensino de filosofia. Para isso se mostrou necessário entender no programa de Lipman conteúdo e forma, as idéias e a técnica.

Meu trabalho iniciou-se com um estudo sobre a expansão do Programa Filosofia para Crianças, que entra no Brasil pelo estado de São Paulo, através do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC).

A proposta de ensino de Matthew Lipman começa a ser divulgada em 1985, trazida por Catherine Young Silva, proprietária do Curso de Idiomas Yázigi, que após ter

feito mestrado em Filosofia para Crianças no Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) dirigido por Lipman, em Montclair State University, funda em São Paulo o CBFC.

Este centro construiu uma rede para a expansão do programa de Lipman que envolveu secretarias de educação, com as quais firma convênios para o treinamento de professores e para o fornecimento do material didático do programa; e escolas privadas para as quais oferece (com a possibilidade da implantação de filosofia no ensino fundamental) um novo produto/serviço sempre necessário para a atração de pais/clientes na guerra do mercado de educação. Um produto *sui generis*, diga-se, já que encarado como uma metodologia inovadora para a educação dos comportamentos, pode também funcionar como mantenedor de velhas pretensões disciplinares.

Também estudei a utilização da mídia nas estratégias de expansão e para a paulatina introdução do programa de Lipman como tema de pesquisa acadêmica em algumas universidades brasileiras.

O Programa entra no Brasil na década de 80 em meio ao movimento de redemocratização no qual a estrutura de ensino passa a ser re-arranjada. Com esse rearranjo perderam espaço nos currículos escolares disciplinas como Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira), tão caras à política educacional dos governos militares. Mesmo que a abertura política tenha quebrado a influência hegemônica dos grupos conservadores na definição das políticas educacionais, eles continuaram ocupando espaços importantes, o que, me parece, facilitou ao programa de Lipman encontrar acolhida como uma solução para as intenções moralizantes da educação escolar.

As relações estreitas entre racionalidade e ética, reflexão filosófica e ações morais feitas por Lipman e seus colaboradores no material didático e no de divulgação, autorizaram o programa a lutar pelo espaço deixado vago com a saída da Educação Moral e Cívica dos currículos oficiais.

Esses estudos preliminares me ajudaram a apurar a percepção de elementos recorrentes surgindo naquilo considerado inovador. Buscar no específico uma amostra do invariável só se pode com um olhar circundante. É com a ajuda da filosofia e sua forma de

olhar o dentro e o fora, que me inclino para enxergar todo o tabuleiro desse jogo das regras de legitimação de dispositivos e disposições, de pessoas e grupos, de coisas e palavras, filosofias e mitologias.

Olhando para Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman pretendo distinguir na minha sociedade e na minha época os saberes que elas acolhem.

O conceito de comunidade, do qual se impregna toda a história da proposta de Lipman desde sua criação, sua divulgação, até à sua recepção suponho, é aquele elemento que torna a *Filosofia para Crianças* um fetiche. Trabalho com a hipótese de que também no conceito de comunidade subjazem categorias míticas que acolhem suposições de uma possível harmonia social, as mesmas que têm atraído tantos movimentos e ideologias contraditórios entre si.

A filosofia para crianças de Lipman e a literatura produzida para a sua divulgação sugerem que a atuação prática na vida em sociedade possa ser ensinada e incentivada por um programa de estudos que desenvolva habilidades cognitivas e comunicativas. Subjacente a essas pretensões pedagógicas e éticas está a concepção de razão que aponta o sujeito racional como aquele capaz de verdade e justiça, capaz de dominar conscientemente os ímpetos da emoção e realizar atos morais dirigidos pelo intelecto.

Essa idéia de comunidade entendida como o lugar da realização da racionalidade, desperta atenção e encontra acolhimento em alguns setores até díspares do campo da educação brasileira.

Poder viver a vida numa sociedade harmoniosa e pacífica, idéia de grande importância estratégica para o receituário de intenções político-ideológicas conservadoras ou progressistas, é base de sustentação da imagem atraente e utópica, apresentada pela proposta de ensino de Matthew Lipman em seu Programa Filosofia para Crianças.

Os textos a seguir são minhas reflexões sobre este assunto.

As possibilidades do lugar

Mas as “atmosferas” só se tornam visíveis e descritíveis quando já não são “vividas” sem distância e iniciam o seu eclipse.

Bento Prado Jr.

Gunnar Thorkild, o intelectual-acadêmico, personagem de Morris West em O Navegante, tem a mesma indefinição dramática do Deckard de *Blade Runner*.¹

Thorkild não se decide entre a misteriosa e trágica concepção de mundo da *intelligentsia* não acadêmica e quase mítica, a qual pertence seu avô (o velho nativo Kaloni Kienga, navegador, homem sagrado de Hiva Oa, no Pacífico), e a vivaz, embora burocrática, satisfação profissional de professor de etnografia, na Universidade do Havaí. Ele oscila entre a compreensão estética da realidade oferecida pelo seu avô-índio e a explicação racional-acadêmica exigida dele pela autoridade universitária.

Meio norueguês, meio havaiano; meio cristão e meio pagão, Gunnar Thorkild antagoniza consigo próprio: lutam dentro dele Europa e Trópicos, duas possibilidades. Também Deckard vive essa incompatibilidade, é um andróide que deve caçar outros de sua espécie, mas como os andróides replicantes que caça e como G. Thorkild, também quer que lhe dêem um pouco mais de tempo para tentar resolver essa rivalidade existente dentro de si mesmo.

A luta enlouquecida na busca constante de desfechos corretos para os problemas nos deixa aberta a via da institucionalização. Se é difícil alcançar os horizontes

¹ *Blade Runner – O caçador de Andróides*, filme do diretor Ridley Scott, 1982.

da via mítica, *trans*-racional, a instituição se oferece como espaço das soluções bem acertadas, o ambiente adequado para a eficácia dos controles.

Gunnar Thorkild deve decidir por transformar sua crença na existência de uma ilha sagrada para seu (meio-)povo de navegantes numa comprovação material desta *tese*, com a objetividade científica, reta e justa, apresentando a ilha real, latitude e longitude, apontando-lhe a geografia. Deve partir em expedição, especialistas, instrumentos e ciência, embora sabendo que no caminho vá encontrar o avô e sua canoa, que lhe servirá para fazer a última viagem, a da morte, real e simbólica. Antes da viagem o avô, homem *kapu* (sagrado), dará ao neto seu *mana*, seu espírito e poder; e o neto, *Homo academicus*, e sob um determinado ponto de vista também sagrado, deve dar ao mundo da ciência institucionalizada a prova.

Diante disso tudo, a melancolia que Thorkild sente é a mesma de Deckard quando, ouvindo o discurso de morte do replicante, parece pensar: *então o que há depois disso que sou obrigado a fazer?*

O dilema que se apresenta para G. Thorkild é a escolha entre as obrigações acadêmicas, datadas e padronizadas, burocratizantes, e a ensolarada sabedoria não-corporativada, daqueles que pedem proteção ao deus Kanaloa. Professor, não poderá ser admitido como catedrático, e será apenas um adjunto se não desistir de usar o *assim é que são as coisas* como argumento ou até aprender que *o indivíduo tem de insistir no que é, provar a sua identidade e gastá-la no todo ou em parte como o preço de sua admissão no grupo*.² Será aceito no lado civilizado do mundo se se adequar ao selo da Casa, aos gestos e trejeitos exigidos à própria organização mental pela academia, através de uma racionalidade estabelecida pelo Estado-governo das coisas. Pensar com uma certa ordem: isso lhe exige a *universitas*.

O que de nós ela também tem exigido?

Quer que nos *civilizemos*, que passemos a ter como já natural uma certa estrutura de pensamento, capaz de moldar visão e divisão de mundo própria daquele instituto, e que sobretudo lhe provemos nossa ilha (isto é, que sejamos capazes de objetivar nosso interesse acadêmico). Apenas o que exigiu a Universidade do Havaí de Gunnar

² WEST, Morris. *O navegador*. p. 32.

Thorkild, obrigando-o a empreender uma viagem científica em busca do irracional. Todavia, uma viagem dessas não é algo que se empreenda assim sem grandes recursos. A lapidação de um interesse intelectual, primitivo e bruto, até tê-lo sextavado e cientificizado sobretudo, isto é, a construção do objeto de estudo, é marcada pelos traços de toda nossa formação, e consome boa parte das provisões das quais nos cercamos.

Não me foram fáceis de tematizar as questões que esboço aqui, por tantas vezes me deixei levar pelo “assim é que são as coisas”, tão próprio de nossa dificuldade em buscar a gênese de nós mesmos; nem é assim tão transparente a analogia entre elas e o drama do personagem de Morris West.

Desde que venho refletindo sobre o Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman tenho atinado para a institucionalização de certas racionalidades, aspirantes à produção de consenso, espécie de *boa educação* político-cultural da inteligência.

Fixando um olhar de profundidade no programa de Lipman penso ter sido capaz de ver lá, sub-reptício, um determinado mecanismo de impressão de uma racionalidade específica, ansiosa por hegemonia, uma carapaça cultural, que se nos impõe o mundo moderno.

Essa forma-carapaça, adquirida desde a própria formação acadêmica, forjou meu preconceito contra o programa de Lipman. Mais do que oferecer conclusões penso, neste capítulo, tratar de tornar visível uma série de estratégias para a educação de uma racionalidade, base para julgamentos, entendimentos e visões de mundo, implicadas na minha vivência universitária.

O drama do professor-argonauta da Universidade do Havai, da história de *O Navegante*, como alegoria, ofereceu-me algumas pequenas referências e questões sobre a construção de racionalidades academizadas e, sobretudo, civilizadoras.

Sigo duas rotas até a minha ilha. Quero entender por que senti uma má vontade quase que instantânea, pré-conceituosa, quando da primeira notícia sobre o Programa Filosofia para Crianças, ou seja, entender a naturalização de um traço de formação e, por fim, apontar algumas características do lugar onde Matthew Lipman encontrou um espaço para o florescimento.

As reflexões a seguir são minha expedição em direção às minhas origens.



O aparecimento da Universidade como instituição remonta ao século XII, quando num esforço para recolher e organizar produções intelectuais, grupos de estudiosos edificam uma estrutura académica dedicada, inicialmente, à compreensão de textos tradicionais, que começa a atrair estudantes cristãos. Primava aí um espírito de humildade e de certeza de que os textos então estudados retinham questões de grande valor. Essa instituição forjou futuros mestres no respeito à dialética, na busca de uma verdade revelada e na formação de um espírito geral.

*Os professores de Paris e os estudantes de Bolonha acharam vantajoso se agrupar numa corporação legal, e conseqüentemente adotaram o termo universitas, um termo que podia ser usado por qualquer espécie de associação legal; por volta do fim da Idade Média, ele já estava começando a ser restrito ao que denominamos agora universidades.*³

O modelo de coerência intelectual da instituição é tirado do estudo do Direito Romano, sistematizado e tornado público no século XI por Justiniano. A Universidade adquiriu, ainda na Idade Média, um grande prestígio e admiração pela educação.

Marcada pelo traço escolar medieval da concentração e da valorização da memória, a *universitas* reunia alguns homens em guetos monásticos e, como seres à parte, estes tratavam de dedicar-se ao estudo como *forma de serviço divino*.⁴ Para tanto a *universitas* recruta alunos pela vocação e não pela origem social e os jovens, capazes intelectualmente, procedentes de todas as camadas da sociedade, após a formação universitária, vinham a ocupar lugares de importância, quer na estrutura da Igreja quer na administração secular.

³ MINOGUE, K. *O conceito de universidade*. p. 15.

*(...) jovens intelectualmente capazes de todas as camadas da sociedade congregaram-se para estudar nelas, e muitos desses formandos, depois dos estudos, vieram a ocupar posições importantes na Igreja e na administração dos reinos.*⁵

*Como instituição social, os laços da universidade com o poder sempre foram determinantes para a sua função e para as suas atividades.*⁶

Segundo Marilena Chauí a universidade sempre pendeu entre o trabalho exigente das atividades do pensamento e as demandas das instituições do poder. E neste sentido a Universidade alimentou a auto-imagem de defensora do conhecimento verdadeiro, sustentando o prestígio e sua autoridade para ditar critérios de validade do saber, ali produzidos, e de legitimação daqueles que dali são lançados.

*(...) a imagem da exclusividade da instituição universitária no processo do conhecimento também serve para prestigiar a universidade a fim de que seu prestígio possa validar idéias, práticas e aplicações de conhecimento cuja pesquisa real é feita fora dela e cuja finalidade é decidida por critérios que permanecem secretos por que ligados a decisões e interesses do Estado, como é o caso, por exemplo, da energia nuclear, de controle populacional, da modificação de comportamentos sociais, etc.*⁷

No Brasil a primeira universidade é criada no Rio de Janeiro, então sede do governo do Presidente Epitácio Pessoa, em 7 de setembro de 1920, recebendo o nome de Universidade do Brasil.

Nossos anos 20 são marcados pela movimentação para a construção de uma cultura política liberal, pela intenção de objetivar os traços do propriamente brasileiro, na direção da democratização das manifestações de opinião, e para a institucionalização da prática eleitoral.

⁴ Ver essa discussão em GUSDORF, George. *Professores para quê?* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

⁵ MINOGUE, K. *idem*, p. 17.

⁶ CHAUÍ, Marilena. “Nossa idéia de universidade” in HAMBURGUER, E. *A USP em debate*. p. 89.

⁷ CHAUÍ, Marilena. *idem*, p. 90.

Michel Offerlé em *A nacionalização da cidadania cívica* sugere que a instituição da cidadania através do aprendizado do voto é um processo de longa duração e por isso deve ser estudado a partir das estratégias que levem à capacidade de abstração. O processo de cidadanização cívica é paralelo ao estabelecimento do sentimento da nacionalidade, quando o indivíduo integra-se no sistema lógico, estatal, que dá materialidade ao voto.

*O reconhecimento da cidadania cívica é o resultado do triunfo progressivo da juridização (jamais totalmente atendida) e portanto, do crescimento da eficácia de um Estado neutro, produtor de tecnologias racionais de identificação e de identidades sociais e estandarizadas.*⁸

O estabelecimento de normas nacionais de aceitação de pessoas nas listas eleitorais é paralelo ao processo de cidadanização cívica que, ao mesmo tempo escancara os movimentos da estatização. A estatização é um processo de abstração que mostra a destruição do homem como ser particular e local, e o estabelecimento do indivíduo *racionalmente identificável e intercambiável*.

O Estado assume a responsabilidade da organização de toda a sociedade e passa a falar em nome de interesses gerais, de interesses nacionais. Deste modo o indivíduo, imbuído assim do seu estatuto de cidadão, restringe sua participação nos negócios da administração da vida social ao ato simbólico e abstrato do voto. O Estado então atribui a si mesmo uma função política e criadora: deve determinar para a nação, para o conjunto dos cidadãos, um rumo civilizatório.

É preciso, portanto, ensinar a enxergar as relações entre um pedaço de papel (cédula-voto) e os acontecimentos do dia-a-dia; e entre a manifestação da cidadania e as ações do Estado: impostos, exército, a justiça e a educação. E é através da educação que o Estado poderá formar para essa capacidade de abstração e para virtudes intelectuais, civis e morais.

⁸ OFFERLÉ, Michel. *A nacionalização da cidadania cívica*. p. 3.

A cidadanização não é um processo que se inicie por vontade do indivíduo. O indivíduo não se impressiona fácil com um pedaço de papel jogado dentro de uma caixa; é preciso, segundo o autor, uma confluência bem grande de estratégias para fazer entender que apelos e reclamos devem esperar a data exata para se manifestarem. A cidadania deve ser incorporada, objetivada e ensaiada; o que se dará no próprio exercício democrático. É preciso educar com a prática para a cidadania.

(...) podemos mostrar também como, nos múltiplos fatos sociais, o sentimento do dever cívico e a conformação ao lugar estereotipado do bom cidadão (obedecer a leis, pagar os impostos, amar a pátria, votar com consciência) são objetos de apelos à ordem no cotidiano, nos escritos, nos discursos, nas máximas também. Escola, imprensa, mas também Igreja (...) aqui participam.⁹

A sistematização das eleições, e de todo o aparato simbólico que isso exige, no processo de construção da relação cívica entre o indivíduo e a sua sociedade, a instalação do *cidadão de papel* e os processos de generalização e individualização concomitante - uma voz um voto/muitos votos uma só opinião - fazem da cidadania cívica, para além de reivindicação de um desejo, o resultado intrincado de uma institucionalização. E o Brasil experimenta-se, com mais constância, nesse processo de conformação do indivíduo à lógica da abstração da participação política a partir do início deste século, e uma das primeiras providências é estruturar o sistema de ensino escolar, e a Universidade como sustentáculo desse processo, como auxiliar significativo da educação cívica.

Em 1926, o governo de Washington Luís inicia uma reforma financeira, todavia sufocada, em parte, pela crise econômica mundial, de 1929. A partir da Revolução de 1930, que quebrou com a política de hegemonia de mineiros e paulistas no controle do Estado, define-se o avanço da organização capitalista da economia brasileira, e da ascensão da burguesia como classe dominante. Com o desenvolvimento das relações capitalistas também aparece, como classe, o operariado, e os intelectuais são convocados pelo Estado a participar dessa trama.

⁹ OFFERLÉ, Michel. *idem*, pp. 6-7.

(...) A primeira fase, de 1930 a 1945, fica marcada pela grande efervescência política e por uma luta ideológica intensa. Começa em ambiente de relativa liberdade, para desembocar, em 1935, em medidas de exceção, e culminar, em 1937, com o estabelecimento do Estado Novo; essa evolução assinala o clima das controvérsias. É reflexo, também, do que ocorre no mundo, com a ascensão fascista (...). É, pois, uma fase em que os intelectuais são chamados a assumir posições políticas e a levar para suas criações tudo o que essa participação releva ou impõe.¹⁰

Neste momento o poder oligárquico percebe a oportunidade que a escolarização pode ser como estratégia para acumulação de dividendos políticos, e a possibilidade de associar o trabalho intelectual sistemático ao projeto de hegemonia política, formulado pelos grupos dirigentes locais.

O desenvolvimento das relações capitalistas, ao mesmo tempo que transforma em mercadorias as criações artísticas, antes simples motivo de divertimento ou de adorno, amplia rapidamente as áreas do trabalho intelectual, antes em plano secundário, abrindo-lhe perspectivas novas, (...).¹¹

O Brasil entra propriamente na modernidade na década de 30 quando florescem as áreas urbanas, que fornecem produtos manufaturados ao campo, e simultaneamente recebem do campo os seus habitantes. A partir desse momento algumas regiões do país promovem o desenvolvimento paulatino da indústria, o aumento da população e a entrada no mundo do mercado. Uma vez em funcionamento a estrutura da lógica capitalista, também a cultura aí vira um bem de consumo.

Marshall Berman nos adverte sobre os mecanismos de formação da estrutura modernizante nas sociedades e ressalta o fato de que, para além da modernização da produção e das relações de trabalho, a sociedade moderna forja e exige a modernização das

¹⁰ SODRÉ, Nelson W. *Síntese da cultura brasileira*. p. 69.

¹¹ SODRÉ, Nelson W. *idem*, p. 70.

consciências, a modernização das visões de mundo, das formas de senti-lo, explicá-lo e de movimentar-se nele.

*No desfecho de A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo, escrito em 1904, Max Weber afirma que todo o 'poderoso cosmo da moderna ordem econômica' é como 'um cárcere de ferro'. Essa ordem inexorável, capitalista, legalista e burocrática 'determina a vida dos indivíduos que nasceram dentro desse mecanismo (...) com uma força irresistível'. (...) Portanto, não só a sociedade moderna é um cárcere, como as pessoas que aí vivem foram moldadas por suas barras; (...).*¹²

Os anos 20 e 30 caracterizam-se pela concentração de fragmentos dispersos num novo aspecto da cultura brasileira, e pelas tentativas de criar as grades de percepção do Brasil moderno, nosso *cárcere de ferro*. Aqui começam a estruturar-se ideologias do caráter nacional brasileiro um tanto marcadas por um pré-conceito eurocêntrico que sugere que uma civilização nos trópicos é impossível. Para explicar esse preconceito pode-se sugerir duas respostas: a primeira afirma que através do empenho de líderes se pode fazer vingar a civilização no Brasil: a construção da ordem e do progresso. E a segunda indica que um *ethos* propriamente brasileiro, intraduzível, mesmo não sendo possível contê-lo em categorias racionais, seria capaz de gerar uma nacionalidade: o homem cordial.

*Assim, em certos momentos, o que é considerado como cultura brasileira é a apropriação e reelaboração, por parte de nossas classes dominantes, de traços culturais gerados nas metrópoles, traços esses, que são tidos como os únicos dignos de serem adotados pelas elites.*¹³

Então recrudesce a intervenção do Estado na cultura, justamente quando o país começa a se desenhar como uma sociedade industrial e urbana. Sérgio Buarque de Holanda nos diz, em *Raízes do Brasil*, que com a decadência do mundo rural novas elites, *uma*

¹² BERMAN, Marshal. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. pp. 26-27.

¹³ OLIVEN, Ruben George. "A relação Estado e Cultura no Brasil: cortes ou continuidade?" in MICELI, Sergio. (org.) *Estado e Cultura no Brasil*. p. 44.

aristocracia do espírito junta-se para manter o caráter aristocrático da nossa sociedade e elege novos símbolos de distinção: o cultivo da imaginação e *as leituras francesas*.¹⁴

Neste ambiente de re-estruturação cultural o ensino passa a figurar como a grande vedete. Na década anterior o movimento pela *renovação educacional* havia marcado o tom das proposições para uma reforma do sistema nacional de ensino. Em 1927, 1928 e 1929 a Associação Brasileira de Educação realiza conferências nacionais nas quais princípios renovadores são discutidos: a propagação do ensino elementar e a reestruturação e incremento do ensino superior.

O estado de São Paulo, já na década de 20, promove uma campanha contra o analfabetismo e torna o ensino primário obrigatório. Os diversos empreendimentos na educação e na cultura, a partir dessa época são desenhados pelo ímpeto da burguesia nacional, que supunha poder, então, emendar o sistema de poder oligárquico sem modificar a estrutura da representação política.

A fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, e a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, num movimento semelhante ao descrito por Michel Offerlé sobre a construção da idéia de cidadania, são parte do projeto de busca de hegemonia e manutenção do poder da elite paulista, através da institucionalização de uma racionalidade academizada incentivadora dos pressupostos de uma visão de mundo.

Alfredo Bosi alerta para a diferença qualitativa da significação da questão do ensino e de sua administração e a cultura, na Constituição de 16 de junho de 1934, se comparada com as anteriores (a de 1824 e a de 1891).

É o próprio teor das preocupações com o ensino que muda significativamente no período que se segue à Revolução de 1930 e se traduz pela forma jurídica de 1934. Nas duas constituições que a precederam - a do Império, outorgada por Pedro I logo depois de ter dissolvido a nossa primeira Assembléia Constituinte, e a

¹⁴ Por isso é revelador que uma das preocupações centrais do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) na época do Estado Novo tenha sido a de inverter a música popular brasileira à tendência à exaltação da malandragem, incentivando por todos os meios a valorização do trabalho. OLIVEN, R.G. *idem*, p. 49.

*da República, recém-proclamada, a concepção de Estado, imanente em ambas, trazia o selo do iluminismo burguês.*¹⁵

A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a fundação da Universidade de São Paulo, empresa de uma elite paulista, pretensamente ilustrada, interessada em sustentar a universidade como lugar privilegiado da produção de nacionalidade e da possível unidade nacional.¹⁶

A USP, criada por decreto em 25 de janeiro de 1934 pelo interventor no estado de São Paulo, Armando Salles de Oliveira, precisaria *promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.*¹⁷

A universidade paulista surge como instituição responsável pela educação de uma nova cultura política interessada na criação de racionalidade cívica.¹⁸ A entrada na universidade, no Brasil, é um privilégio da burguesia e da pequena burguesia, ou seja, uma parcela muito pequena de jovens têm acesso a ela. Não se deve esquecer que a pequena burguesia tem sido importante nas mudanças sociais uma vez que é ela quem procura a universidade pública, e aí pensa na sua carreira e nos problemas do país.

A universidade representava um meio de concentrar os talentos e uma forma institucional de fornecer às elites, econômicas e políticas, alternativas práticas de preparação de pessoal de alta qualidade intelectual, quadros de profissionais

¹⁵ BOSI, Alfredo. *Cultura Brasileira – Temas e Situações*. pp. 208-209.

¹⁶ *O entendimento da Universidade como uma forma de poder para formar e reproduzir as elites dirigentes conduz à interpretação de seu projeto como parte integrante de um projeto de hegemonia cultural e política.* CARDOSO, Irene. *idem*, p. 58/59.

¹⁷ OLIVEIRA, Hélio L. “A evolução da USP. Dos objetivos iniciais aos compromissos de hoje” in HAMBURGUER, E. W. *idem*, p. 123.

¹⁸ (...) *a criação da Universidade de São Paulo é muito menos o produto de um ‘movimento educacional renovador’, ou o produto de uma sucessão de iniciativas educacionais, do que efetivamente o produto de um projeto político e ideológico, que tem sua especificidade e que para ser implantado vai depender de uma possibilidade política e ideológica.* CARDOSO, Irene. *idem*, p. 63.

*liberais e administrativos, pessoal docente de diversos níveis, meios refinados de renovação da dominação cultural e ideológica, etc.*¹⁹

Para Florestan Fernandes, os representantes paulistas do pensamento liberal, depois de perderem parcelas importantes de poder após a Revolução Constitucionalista de 1932, mostraram-se interessados em restabelecer princípios liberais e formar uma nova *elite bandeirante*. A criação da Universidade de São Paulo mostra-se, neste sentido, como um instrumento privilegiado para a edificação da nacionalidade, sob princípios paulistas.

Aqui vemos uma elite paulista, afastada do poder e buscando criar, estabelecer lugares e instrumentos para a constituição de uma cultura política que lhe favoreça a manutenção do poder. Um desses recursos é a escola na qual se fará a produção teórica e a transmissão dessa cultura e a formação de funcionários, que lhe venham servir.

Para Max Weber entender a religião exige deter o olhar nos produtores da mensagem religiosa, com seus interesses específicos, nas suas estratégias que empregam para divulgação de idéias. Assim também, julgo, deve-se atentar para os divulgadores de idéias de nacionalidade e cidadania democrática. Julio de Mesquita Filho, do Jornal O Estado de São Paulo, e Fernando de Azevedo, colaborador desse jornal, parecem ser, na década de 30, produtores dessas mensagens.

Um dos grandes mentores da Universidade de São Paulo foi Fernando de Azevedo que via na educação o *locus* privilegiado para a construção da cidadania e da nacionalidade. Dizia ele:

*A democracia consiste, praticamente, não no 'governo do povo pelo povo' que em última análise é uma ficção, mas no governo por elementos diretamente 'tomados' do povo e preparados pela educação. Não há salvação para a democracia senão na escolha e pela escolha de capacidades.*²⁰

E também:

¹⁹ FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. pp. 41-42.

²⁰ Citado por CARDOSO, I. *idem*, p. 51.

*As sociedades modernas, se exigem para o seu progresso, pensadores, criadores e inventores, sábios e filósofos, dedicados exclusivamente à pesquisa da verdade e ao enriquecimento do saber humano, não reclamam menos profissionais e técnicos eminentes nas múltiplas e variadas especialidades, em que na sua complexidade imensa, se divide o trabalho da civilização atual.*²¹

Segundo Alfredo Bosi também pode-se perceber nas falas de Fernando de Azevedo a crença na capacidade de transformação da realidade, pela escolarização e pela possibilidade que ela dá de concentrar-se em espaço fechado e por longos anos, multidões de crianças e jovens abertos para a recepção de idéias, preconceitos e cacoetes.

*À medida que a educação for estendendo a sua influência, despertadora de vocações, vai penetrando até as camadas mais obscuras, para aí, entre os próprios operários, descobrir o grande homem, o cidadão útil, que o estado tem o dever de atrair, submetendo a uma prova constante de idéias e os homens, para os elevar e selecionar segundo o seu valor ou a sua incapacidade.*²²

Fernando de Azevedo, a pedido do jornal O Estado de São Paulo, durante quatro meses, nos anos 30, publica artigos discutindo o ensino público, numa série conhecida por *Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo*.

Uma das importantes colocações dessa sindicância foi indicar o papel da Universidade no governo da evolução da vida social, e apontar que mesmo que as escolas profissionais tivessem contribuído muito com o desenvolvimento do país, havia necessidade, para os jovens destinados ao trabalho cultural e político, de uma formação universal. Para dar conta dessa demanda são criadas, em 1933, a Escola de Sociologia e Política por um grupo de jornalistas e empresários, que a implantou segundo o modelo de

²¹ AZEVEDO, Fernando. *As universidades no mundo de amanhã Seu sentido, sua missão e suas perspectivas atuais*. pp. 55-56.

²² Citado por CARDOSO, I. *idem*, p. 31.

pesquisa e ensino das universidades norte-americanas; e, em 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, enformada pelo modelo europeu.

O programa político-cultural, então iniciado, não podia prescindir da colaboração de estruturas ideológicas, modelos de racionalidade e lógicas civilizantes já experimentados, e aparentemente bem sucedidas. Nesta matéria, julgavam os fundadores de nossa nacionalidade, teríamos muito ainda que aprender, e não havia nenhum demérito em receber a ajuda sempre prestativa da intelectualidade de elite internacional.

*A contratação de professores estrangeiros visava a formação de "quadros técnicos, especializados em ciências sociais (...) de uma elite 'numerosa e organizada', instruída sob métodos científicos, a par das instituições e conquistas do mundo civilizado, capaz de compreender, antes de agir, o meio social em que vivemos (...), personalidades capazes de colaborar eficaz e conscientemente na direção da vida social".*²³

A Universidade, como parte de um programa político e educacional, aparece, para nossos liberais, como o dispositivo muito eficaz, para a formação da nova geração da elite dirigente. Essa nova geração deveria levar o Brasil para a modernidade.

Franklin Leopoldo e Silva faz algumas considerações sobre *a coincidência entre a proposição de objetivos e a defesa de interesses* emaranhados nos projetos de *racionalização e sublimação dos interesses de classe* presentes nas justificativas para a criação, principalmente, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Para ele, o projeto de criação da USP é parte de um processo de longa duração no qual o Estado aparece como o único responsável pelo aperfeiçoamento da educação. Não pensa Fernando de Azevedo, por sua vez, que seja possível entregar a formação das novas gerações da elite para uma instituição privada de ensino, uma vez que entende que só o Estado é capaz de congrega, com isenção, indivíduos para participarem dessa empreitada político-educacional, permitindo a diversidade característica do papel cívico desse

²³ Trecho do documento de criação da Escola de Sociologia e Política, citado por MICELI, Sergio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. p. 21.

programa. Só o Estado poderia efetivar um sistema de ensino capaz de servir como *instrumento político de coesão*, a serviço dos interesses nacionais. Muito embora não se possa negar a idealização desse tipo de interesses e da formação desse futuro dirigente formado pelas instituições do Estado, neste caso pela Universidade de São Paulo.

À Universidade não caberá apenas formar uma elite dirigente, hábil em criar e fazer reproduzir sua cultura. Mas também, caberá a ela, formar professores para o ensino médio, além de responsabiliza-se pela produção e transmissão de saber. E neste contexto, a FFCL passará a atuar como o lugar onde esse exemplo de processo civilizador se inicia.²⁴

Para os idealizadores da USP, o Estado, controlando a universidade, poderá conseguir, através da submissão dos cidadãos de todos os níveis à educação escolarizada, atuar como força reguladora e coordenadora, esta uma espécie de racionalidade de estado, que sustentasse a defesa de abstratos interesses gerais, realizando assim concretamente a democracia.²⁵

Mesmo envolta nestes movimentos de *racionalizações idealizantes da vontade de poder político*, os empreendimentos para a criação de USP e sua propalada vocação democrática, esta universidade foi instalada por um interventor, Armando de Salles Oliveira, em São Paulo, no governo ditatorial de Getúlio Vargas. E na mesma época da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, os liberais promoviam uma caça aos comunistas aliando-se a setores reacionários da sociedade e que pela imprensa, sempre mostrada como defensora da democracia, os liberais indicavam a necessidade de fiscalização do que se ensinava nas escolas secundárias e na própria universidade.

Para Franklin L. e Silva, essas contradições entranhadas na criação da USP buscarão diluição no estabelecimento de uma força do esclarecimento, suficiente para que a elite disponha da razão, não qualquer uma, mas uma *razão armada* para a *defesa dos*

²⁴ (...) Vista as coisas dessa maneira, a universidade cumpre função política em dois níveis: permite a compatibilização entre elite e democracia; e recruta, na totalidade do espectro social, para formá-los segundo os mais afinados padrões de saber e discernimento, os futuros membros da elite. SILVA Franklin L. "A experiência universitária entre dois liberalismos" in *Revista da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas*- USP. p. 35.

²⁵ Os liberais fundadores tinham um projeto político-educacional essencialmente vinculado à institucionalização de uma concepção de educação e cultura para que o que era absolutamente necessário o comprometimento do Estado. SILVA, Franklin L. *idem*, p. 72.

*valores universais da razão e da liberdade e da crença num poder de interferência real de preservação desses ideais.*²⁶

Segundo Irene Cardoso, em *A universidade da Comunhão Paulista*, a criação da USP é uma proposta da *campanha pela reconstrução nacional* empreendida pelo Jornal O Estado de São Paulo, que julga com isso reeditar os ideais do Manifesto de 32, e do projeto de reconstrução de São Paulo e da nacionalidade, então interesses dessa elite paulista ilustrada.

Os artigos do Decreto de criação da Universidade de São Paulo²⁷, dispõem como tarefas desta instituição: *a formação das classes dirigentes e a democracia*, a competência primeira para *afetar a consciência social*, a intenção de *resolução dos problemas da nacionalidade*, para *os altos estudos e a cultura livre e desinteressada*, a *preparação para o exercício de todas as profissões*, expressando, dentro de uma *concepção de divisão do trabalho intelectual*, a *função de quadros profissionais* de base científica. Com esse elenco de intenções a USP teria como sede principal, encarregada de realizar e sustentar os grandes temas da universidade da elite paulista, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras:

*(...) instituição de alta cultura com a função superior de levar uma 'elite de homens de talento' (...) ao estudo desinteressado das questões que pairam nas altas esferas, que não podem atingir todos os cérebros, questões e problemas que entrosam diretamente com a orientação mental - e portanto política e econômica - que deve seguir o país (...).*²⁸

Aqui se esboça o desenho de uma elite afeita a uma concepção de democracia construída, e não conquistada, através da divisão do trabalho político. Às massas cabe participar da edificação da nacionalidade, mas a direção do processo fica sob a responsabilidade de um *estado maior intelectual*. Entretanto acima dos partidos e suas

²⁶ SILVA, Franklin L. *idem*, p. 42.

²⁷ Decreto nº 6283 de 25 de janeiro de 1934.

²⁸ CARDOSO, Irene R. *idem*, p. 123.

pendengas estaria a Razão, estrutura que permite a superação de interesses políticos e sociais mesquinhos em favor da unificação em torno de valores ditos universais.

As instituições já existentes antes da fundação da USP, como a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica, e a Escola de Agronomia Luiz de Queiroz, e que se incorporam a essa Universidade, destinavam-se à formação profissional. Para elas seria muito difícil assumirem o trabalho para realizar as demandas inscritas no decreto de sua criação, tais como: promover o progresso da ciência, transmitir conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, realizar vulgarização das ciências, das letras e das artes.

Essas escolas já constituídas sabiam que estavam emprestando prestígio à USP recém-nascida e por isso não viam necessidade de incorporarem em suas funções mais aquelas mencionadas no decreto, e assim deixarem de ser o que eram.

Por vezes a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) foi vista com ciúmes pelos outros institutos, porque alguns privilégios, já tradicionais, como a pesquisa e a preparação para o ensino superior, lhes haviam sido tirados e atribuídos a FFCL. Com a contratação de mais de vinte professores estrangeiros ficou claro para todos eles que a FFCL teria o grande papel na *promoção da cultura do meio*,²⁹ e se incumbiria da *missão superior de propor os destinos da nacionalidade*. Estaria aí, nesta faculdade, o locus privilegiado para o desenvolvimento de uma dada cultura. Caberia a ela a produção do catálogo dos interesses públicos e a defesa do espírito objetivo e crítico.

A FFCL teria, já no ato de sua criação, em setembro de 1934, a obrigação de formação e disciplinamento de um grupo capaz de dedicar-se a uma política do interesse geral.

(...) *Ou ainda a missão dos que saem da Faculdade de Filosofia, da Universidade de São Paulo, de criar a 'mística nacional': 'tirar essa imensa massa de seu estado atual, ainda quase amorfo, para dar-lhe consistência diferenciada e definida'.*³⁰

²⁹ Ver essa discussão em OLIVEIRA, Helio L. "A evolução da USP. Dos objetivos iniciais aos compromissos de hoje" in HAMBURGUER, Ernest W. *A USP em debate*. São Paulo, ADUSP, 1984.

³⁰ CARDOSO, Irene R. *idem*, p. 180.

O alargamento da consciência do interesse geral, e o engajamento na constituição do caldo da cultura nacional deveriam passar pela disciplinarização da inteligência por métodos objetivos capazes de uniformizar o pensamento. É a isso que Fernando de Azevedo faz alusão quando diz:

*A inteligência que somente conduz às dissensões e à confusão, quando não se deixa disciplinar severamente no espírito e nos métodos científicos, tende a desempenhar entre os homens a função essencial de pô-los de acordo, de uniformizar, portanto, o pensamento humano, de modo que, como se dá no campo estritamente científico, o que é verdade para uns o seja também para todos.*³¹

Acrescente-se a isso a fala de Armando de Salles Oliveira, quando de uma discussão sobre a Universidade de São Paulo; diz ele: *os que se orientam dentro dela num mesmo sentido, terão sempre no correr da vida, o mesmo modo de julgar os fatos. Separados, não precisam de se consultar para que este saiba o que pensa aquele*³² e se terão as fundações para uma construção sólida contra qualquer outra forma de produção de conhecimento, que não essa. É aí que encontro, poderia adiantar, as bases de meu preconceito contra Lipman e seu ensino de filosofia.

Fernando de Azevedo afirmava que mesmo admitindo que o pensamento deva ser livre, no trabalho intelectual científico o pensamento deve ser objetivo e disciplinado, submetido a planos de investigação e a um método unificado de raciocínio. Caberia às universidades, e à Universidade de São Paulo em especial, criar o ambiente para a produção deste pensar *natural*, esse pensamento articulado, que de lá sairia pronto para a sua reprodução.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras então seria, para esses produtores de mensagens nacionalizantes, um abrigo no qual, sob o domínio do espírito crítico e universalizado, se engendrasse um certo tipo de racionalidade. Essa racionalidade daria

³¹ AZEVEDO, Fernando em *Educação e seus problemas*. Citado por CARDOSO, Irene. *idem*, p. 180.

³² Citado por CARDOSO, Irene R. *idem*, p. 181.

possibilidade de se produzir abstrações como *consciência coletiva e nacionalidade*. Júlio de Mesquita Filho e Armando de Salles Oliveira concordavam em considerar a Faculdade de Filosofia como o *cérebro da nacionalidade, guia dos brasileiros nas vicissitudes da nossa pátria*.

O papel da FFCL, designado por seus idealizadores, como o lugar do estudo desinteressado de questões e problemas dados pela orientação econômica e política aspirada pelo nação, converge para as exigências que o Estado faz à USP, em relação ao ensino superior, expressas no decreto de sua fundação: trazer o progresso da ciência, fazer expandir a cultura e incentivar a pesquisa e a produção original. Ao que se poderia acrescentar com Franklin L. e Silva:

*Seria certamente notável o que uma análise mais acurada, que aqui não faço por falta de competência, poderia encontrar nesse tipo de discurso, em termos de uma dialética entre o elemento ideológico-regressivo, ligado ao esforço de uma classe para construir a justificativa racionalizadora do monopólio do poder, e o elemento civilizado-emancipatório, e mesmo liberador, contido na letra das propostas.*³³

As idéias propaladas na justificativa da criação da FFCL e na campanha para a criação da USP nos deixam um registro da visão liberal-ilustrada acerca da educação, quando a caracterizam como a *possibilidade de construção da democracia*, e quando, no estabelecimento de uma relação entre democracia e universidade, atribuem ao ensino superior a formação de dirigentes democráticos.

Todavia o curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo não foi o primeiro a ser criado em São Paulo, nem o único a ser idealizado para a formação de uma elite pensante.

Em 1908, no dia 15 de julho, o primeiro curso de Filosofia no Brasil foi instalado no Mosteiro de São Bento, numa sessão solene de abertura com a exposição do

³³ SILVA, Franklin L. *idem*, p. 41.

abade D. Miguel Kruse e a nomeação de Mons. Charles Sentroul, vindo da Bélgica, para sua direção.

Mesmo antes do funcionamento efetivo, a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento já realizava conferências sobre *assumptos interessantes*, dirigidas pelo Dr. Emílio Vliebergh, da Universidade de Louvain.

Os regulamentos da faculdade redigidos pelo abade de São Bento recomendavam que não se fizesse distinção, para a admissão de alunos, de religião, nacionalidade ou tendência filosófica, muito embora os cursos tenham sido sempre eruditos mantendo altos índices de reprovação.

A nova faculdade aparecia mencionada em artigo do jornal *Commercio de São Paulo* como uma via para a resolução da mediocridade intelectual reinante entre os jovens brasileiros que, nesta época, só podiam escolher, se pretendessem ingressar nos estudos superiores, o Direito, a Medicina e a Engenharia, e muitos dali iam para a política. Os divulgadores da necessidade desse novo curso justificavam-no afirmando que a formação da juventude não deveria estar voltada exclusivamente para a formação profissional, e que uma sociedade culta não pode prescindir de cursos de humanidades:

*Cumpra reagir contra esse abandono de princípios, contra essa tendência a converter factos em critério exclusivo da certeza, rejeitando-se a priori tudo quanto não pode ser verificado pelo methodo experimental.*³⁴

Essa faculdade seria gratuita, mantida pelo Mosteiro de São Bento, e nela poderiam matricular-se qualquer aluno dos cursos de Engenharia, Direito ou Medicina, bem como professores públicos ou qualquer um que passasse nos exames de suficiência.

De 1917 até 1922 a faculdade ficou fechada e só voltaria a funcionar com a chegada do Prof. Leonardo Van Acker, de Louvain. Em 1936 a faculdade adapta seu currículo às exigências da nova lei para o ensino superior, mesmo porque já tivera algumas dificuldades em ser reconhecida oficialmente. No período da idealização da Universidade

³⁴ Citado por MUCHAIL, Salma T. “Um passado revisitado - O curso de Filosofia da PUC/SP: 80 anos” in MUCHAIL, S. T. *Um passado revisitado: 80 anos do curso de Filosofia da PUC-SP*. p. 128.

de São Paulo, a Faculdade de São Bento chegou a ser aventada como responsável pela cadeira de Filosofia, o que ficou só no papel.

A Faculdade de Filosofia de São Bento teve sempre uma índole confessional, voltada para prestigiar a Igreja Católica e restaurar-lhe a influência civilizadora. Mesmo afirmando sua vocação para a tolerância à diversidade de opinião religiosa ou filosófica, as diretrizes metodológicas do ensino de filosofia nesta faculdade sempre mostraram influência tomista e uma apologia do aristotelismo. No texto *Qu'est-ce que c'est la Philosophie?* preparado pelo Pe. Sentroul, para a aula inaugural, de 1908, tem-se a filosofia como *saber humano levado a mais alta perfeição possível*, e como a *ciência* que garante *a certeza, a extensão e a unidade* do conhecimento³⁵, definição essa assemelhada à aristotélica.

O primeiro curso de Filosofia a ter reconhecimento oficial foi o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Sedes Sapientiae*, criada pela Ordem das Cônegas de Santo Agostinho, com a assistência dos padres jesuítas, que começa a funcionar em 15 de março de 1933.

A existência dessas duas escolas de Filosofia não impediu a idealização da Filosofia da USP, pelos liberais paulistas, antes interessados numa escola leiga; mesmo que se tenha cogitado em fazer da Filosofia da São Bento o embrião da Filosofia da USP.

Em 1927, poucos anos antes da chegada da missão francesa, alguns professores franceses já publicavam aqui. Também durante as conferências de dois professores da Sorbonne, Paul Falconnet e George Dumas, discutiu-se a idéia da criação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Mesmo assim, segundo Roger Bastide, que chegou para a FFCL em 1938, havia na USP um ar de hostilidade contra a Missão Francesa, uma vez que os católicos a consideravam de esquerda, as demais faculdades consideravam dispensável o humanismo trazido pelos professores da Missão, e os integralistas achavam que o Brasil precisava de um nacionalismo abertamente de direita.³⁶

³⁵ Citado por ESTEVÃO, José Carlos. "Sobre os católicos e o ensino de Filosofia em São Paulo" in MUCHAIL, Salma T. *idem*, p. 137.

³⁶ Parece que Claude Lévi-Strauss teria sido substituído por Roger Bastide, assim que Júlio de Mesquita Filho o considerou uma *pessoa perigosa*, já que tinha ligações com a Frente Popular francesa.

Por isso mesmo, aos professores da Missão Francesa contratados pela Faculdade de Filosofia para os primeiros anos de seu funcionamento, era vetada qualquer participação ou manifestação política, já que aqui estavam apenas para nos indicar a forma de encaminhar nossa nacionalidade. O conteúdo caberia aos nacionais. A Missão Francesa vem para ensinar a produzir um discurso que a elite vai usar.

A iniciação dos professores franceses na recém-nascida Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras não foi de todo tranqüila, então. Parecia a eles que o interesse intelectual dos estudantes limitava-se à leitura, mesmo que ávida, de obras de vulgarização e manuais, num programa de consumo das idéias européias, em vez do trato com a preparação para a criação de idéias autênticas. A oposição entre os professores franceses, detentores de sabedoria e de maturidade, e os estudantes paulistas, *novidadeiros diletantes*, soava para Lévi-Strauss como um confronto:

*(...) Os professores “criados para respeitar apenas as idéias maduras” se encontravam “expostos às investidas dos estudantes de uma ignorância completa quanto ao passado, mas cuja informação tinha sempre alguns meses de avanço em relação à nossa”.*³⁷

Desta vez, nossa elite nos civilizaria com a cultura francesa. Vinha Claude Lévi-Strauss como membro da Missão Francesa ensinar na Universidade de São Paulo, neo-nata; mas, como outros já tinham vindo antes, vinha para civilizar. De certa forma isso como que o autorizava a entrar carregado dos pré-conceitos de sua própria civilização, a mesma, que já aqui, o fazia indignar-se com a falta de *cultura* histórica ou estética de uma aluna paulista, que havia achado Paris feia. O que se deveria então achar de Paris? Com quais critérios ou valores se poderia julgá-la? A Missão Francesa vinha nos trazendo a resposta. E assim Lévi-Strauss via a São Paulo de 1935, a sua Universidade e seus estudantes:

³⁷ Citado por MELLO, Evaldo Cabral de. “A viagem e Lévi-Strauss aos trópicos” in Suplemento *Mais!* FSP, 10/set/2000. pp. 14-19.

(...) Certos locais privilegiados da cidade conseguem acumular todos esses aspectos. Por exemplo, à saída de duas ruas divergentes que vão em direção ao mar, desembocamos à beira da ravina por onde corre o rio Anhangabaú, franqueado por uma ponte que é uma das artérias principais da cidade. A parte de baixo está ocupada por um parque em estilo inglês: relvados ornados de estátuas e quiosques; enquanto que, pelas vertentes acima, se erguem os principais edifícios: O Teatro Municipal, o Hotel Esplanada, o Automóvel Clube, os escritórios da companhia canadense que se encarrega da iluminação e dos transportes. Os seus volumes heteróclitos enfrentam-se no meio de uma desordem estática. Esses edifícios em posição de combate fazem lembrar grandes rebanhos de mamíferos reunidos ao fim da tarde à volta dum bebedouro, imóveis e hesitantes durante alguns instantes; estão condenados por uma necessidade mais premente do que o receio, a misturar temporariamente as suas espécies antagônicas. A evolução animal realiza-se segundo fases mais lentas do que a vida urbana: se eu contemplasse hoje o mesmo local talvez verificasse o desaparecimento do rebanho híbrido, esmagado por uma raça mais vigorosa e mais homogênea de arranha-céus, implantados nessas margens fossilizadas pelo asfalto duma auto-estrada.

*A elite paulista, abrigada por essa fauna pétrea, formava, à semelhança das suas orquídeas prediletas, uma flora indolente e mais exótica do que julgava ser. (...).*³⁸

Jean Maugüé, professor secundário na França, veio no primeiro navio, para implantar a Faculdade de Filosofia da USP, e foi responsável pela elaboração do programa do curso de Filosofia. Maugüé pensava que dada a nossa quase miséria de cultura nacional, não haveria outra forma melhor de educar-nos o espírito para as agruras da especulação filosófica senão ensinando a Filosofia a partir de sua história, o que não seria colecionar doutrinas, nomes e datas, elencadas por uma soberana *justiça universitária*, mas sim no trabalho com os textos originais ou lendo os filósofos. Para ele o professor de filosofia, no

³⁸ LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. pp. 123-124.

Brasil, não deveria ter medo de tratar do elementar, a fim de educar para o refreamento do desejo de ser, ou parecer ser, moderno.

Esse professor francês, no programa elaborado para a estruturação do curso de Filosofia, redigido em 1935, após a análise do primeiro ano de funcionamento da faculdade de filosofia, chama a atenção para nossa diluída cultura e nosso macunaímico espírito *filosofante*, e indica-lhe como remédio o estudo rigoroso da Filosofia através de uma historiografia estrutural.

Para Gilda de Mello e Souza, de 1934 a 1945, a Filosofia a partir do Departamento de Filosofia da USP, ganha importância na produção de um ambiente receptivo para a crítica e a análise reflexiva da realidade socio-cultural, para além da formação ‘técnica’ de filósofos.

Essa indicação pedagógica, interessada em encarnar um espírito pré-filosófico dos jovens paulistas, foi aceita até com alegria, como diz Lívio Teixeira, aluno da primeira turma da faculdade. Ao que acrescenta Bento Prado Jr., aluno de Lívio Teixeira, apontando que o estudo da história da filosofia pelo método estrutural, ou o *selo da Casa*, seu *instrumento pedagógico essencial*, era antes uma *ideologia* do departamento de Filosofia.³⁹

Émile Bréhier, também integrante da Missão Universitária Francesa para o Brasil, situa o início do uso da história da filosofia como método de estudo da filosofia na primeira metade do século passado, após a queda de Napoleão, na França, no momento em que se começa a valorizar o conhecimento histórico, o método histórico e a preocupação com a evolução dominam as ciências humanas. É aí também, com a institucionalização da universidade do tipo napoleônico, com o ensino laico e a exclusão da religião na formação dos jovens, que a filosofia adquire importância na luta contra as ideologias.

Essa consideração pela história da filosofia é paralela à importância da filosofia no ensino público e à profissionalização do filósofo. A especialização e a institucionalização levarão ao estabelecimento de uma metodologia que destaca a

³⁹ *Au dela de l'importance de travaux de M. Guérout pour la rénovation des études d'histoire de la philosophie en Europe, ils ont pour nous, au Brésil, une signification de plus: leur méthode historique. Qui nous fait défaut si fréquemment.* TEIXEIRA, Lívio citado por PRADO JR., Bento. “As filosofias da Maria Antonia (1956-1959) na memória de um ex-aluno” in SANTOS, M. Cecília Loschiavo. (org) *Maria Antonia uma rua na contramão*. p. 67.

especificidade do discurso filosófico, evidenciando a relação necessária entre Filosofia e história da filosofia.

À profissionalização do ensino de Filosofia na França correspondia o abandono (já acalentado havia tempo) do ecletismo e sua regência despótica nos negócios da instrução pública. No Brasil, a disseminação de um modelo profissional correspondeu também, enfim, a uma progressiva emancipação, à medida que fundava (e literalmente, com a criação, no Estado de São Paulo, dos "Institutos Isolados") um senso crítico em larga escala, sob o crivo da especialização.⁴⁰

O ecletismo como escola filosófico-espiritualista, e seu grande representante Victor Cousin, afirma a necessidade da história da filosofia, como instrumento contra o fanatismo e o radicalismo e pela tolerância filosófica. Mesmo assim o ecletismo não prescinde de suas ligações com a política através mesmo da universidade, o que permite, de certa forma, segundo François Châtelet, que o ecletismo espiritualista venha a ser uma espécie de filosofia oficial, base de uma ideologia de comum acordo com o Estado, preocupada em *formar bons funcionários, bons pais de família, bons cidadãos, capazes de apreciar as manifestações artísticas e de promover os melhoramentos sociais razoáveis*.⁴¹

Mesmo que desde os fins do século XVIII já se vislumbrasse um interesse em reconstruir doutrinas, através da edição, por exemplo, de Dicionários, é a partir do ecletismo que a história da filosofia ganha importância, embora nele esta apareça em suas relações com a Psicologia e com nuances metafísicas. E é no final do século XIX e começo do XX, que a história da filosofia se firma como dístico da escola francesa, e terá como seu grande representante Émile Bréhier, que tratava a história da filosofia em todas as suas possibilidades, discutindo métodos e problemas dessa historiografia.

A história da filosofia que nos chegou no entanto não foi a do ecletismo. Dois grandes representantes de um outro método de história da filosofia, o estrutural, marcaram a formação de algumas gerações de professores da Faculdade de Filosofia da USP: Victor Goldschmidt e Martial Guérout.

⁴⁰ MARQUES, Ubirajara R. de A. *A escola francesa de historiografia da Filosofia – Elementos de formação*. Tese de doutorado. FFLCH, USP. 1996. pp. 11-12.

⁴¹ MARQUES, Ubirajara R. de A. *idem*, pp 66-67 (tradução livre da citação em francês).

Para Oswaldo Porchat Pereira no texto “Tempo lógico e tempo histórico na interpretação dos sistemas filosóficos”, Victor Goldschmidt busca fixar as regras que permitam fazer da história da filosofia uma, digamos, ciência rigorosa na exposição e para a interpretação dos sistemas filosóficos, e um método para que o estudante e o estudioso da filosofia chegue até a reconstituição explícita do movimento do pensamento do autor, refazendo-lhe os caminhos de argumentação e descoberta, e respeitando todas as articulações estruturais, até, por fim, reescrever a obra segundo a *ordem das razões*.⁴²

Segundo Gilles-Gaston Granger, Martial Guérout, conhecido historiador da filosofia e inaugurador do método estruturalista em história da filosofia, em suas monografias busca sempre a ordem das razões que os filósofos imprimem às suas obras. Guérout tratava cada obra como acabada, como sistema. Para ele, as obras filosóficas precisam ser lidas na sua construção, na sua arquitetura, e então propõe a reconstituição da ordem lógica da estrutura da obra, ou seja, a busca do esclarecimento dos momentos internos de cada obra, segundo seu tempo lógico.

A metodologia de Guérout é uma proposta acadêmica-escolar de leitura da filosofia, e com ela se busca fugir do dogmatismo, do diletantismo ou do ecletismo. Guérout, professor, insiste na leitura sistemática dos textos filosóficos, uma vez que, para ele, ler os filósofos é justamente uma questão interna da própria filosofia, e a leitura que os filósofos fazem das filosofias é iniciadora de novas filosofias. Para ele todo aquele que lê com método um filósofo, deve se tornar seu discípulo, pelo menos durante o tempo que dure a leitura.

Lívio Teixeira diz que o método de Guérout exige certa disciplina, esforço para a verificação do que, nos grandes sistemas filosóficos, é a ordem das razões. Essa disciplinarização do estudo, que exigida nos cursos da faculdade de Filosofia da USP, serviu para inibir as pretensões nacionalistas que apareciam entre os estudantes.

A *missão belga*, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, por outro lado, trouxe consigo, e disseminou entre os seus estudantes, uma metodologia de estudos da Filosofia que só aparentemente se aproxima da metodologia uspiana. Se se trata de afirmar que o ensino da filosofia é o ensino da história da filosofia, pode-se dizer que um

⁴² Este texto encontra-se em GOLDSCHMIDT, Victor. *A religião de Platão*.

dos mais importantes estudantes, Alexandre Correa, saídos da São Bento e depois seu diretor, faz também história da Filosofia quando estuda Tomás de Aquino e Aristóteles, utilizando seus textos originais e o confrontando com comentadores.

*Frente a um problema determinado, busca a lógica interna de razões pelas quais Aristóteles escolhe certa solução, (...). Em suma, esmaecem os vestígios do velho 'dogmatismo': mantém-se, até o fim, a exigência de compreensão e pretende-se permanecer fiel à intenção do autor comentado.*⁴³

Mas o que Alexandre Correa faz não é história da filosofia como queriam Guérault ou Goldshmidt, mas uma história da filosofia dogmática, que pretende apurar os conhecimentos sobre os dogmas, considerados sempre de antemão verdadeiros. Umberto Eco, tratando da estética de Tomás de Aquino aponta a existência de analogia entre a metodologia tomista e a estrutural, muito embora na metodologia tomista não se trate do tempo histórico, mas apenas da proximidade entre atitudes filosóficas modelando estruturas assemelhadas.

Na década de 60 um outro belga chega para lecionar na Faculdade de São Bento, Michel Schooyans, e em 69 profere a aula inaugural sob o tema “Tarefa e vocação da Filosofia no Brasil (Reflexões e sugestões à luz da História)”, na qual propõe que o filósofo deva estar atento aos problemas de sua época, e que proceda à uma reflexão sobre seu contexto sem prejuízo da filosofia, pois que *a filosofia se enraiza necessariamente numa interrogação pessoal que decorre de um conhecimento preciso das necessidades de uma época e que versa sobre suas exigências*, e que *o valor intrínseco e durável de um sistema se funda afinal de contas sobre outra coisa que não a apresentação técnica que lhe conhecemos*.⁴⁴

Schooyans coloca a história como auxiliar do trabalho filosófico mesmo que esse trabalho esteja acentado no momento presente, e faz, assim, o que Goldschmidt chamaria de método genético em história da filosofia, e que não é o método adotado na

⁴³ ESTEVÃO, José Carlos. “Sobre os católicos e o ensino de Filosofia em São Paulo”. In MUCHAIL, Salma T. *idem*, pp. 141-142.

⁴⁴ ESTEVÃO, José Carlos. *idem*, p. 145.

USP. Para Schooyans, em comentário crítico da metodologia estruturalista da escola francesa, toda filosofia *que se limitasse tão-só a repetir e comentar as teses fundamentais dos filósofos do estrangeiro, seria por isso mesmo, recebida como empréstimo e se insistisse em repetir as teses fundamentais de um sistema filosófico do passado, seria, por isso mesmo, natimorta. Sem raízes no contexto histórico que a viu nascer, ela não responderia, por definição, a nenhuma das preocupações que inquietam o homem atual (...)*⁴⁵

Muito embora a Filosofia da Universidade Católica tenha tido também a sua missão civilizadora, ela não teve força suficiente para tornar-se hegemônica. A hegemonia metodológica para o estudo e o ensino de Filosofia coube ao modelo uspiano.⁴⁶

Em 1970, a *Sedes Sapientiae*, instituição agregada desde 1945 (época da criação da Universidade Católica de São Paulo) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento fundem-se e se incorporam à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, vindo a chamar-se Faculdade de Comunicação e Filosofia, com qual se pretendia:

*Garantir espaço para abrigar a pluralidade de abordagens filosóficas, assegurar a mobilidade de conteúdos programáticos, reforçar o rigor no contato com os textos filosóficos, (...).*⁴⁷

As décadas de 60 e 70 ficaram marcadas no nosso universo acadêmico pela perseguição político-ideológica a alunos e professores. O corpo docente da FFCL da USP sofre desfalques, e alguns professores são acolhidos pelas instituições católicas, como por exemplo a PUC-SP.⁴⁸

⁴⁵ SCHOYANS, Michel. “Tarefas e vocação da Filosofia no Brasil” in *Revista Brasileira de Filosofia*, n° 41, jan-fev de 1961. pp. 76-77.

⁴⁶ *A USP surge do projeto político de um grande veículo de comunicação, o jornal O Estado de São Paulo, e da ação dos filhos urbanizados de grandes proprietários rurais paulistas. Essa universidade tem como contraponto na produção e transmissão da cultura e na educação escola, a Igreja Católica, que já ocupava este espaço com suas escolas superiores e seus cursos médios, preparava professores e inclusive alguns futuros alunos da USP. Mas essa discussão é muito ampla e não cabe no âmbito desse trabalho.*

⁴⁷ MUCHAIL, S. T. *idem*, p. 133.

⁴⁸ (...) *No longo discurso de perseguição, de resistência e de conflito com o Estado autoritário, de apoio às reivindicações e lutas dos setores populares, a Igreja adquiriu considerável prestígio junto a amplas parcelas da sociedade brasileira, fazendo-se – na sua linguagem metafórica – a “a voz dos que não têm voz” e tornando parcialmente real o velho sonho de D. Lemme: o de falar legitimamente em nome da “Nação real”,*

Por essa época o Departamento de Filosofia da PUC-SP recebe alguns uspianos, então professores cassados, Bento Prado Jr. e José Arthur Giannotti, e vão para a PUC-SP recém reestruturada, que se desfaz de suas origens e adota o modelo francês de historiografia da filosofia, como se vê no item “Da Metodologia” do seu Programa de Estruturação da Faculdade de Comunicação e Filosofia:

Em decorrência das características do discurso filosófico (Cf. Introdução) e dos objetivos (Cf. item 3) que o curso se propõe, o processo de ensino da filosofia terá a seguinte metodologia:

- contato com as fontes, pela análise de textos filosóficos, dando ênfase aos trabalhos monográficos ou quase monográficos;

(...).

Item 5 - “Dos conteúdos dos currículos” - O currículo de Filosofia assim se explica e demarca:

- Considerando a elaboração da filosofia como um discurso rigoroso que, vinculando método e conteúdo, funda sua própria verdade (Cf. Introdução), o que importa no currículo de um curso de filosofia não é tanto a classificação das disciplinas, mas a postura assumida nos programas efetivados

(...)

E como condição de possibilidade da reflexão filosófica, a saber, a problematização da filosofia sobre si mesma: o que é instaurar e interpretar um discurso filosófico.⁴⁹

Voltando aos uspianos, Bento Prado Jr. afirma que a estratégia pedagógica dos professores franceses funcionou muito bem na Faculdade de Filosofia, vingou e tornou-se a metodologia da casa. E disso se pode ter exemplo neste trecho, com tom melancólico,

dos interesses da sociedade civil frente ao Estado (a “nação Legal”). PAIVA, Vanilda. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. p. 36.

⁴⁹ MUCHAIL, Salma T. “Estrutura e funcionamento do curso de Filosofia da PUCSP Uma revisão” in *Cadernos PUC I*. p. 41.

escrito muitos anos depois, por José Arthur Giannotti, que foi, aqui no Brasil, aluno dos alunos dos franceses da Missão:

Por que esta obsessão que nos obriga a debruçar sobre escritos alheios e, durante semanas, meses, anos, articular palavra com palavra a fim de construir um edifício de pensamento, onde possamos caminhar como se cortássemos uma cidade estranha e familiar? O que nos leva a gastar grande parte de nossas vidas junto a uma escrivadinha, elaborando nosso discurso por meio do discurso do outro? O romancista emprega seu tempo para criar um mundo imaginário;(...). O filósofo, entretanto, parece consumir filosofias alheias que, contudo, não são destruídas por esse consumo, já que por ele sobrevivem. Suporte do discurso alheio, o filósofo empresta sua voz fiel e deformante aos textos chamativos do passado, com o intuito de elaborar um novo discurso que foge de sua subjetividade para apresentar-se como um pensamento objetivo.⁵⁰

Peter Burke, discutindo a história do conhecimento, afirma que os intelectuais, assemelhados ao clero, criam, como este, seitas e igrejas, para acomodar suas próprias ortodoxias nos movimentos de criação de idéias e no processo de reprodução intelectual. Citando Norbert Elias, Burke argumenta que os departamentos universitários comumente se afiguram como *Estados soberanos*, quando competem por financiamentos, criando monopólios, eliminando competidores. E ao que não me parece demasiado acrescentar: criando conceitos e pré-conceitos, aceitando ou rejeitando temas, estudos, idéias e propostas.

Burke nos chama a atenção, ainda, para a importância das análises de Pierre Bourdieu sobre as instituições educacionais e sobre a tendência delas *a reproduzirem a si mesmas, de criarem e transmitirem “capital” intelectual.*⁵¹ Podemos dizer que é isso que vemos sendo feito na Filosofia da USP.

⁵⁰ GIANNOTTI, José A. *Filosofia miúda e demais aventuras*. p. 11.

⁵¹ BURKE, Peter. “Seitas e igrejas na história do conhecimento” in *Suplemento Mais!* Folha de São Paulo, 27/agosto/2000. pp. 16-17.

Bento Prado Jr. quando discorre a respeito da Faculdade de Filosofia, que à sua época de estudante estava situada na Rua Maria Antonia, motivo pelo qual era chamada antes de *a Maria Antonia* ao invés de *a Faculdade de Filosofia*, diz que o treinamento do estudante para a análise dos textos filosóficos, nos cursos monográficos, dava a esse instrumentalização contra a confusão ideológica reinante no país, mas também era capaz de promover a ascese, tudo isso *naturalmente*.

Discutindo a afirmação de Protágoras sobre a incomensurável variedade de opiniões e de concepções sobre o saber e a verdade, e contrapondo-a àquela perspectiva platônico-socrática da unidade da Razão, Oswaldo Porchat Pereira justifica a necessidade de estudar a história da filosofia, opondo-se e confrontando-se com o que lhe é contemporâneo ou anterior, imprimindo-se assim seu caráter histórico; o que, por fim, justifica a determinação de que é preciso estudar a filosofia desde sua história.⁵²

Isso faria Paulo Arantes afirmar que no departamento de Filosofia da USP a história da filosofia era a própria filosofia, ou antes:

*Nisto cifrava-se a modernidade: de nossa parte simplesmente não poderíamos deixar de atender a tal imperativo, sob pena de bisonhice imperdoável, entranhando na própria matéria filosófica, e por isso mesmo dilatávamos o espectro da crítica e fazíamos da crítica filosófica, isto é, estrutural, não um sucedâneo, mas a encarnação da própria filosofia.*⁵³

Bento Prado Jr. descreve a sensação que o ingresso na Filosofia da USP lhe causou como a de uma difícil restrição ao frenesi da *imaginação ideológica*, em troca do aprendizado de uma disciplina que exige estudo diário exaustivo, entre *outros tantos valores ascéticos*, que obrigava à conquista de um estilo de rigor e simplicidade.

⁵² Em outras palavras, a filosofia aparece-me como uma multiplicidade historicamente dada de filosofias, identicamente empenhadas, todas elas, na elucidação da própria noção de filosofia e identicamente confiantes na própria capacidade e resolver essa questão de princípio e de executar de maneira adequada o programa que o mesmo empreendimento de auto-definição implicitamente lhes traça. PEREIRA, Oswald P. “O conflito das filosofias” in PRADO JR., Bento; PEREIRA, O. P., FERRAZ, Tercio S. *A Filosofia e a visão comum do mundo*. p. 135.

⁵³ ARANTES, Paulo E. *Um departamento francês de ultramar*. p. 135.

Também eu fui aluna da Filosofia da USP, meus professores foram alunos dos alunos dos franceses. Na minha época só nos restava um francês, Gérard Lebrun, andando pelos corredores, não da Maria Antonia, nem das Colméias, mas do prédio novo, ao lado do prédio da História.

Só não fui aluna de Lebrun por absoluto pavor de seu mau humor, que talvez fosse aparente, e de seu rigor, que talvez também não fosse diferente do rigor dos outros professores, brasileiros.

Pelos corredores da Filosofia ouvíamos nossos professores descreverem a si próprios como estudantes de filosofia ou apenas professores de filosofia. Não parecia de bom tom designarmo-nos como filósofos (uma vez me explicou um colega que filósofo é aquele que cria um sistema), e não era nenhum demérito considerar-se um estudioso da Filosofia. Antes um orgulho. Só quando bem recentemente ouvi um colega professor de sociologia, dizer-se sociólogo, passei a apresentar-me, se bem que poucas vezes, como filósofa, mas não sem um engolir seco de mal estar. Aí também um traço mental e corporal da minha herança uspiana.

Enquanto fui aluna da Filosofia da USP as aulas não eram mais em francês, muito embora toda a bibliografia do primeiro curso a que assisti, Introdução à Filosofia, fosse em alemão ou francês. Vinda de uma família de operários e comerciantes de classe média, logo no primeiro dia de aula entendi o que é uma educação de elite.

Também eu aprendi filosofia em cursos monográficos, de leitura exhaustiva dos textos originais; também fui desencorajada a procurar manuais, que segundo meus professores ensinavam a desaprender filosofia; a menos que fossem as Histórias da Filosofia de Châtelet ou Bréhier. Estudei Platão lendo A República com Franklin Leopoldo e Silva; os Pré-Socráticos, lendo Heráclito em aulas magistrais de José Cavalcante de Souza; Filosofia da Ciência pela mão de Thomas Kuhn, com Pablo Mariconda e o Kant de *A Paz Perpétua* com Ricardo Terra. Li Espinosa com Marilena Chauí e Thomas Hobbes com Renato Janine Ribeiro. Conheci David Hume com João Paulo Monteiro e Fichte e Schelling com Rubens Rodrigues Torres Filho. Maria Lucia Cacciola ensinou-me o Nietzsche que lia Schopenhauer.

Minha formação filosófica é absolutamente uspiana. E só por ocasião dessa pesquisa sei o que realmente isso significa. Lendo o programa para o curso de filosofia da USP de Jean Maügué, de 1935, pude entender claramente porque o programa de ensino de filosofia para crianças de Matthew Lipman me pareceu, nos primeiros momentos, uma heresia. Para quem aprendeu que filosofia é a leitura rigorosa dos textos filosóficos originais, e o aprendizado da filosofia pelos escritos dos próprios filósofos (pilares do ensino de filosofia da USP), só há de parecer vulgarização desprezível um projeto de ensino de filosofia que nem ao menos cita o nome de algum filósofo.

Não é de se estranhar então que Matthew Lipman seja desconhecido na Faculdade de Filosofia da USP e da PUC-SP, e que entre no Brasil via o Departamento de Educação da PUC-SP, onde encontra acolhida a ponto de adquirir lugar como tópico de estudos de um curso de Filosofia da Educação.

Penso que talvez o modelo Louvain, que suponho dogmático, eclético, possa ter resistido na Faculdade de Filosofia da PUC-SP pelo menos até a década de 70, mas depois disso o modelo uspiano tornou-se ali importante. Passo a trabalhar com a hipótese de que, após essa data, esse primeiro modelo transferiu-se para os filósofos da educação dos institutos de Educação, da PUC-SP, da UNICAMP e da USP.

Nos departamentos de Filosofia da Educação das Faculdades de Educação dessas universidades, ainda hoje, têm lugar algumas discussões sobre o pensamento filosófico brasileiro, sobre uma certa *vocação* da Filosofia para a aplicação prática no cotidiano da vida, temas sobretudo ecléticos e contrários ao modelo uspiano-francês de fazer e tratar a filosofia.

Em 1931 o Decreto regulamentando o ensino universitário no Brasil ressaltou a necessidade da criação de Faculdades de Educação, Ciências e Letras, instituídas com o propósito de estabelecer uma relação entre o desenvolvimento das ciências e a formação de professores para o ensino secundário e o superior. Mas historicamente as Ordens Religiosas têm formado professores além dos sacerdotes. Em 1901, em São Paulo, a Ordem dos Beneditinos mantinha um Instituto de Educação, anexo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, para a formação de professores para os seus colégios. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras vieram a se estabelecer a partir das Faculdades de Educação,

Ciências e Letras, e essas últimas por sua vez seguiam o modelo das universidades católicas européias.

Francisco Campos ao reorganizar a Universidade do Rio de Janeiro, em 1931, estabeleceu a necessidade da criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, para a formação em nível superior, para a especialização do exercício do magistério, para sistematizar e aperfeiçoar a educação científica e técnica e para ampliar a cultura. Segundo o estatuto de sua criação desta faculdade, a Seção de Educação deveria cumprir um papel utilitário com a formação profissional, e um papel civilizador com a defesa dos valores culturais da elite.

No entanto as faculdades de Educação oficiais não chegaram a funcionar nesta época. E em 1934 as Cônegas de Santo Agostinho criaram, em São Paulo, o Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae. Neste mesmo ano, o decreto de criação da USP previa uma Faculdade de Educação, mas essa não chegou a funcionar e foi extinta em 1938. A formação de professores ficava então a cargo do Instituto de Educação Caetano de Campos, incorporado a essa universidade.

Em 1939, a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, previa uma Faculdade Nacional de Educação ao lado da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras mas, como em São Paulo, ela não saiu do papel.

Fernando de Azevedo, num escrito de 1937, atribuía à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a tendência a *instalar-se (como) a grande força de atração capaz de fazer gravitar em torno dela a constelação de institutos de caráter profissional, por meio da sólida preparação cultural e científica, puramente teórica, que ela ministra e que deve fundamentar e informar a especialização profissional a cargo dos institutos.*⁵⁴

Por outro lado, Valnir Chagas atribui a mesma tendência à Faculdade de Educação e escreve em 1946 que esta escola poderia vir a ser um *elo poderoso* para unir os diferentes setores das universidades porque ela é uma antecipação da universidade, já que abrange *todas as áreas fundamentais do conhecimento*, e pode dedicar-se à formação das elites educacionais e a renovação do ensino superior.

⁵⁴ AZEVEDO, Fernando de. *As universidades no mundo do amanhã*. p. 74.

Parece-nos então que Filosofia e Educação vêm lutando pelo mesmo espaço, pela mesma pretensão: reunir todas as ciências, influir na formação profissional e atuar como guardião da cultura.

Também para Moacir Gadotti é a Faculdade de Educação a única escola que pode imprimir uma força aglutinadora ou um sentido integrativo ao conjunto da universidade, e os estudos em educação pretendem compreender a evolução e o desenvolvimento do comportamento do homem na sociedade. Para ele no Brasil as faculdades de educação são cópias mal feitas das européias e das norte-americanas, que perdem, na década de 60, a influência das Faculdades de Filosofia, para ganhar uma concepção tecnocrática das escolas norte-americanas.⁵⁵

Apenas duas iniciativas de criação de Faculdades de Educação, anteriores à Reforma Universitária do final da década de 60, foram duradouras: em 1963, o Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis, e a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que começa a funcionar em 1966.

Com a Reforma Universitária de 1968 o Conselho Federal de Educação regulamentou os cursos de Pedagogia (Parecer 252/69 - de autoria de Valnir Chagas) e na justificativa para as habilitações então correspondente à formação do pedagogo podemos ler:

*O que dia a dia mais se reclama, neste caso, é a formação de melhores professores que sob coordenação adequada, possam de fato reunir em sua missão a dupla tarefa de instruir e educar.*⁵⁶

Para Vanilda Paiva ao final da década de 60 as universidades brasileiras começam a demonstrar características de um *populismo pedagógico*. Os métodos de ensino e a relação professor-aluno são colocados em questão. A atividade pedagógica passa a ser vista como capaz de transformar o aluno de objeto em sujeito do aprendizado. As aulas

⁵⁵ Essa discussão encontra-se em GADOTTI, Moacir. “A faculdade de Educação e a integração universitária” in *Cadernos do CEDES*. Cortez/Autores Associados/Cedes. Ano I, nº 2, 1981.

⁵⁶ CHAVES, Eduardo O.C. “O curso de Pedagogia – Um breve histórico e um resumo da situação atual” in *Cadernos CEDES*. Ano I, nº 2, 1981. p. 53.

expositivas vão dando lugar aos seminários, os programas dos cursos são discutidos com os alunos. Neste movimento o conhecimento é então considerado como *vivência*, como *prática da vida*, os cursos que se propõem a transmitir conhecimento passam a ser desprezados, a aprendizagem só poderia ser considerada efetiva quando os alunos mostrassem compreensão da realidade vivida.

Para a autora, esse fenômeno expressa a articulação de elementos ideológicos vindos tanto do catolicismo progressista quanto dos movimentos de educação popular. Essa articulação encontrou a melhor tradução pedagógica nas obras de Paulo Freire, de enorme importância para a formação dos grupos dedicados aos problemas da educação popular. Suas idéias foram difundidas entre as bases da Igreja Católica, e influenciaram os movimentos populares católicos, principalmente aqueles envolvidos com a educação.

Os estudantes de pedagogia, engajados em movimentos católicos de ação política tratam de divulgar a pedagogia de Paulo Freire. A *educação bancária*, aquela preocupada apenas com a transmissão de conteúdos, começa a ser criticada e despreza-se o recurso a ela uma vez que é considerada incapaz de formar *pessoas críticas capazes de exprimir seu pensar autônomo*.⁵⁷

Ainda se pode ver, nas discussões sobre a importância da formação de educador pelas Faculdades de Educação, influências dessa pedagogia missionária e combativa, que vai à vida para aprender e ensinar. Moacir Gadotti diz em 1981:

*E neste momento histórico, a educação deve ser também o lugar onde se trava combate, um combate inclusive contra a educação, educação dominante, a educação que visa apenas nos transformar em eternos menores de idade.*⁵⁸

Para Gadotti a Faculdade de Educação precisa dirigir-se à sociedade, dar valor à educação do povo, integrar-se às necessidades da educação popular, assumir que educação é *comunicação, conscientização e cultura*.

⁵⁷ PAIVA, Vanilda. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. p. 246.

⁵⁸ GADOTTI, M. *idem*, p. 71.

Essa peleja entre Educação e Filosofia pela primazia na guarda da consciência e da cultura, e pela concepção de ‘educação pela vida’, sobrevive. E tem criado nichos receptivos para propostas de ensino afinadas com esse ideário. Neste sentido não é de estranhar que o Programa Ensino de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, logo que chega ao Brasil em 1985, tenha sido acolhido pela disciplina Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Em qualquer encontro de professores de filosofia (que por uma coincidência desconfortável, acontecem sempre aos sábados, também dia de catequese para os grupos católicos de jovens ou de adultos), pode-se ouvir professores universitários de filosofia da educação, cuja maioria esmagadora é composta por ex-seminaristas, tematizando à exaustão o que seja a filosofia, como ela nos é ou deveria ser útil para a vida prática, *a Filosofia que pode dizer qual o caminho, que deve mostrar nossa existência*, que também ela tem sido a heroína das causas difíceis e por isso sempre perseguida e ameaçada, e sobretudo que a Filosofia, como *serva da ciência*, é única disciplina que pode dar *respostas aos nossos problemas*.

Muitos dos professores de filosofia da educação das Faculdades de Educação também insistem na defesa das aulas de filosofia para os cursos médios, e se arriscam a dizer que estão engajados numa *luta pela permanência da filosofia na escola*. Outros se dizem envolvidos na *batalha* pela expansão da filosofia e na necessidade de se manter as aulas dessa disciplina no ensino médio, além de incorporá-la ao ensino fundamental.⁵⁹

Em Campinas - SP, em 1999, no encontro de professores de filosofia, presidido por professores universitários de Filosofia da Educação em universidades paulistas, questionava-se: qual é *a Filosofia que a gente quer? A Filosofia que saia do gabinete e das academias e se engaje na luta exigida pelos problemas brasileiros*.

Parece-me, ver em todas essas falas, resquícios de uma concepção de filósofo como o *sacerdote leigo da palavra de Zeus*⁶⁰ vinda da filosofia clássica grega e que atravessou os sistemas filosóficos dogmáticos da Idade Média e da Moderna, para por fim

⁵⁹ A esse respeito ver, por exemplo, o artigo do Prof. Newton Aquiles von Zuben “Filosofia e educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar” in *Pro-Posições* vol 3, nº 2, Julho/1992.

sobreviver nas *pregações* de uma certa tendência da filosofia da educação, absolutamente contrária à visão de filósofo e de filosofia do modelo de Goldschmidt e Guérout.

Podemos pensar que aí a filosofia vem a ser uma excelente possibilidade/ locus para a manutenção de espaço de catequização, mesmo que na aparência se pretenda leiga, e que trabalhando contra a invasão de uma ética não religiosa, talvez civil, não católica, busca fugir da racionalidade técnica, uma vez que a filosofia defendida nestes encontros, ou aquela que em geral aparece nos manuais e livros didáticos de filosofia para o ensino médio, ou ainda a filosofia de Lipman para crianças do ensino fundamental, é aquela filosofia, sobrevivente da filosofia grega clássica, defensora da Razão Soberana, do Logos organizador: o único capaz de nos desenhar a alétheia, ou seja, uma filosofia encharcada de penduricalhos teórico-dogmáticos cristãos.

E ainda tratando do meu preconceito genealógico contra Lipman como uma contraposição entre escolas de pensamento, entre metodologias de estudo, penso que dele sobressai a recorrente luta entre ideologias. Peter Burke nos ajuda a refletir sobre isso quando diz que:

*E assim uma forma de encarar a história social do conhecimento é vê-la como uma história dos encontros, interações e trocas entre establishments e forasteiros, amadores e profissionais, inovação e rotina, fluidez e fixidez, conhecimento oficial e não oficial. O grande contraste é entre círculos ou redes, de um lado, e, de outro, instituições com membros fixos e esferas de competência oficialmente definidas, construindo e mantendo barreiras que separam de seus rivais e de leigos.*⁶¹

Então pensei que essa vocação para perseguir o histórico como método para estudar filosofia, no sentido uspiano, era incompatível com a pretensão para o sempre novo, o sempre fresco, a que Lipman deixa entrever na sua metodologia, e que por fim também realiza um disciplinamento do corpo e da consciência.

⁶⁰ Essa é uma discussão feita no ensaio *Conflitos das filosofias* de Oswaldo Porchat Pereira. Bento Prado Jr. considera este ensaio um grande exemplo de estudo filosófico no estilo estruturalista de Goldschmidt e Guérout.

Lipman quer disciplinar como a Faculdade de Filosofia da USP quis disciplinar, como os padres belgas da PUC-SP pretenderam disciplinar: nada mais que diferentes disciplinamentos a que todos somos submetidos. Bento Prado Jr. nos diz que o pensamento é sempre lido a partir das malhas da instituição que o filtrou, e *um 'vale' o que o outro 'vale', e nenhuma instituição é inocente.*⁶²

*

Volto a Kunnar Thorkild e seu caminho para a ilha sagrada de Hiva Oa, para dizer que ele, com toda a parafernália de sua expedição científica, com seus orientandos e instrumentos de pesquisa, encontram seu destino. Lá estava a ilha, lá estavam os esqueletos de todos os navegadores ancestrais de seu avô, expostos ao sol e ao vento impiedosos dos trópicos, com seus remos tatuados a seu lado. A ilha existia.

O avô morreu, não sem antes transmitir ao neto seu *mana*, seu saber e poder sagrados, transformando-o, como a verdade é capaz de transformar. No entanto o navio, que os havia levado, por um *capricho* da natureza, se estraçalha nas pedras e já nenhum membro da expedição pode voltar para provar a verdade, condenados a ficar para sempre entre os escombros de suas pretensões científico-acadêmicas.

Também eu pude entender porque o programa de Lipman me incomoda. Também tive o vislumbre de uma verdade. Mas também eu devo permanecer presa na ilha perdida da consciência do que eu mesma sou.

⁶¹ BURKE, Peter. “Seitas e igrejas na história do conhecimento” in *Suplemento Mais!* Folha de São Paulo, 27/8/00. p. 17.

⁶² PRADO JR, Bento. “Profissão: Filósofo” in *Cadernos PUC I Filosofia*. p. 22.

Medo e Utopia

*Cada um com suas armas. A nossa é essa:
esclarecer o pensamento e pôr ordem nas idéias.*

Antonio Candido

Era uma vez quatro alunos num quarto vazio, um *aparelho*, que para fazer passar o tempo divertiam-se com um joguinho lógico proposto por um professor, também ali escondido: deveriam encontrar um elemento com o qual fosse possível encher aquele cômodo, rápido e sem muito custo, de maneira compacta, de forma que ainda pudessem permanecer lá. O aluno mais velho sugeriu a palha; o mais magro indicou a areia; o mais barbudo a água. Todos esses elementos foram rejeitados por essa ou aquela inconveniência. Só ao mais bem esperto dos rapazes coube o cumprimento entusiasta do professor, uma vez que, ao acender a luz clareando todo o quarto, permitiu que, embora enchendo o lugar desse efêmero, barato e democrático elemento, ainda os cinco ali permanecessem sem incômodo.

E termina assim a história: *Porém, antes que acabasse de falar, a polícia, que estava vigiando o edifício há vários dias, vendo que havia luz na janela, invadiu o aparelho e fuzilou todo mundo.*¹

Resolver um enigma, aplacar o medo da escuridão e do desconhecido, clarear um quarto escuro, provê-lo de luminosidade e tornar-se visível a si mesmo; esclarecer o pensamento, as idéias, armar-se da clareza construtora de um utópico fluxo de pensar inaugurador de um outro mundo, então limpo e previsível: estes parecem ter sido sempre

¹ FERNANDES, Millôr. “Fábulas fabulosas - Os perigos da filosofia” in Revista *Isto É / Senhor*, 28/3/90.

os motivadores da ação e de toda reflexão humanas; nunca, entretanto, suficientes para evitar as surpresas que também pode nos apresentar o saber luminoso, quer na forma de polícia (como na fábula de Millôr Fernandes), quer como nova escuridão das verdades estabelecidas e dogmáticas.

O esclarecimento das idéias, como quer Antonio Candido, requer trabalho disciplinado como aquele do trato estratégico numa guerra – onde se exige o conhecimento sistemático do inimigo e das armas com as quais se ataca e se defende. A reflexão e a análise das idéias e das ações vêm então como instrumentos de combate. Mas, por tantas vezes, esse instrumento do trabalho de racionalização pode mostrar-se (novamente como nesta *fábula fabulosa*) uma atitude reflexiva, própria para resolução de enigmas do cotidiano, tal qual um jogo, desembaraçado e despretenso, quase que espontâneo para aqueles que simplesmente estão tratando de viver a vida.

O acadêmico e o espontâneo, que com conteúdos e, portanto, formas distintas, nos são apresentados como que vivificados na mesma imagem alegórica da claridade, luz, clareza. Claridade que é identificada, constantemente, com o produto das reflexões filosóficas.

Embora toda reflexão seja vista como possibilidade de alcançar o esclarecimento², ressalto uma distinção entre a Filosofia, disciplina academizada e atividade exploratória, matéria de ensino e pesquisa, conjunto histórico e estudo sistemático das reflexões sobre o Ser e sua Ação, dessa outra, a filosofia como sabedoria, não sistemática, entendida por aqueles que dela fazem uso como um *natural* exercício humano do *pensar sobre* as coisas, sobre a existência e sua demanda prática, para daí prover-se de recursos na determinação das formas corretas do agir consigo mesmo e com os outros. Mesmo apresentando formatos, intenções, objetos, performances e resultados diferentes, por vezes essas duas atividades intelectuais têm sido misturadas, deliberadamente ou não, já que para elas usa-se o mesmo nome: Filosofia.

² O grande exemplo clássico dessa idéia pode ser visto no “Mito da Caverna”, em *A República* de Platão.



No capítulo anterior tratei de apresentar algumas nuances da filosofia acadêmica em São Paulo e de instituições destinadas à formação de profissionais (professores, pesquisadores) e à sua disseminação. Pretendo discutir, através da análise do Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, a disposição entre filosofia acadêmica e atitude filosófica.

Não tenciono a originalidade neste debate uma vez que, desde Kant, e mesmo a partir dele, vem-se discutindo sobre a viabilidade de se ensinar Filosofia ou a de filosofar.

Entretanto, muito recentemente tem-se visto um movimento de disseminação, ou melhor seria dizer vulgarização³, de discussões filosóficas em bares, cafés, encontros esotéricos, ou em histórias infanto-juvenis, mostrando um processo de interpenetração das duas filosofias, de popularização da disciplina acadêmica, ou de experimentação do que se presume ter sido a atividade filosofante de Sócrates, popularmente conhecido como o representante, por excelência, da atitude filosófica da reflexão sobre o mundo do cotidiano.

Nesse movimento, mais do que os problemas da filosofia acadêmica, os passeios pela praça e pelo mercado, aos quais Sócrates se dedicava no seu trabalho diário de dialogar e questionar, vêm sendo identificados como atitude filosófica exemplar, base de uma visão de mundo e de homem, matriz de toda atitude reflexiva voltada para a aplicação prática, orientadora de condutas e base do estatuto de um mito de origem: da filosofia se desprenderia uma substância capaz de purificar os indivíduos, as ações e as coletividades⁴.

Jostein Gaarder com seu *O mundo de Sofia - Romance da história da filosofia*, de 1991, pretendia *falar da filosofia fora das instituições acadêmicas e levá-la de volta ao mercado, seu lugar original*⁵, e possibilitar uma transmissão mais democratizada da coleção de questões tratadas nas instituições dedicadas à Filosofia. Para tanto apresenta

³ Receio que por fim venha preferir aí o termo *burocratização*.

⁴ Tenho percebido a carga mítica e mística que se imprime à filosofia toda vez que ao afirmar que estudo Filosofia e, não mais com surpresa, recebo como resposta um *Ai, que lindo!*

⁵ LABRIOLA, Luiz Paulo. "O purgatório de Sofia" in *Folha de São Paulo*, 9/8/1996.

uma narrativa romanceada, onde pela boca de dois personagens: Sofia, uma adolescente de quinze anos a iniciar-se em filosofia, e o professor Alberto Knox, são tratados de modo simples, segundo o autor, questões discutidas pelos grandes filósofos da história dessa disciplina.

A personagem Sofia demonstra uma surpreendente capacidade de compreensão de alguns aspectos do aparato intelectual exigido pela prática filosófica, e dos temas, apresentados pelo personagem-professor Knox como um passaporte para a *vida instigante*. O autor considera que todos aqueles que se dedicam a essa atividade intelectual podem fugir da ignorância provocada pela alienação e pelo cotidiano da vida do homem sem reflexão.

Para ser mais preciso: embora as questões filosóficas digam respeito a todas as pessoas, nem todas se tornam filósofos. Por diferentes motivos, a maioria delas é tão absorvida pelo cotidiano que a admiração pela vida acaba sendo completamente reprimida.

(...)

E agora você precisa se decidir, querida Sofia: você é uma criança que ainda não se “acostumou” com o mundo? Ou você é uma filósofa capaz de jurar que isto nunca vai lhe acontecer?

Se você simplesmente balança a cabeça e não se sente nem como criança, nem como filósofa, a explicação para isso é que você já se acostumou tanto com o mundo que já não consegue mais se surpreender com ele. Neste caso você corre perigo. E justamente por medida de segurança, para evitar que isso aconteça, é que você está recebendo esse curso de filosofia.⁶

Gaarder, ao atribuir ao estudo da filosofia um caráter de experiência iniciatória, esboça sinais da mistificação do papel do ensino da filosofia, quando faz seu personagem sugerir que basta uma *aceitação* pessoal, interior, para que se entre no espaço da filosofia e se sofra sua sempre benéfica influência.

⁶ GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia – Romance da história da filosofia*. p.30.

O autor de *O mundo de Sofia* identifica o filósofo com a criança, em sua pureza de percepção, ressaltando em ambos a capacidade de observar o mundo com curiosidade ingênua e isenta de pré-conceitos, como se fosse preciso ter a (suposta) alma limpa da criança ou o espírito (sempre) cultivado do filósofo, para inserir-se na filosofia e dela fazer uso. E acrescenta, como critério para julgamento de valor, na voz do professor-personagem, que a partir do conhecimento da filosofia pode-se vir a participar de uma elite intelectual, como um misto de membro de sociedade secreta e detentor de conhecimento valioso:

O poeta alemão Johann Wolfgang von Goethe escreveu:

(...) Quem , de três milênios,

Não é capaz de se dar conta

Vive na ignorância, na sombra,

À mercê dos dias, do tempo.

E eu não quero que você seja uma dessas pessoas. Estou me esforçando ao máximo para familiarizá-la com suas raízes históricas, pois só assim você se tornará uma pessoa de verdade. Só assim você será mais que um macaco sem roupas. Só assim você não vai ficar flutuando no espaço vazio.⁷

O criador de Sofia insiste, ainda por muitas páginas, na vocação edificante do aprendizado da filosofia (e aí mostra sua inclinação cristã, quando aproxima religiosidade, pensamento, moral e espiritualidade), nas passagens em que discute a filosofia medieval e principalmente a filosofia de Tomás de Aquino e indica Jesus como um dos grandes filósofos da história.

Então, dessa forma, além da possibilidade de esclarecer as idéias, para Gaarder, a filosofia poderia ser uma arma contra o mal agir, o comportar-se mal, e um recurso para a entrada numa certa classe privilegiada, a dos que vêem para além das aparências, e que já puderam clarear para si mesmos o bom caminho a seguir.

⁷ GAARDER, J. *O mundo de Sofia*. pp.180-181.

Parece que o aprendizado da filosofia aqui está posto como um antídoto contra a formação de seres comuns, ou contra o processo de alienação (para que se possa *aprender a usar a cabeça*), ou contra a consciência amorfa. Neste caso, o seu ensino se apresenta como uma alternativa pedagógica para a orientação de um certo tipo de comportamento intelectualizado e crítico⁸, responsável por orientar os cidadãos do mundo, ou antes, aqueles que tiverem acesso ao estudo da filosofia, para uma conduta esclarecida e democrática, apurada por essa *bússola espiritual*.

*(...) Às vezes eu me pergunto se a guerra e a violência não poderiam ser evitadas se as pessoas usassem um pouco mais a cabeça. Um curso de filosofia talvez fosse a melhor arma contra a guerra e a violência. Que tal um Pequeno livro de Filosofia da ONU, do qual todos os novos cidadãos do mundo pudessem receber um exemplar escrito em sua própria língua? (...)*⁹

Essa pequena história da filosofia de Gaarder termina com os personagens - aluna e professor - descobrindo-se ficção e tentando enganar o seu criador, também personagem – um major das forças da ONU servindo no Líbano; e por uma guinada metafísica, acabam por transformarem-se em espíritos, para assim fugir do controle da racionalidade do personagem-autor.

A *atividade filosófica*, proposta por Gaarder, parece ser semelhante a uma concepção popular de filosofia apresentada como um tipo de conhecimento esotérico e/ou exotérico, difícil mas sempre acessível e recompensador para aqueles que a ele se dedicarem, capaz de forjar uma mudança individual promotora de mudança coletiva, vista, em tantas outras épocas, como a dos gurus orientais em seus treinamentos de meditações transcendentais.

⁸ Uso *atividade crítica* aqui como aquela atividade intelectual capaz de empreender uma análise sistemática dos acontecimentos, de qualquer ordem, e uma reflexão aprofundada sobre os fenômenos naturais e os acontecimentos pessoais, sociais e políticos.

⁹ GAARDER, Jostein. *O Mundo de Sofia*. p. 240.

Essa concepção de filosofia como condutora moral da razão e da ação, que se entrevê no romance de Jostein Gaarder, não é muito diferente daquela veiculada em jornais e revistas não especializados.¹⁰

Lúcio Packter, um filósofo do Rio Grande do Sul, a partir da fundação do Instituto Packter, lançou um programa de formação de filósofos clínicos, responsáveis por auxiliar as pessoas a compreenderem as razões de seus próprios comportamentos, a partir de uma auto-narrativa orientada pela lógica, aprendendo assim a evitar seus próprios excessos.

Neste caso, todavia, não há a figura do estudante, do discípulo a ser iniciado nos meandros do estudo filosófico, aqui o aprendiz é visto como um *paciente*, alguém que precisa de ajuda por estar doente ou porque tem um frágil equilíbrio entre mente e corpo. Assim o filósofo-clínico procura promover com o diálogo uma mudança de conduta.

*Segundo Lúcio, o filósofo parte da vida de seu “paciente” para ajudá-lo. “O próprio cliente precisa contar sua própria história dentro de uma seqüência lógica. Ao fazer a contextualização, ele mesmo faz as relações do que passou com o momento que atravessa” (...). Em caso de doenças, Lúcio faz questão de enfatizar que o filósofo não prescreve remédio como o psiquiatra. Apenas pode cuidar da alteração comportamental que a pessoa atravessa devido a alguma doença.*¹¹

Para tornar-se um clínico o filósofo deve habilitar-se através de um curso de especialização de dois anos promovido pelo Instituto Packter. Lúcio Packter não pretende tomar o lugar de psiquiatras e psicólogos, com sua *filosofia de aconselhamento* pretende apenas poder colaborar com as terapias e os tratamentos psicológicos.

¹⁰ Vou usar aqui algumas pequenas reportagens publicadas em suplementos culturais de jornais e revistas. As referências encontram-se nas notas de rodapé e na bibliografia.

¹¹ MILARSKI, Daniela. “No divã com Platão” in Revista *Jornal Correio Popular*, Campinas, 30/5/99. p. 8.

*O filósofo é o pai da psicanálise, da psicologia, da sociologia, da medicina. Mas ele não foi um bom pai. Posso dizer que agora ele voltou para casa para contribuir mais com seus filhos.*¹²

Engajado neste mesmo movimento de recondução da filosofia à praça do mercado, o psicanalista e escritor Rubem Alves, citando Salvador Dali para quem *as mandíbulas são os órgãos mais filosóficos do homem*, acredita que faça parte da atividade filosófica reunir pessoas para *pensar na vida ou filosofar*, mesmo que seja tomando um drinque.

*Há uma tradição filosófica e religiosa que liga o pensamento à comida. O filósofo Feuerbach dizia que ‘somos o que comemos’; (...); comer o fruto na teologia significa obter conhecimento.*¹³

Semelhantes aos *cafés filosóficos* franceses, os encontros que Rubem Alves organiza com aficionados ou leigos em filosofia, em seu restaurante, pretendem discutir e pensar coletivamente sobre temas que são às vezes áridos (eutanásia, aborto) para uma conversa de bar mas, acredita ele, a filosofia deve sair dos ambientes apertados da academia, para reafirmar sua vocação pedagógica (*Os filósofos esqueceram da sua vocação de educar*), e ganhar os ambientes mais abertos do cotidiano da vida, mesmo que, e sem problemas aparentes, associando-se, como Gaarder, à temáticas e visadas do pensamento religioso. O objetivo principal desses encontros é a diversão, impossível de se encontrar segundo o escritor, nos *currais acadêmicos de pouca ventilação*.¹⁴

Para Rubem Alves os filósofos acadêmicos falam para o espelho e o movimento *café filosófico* é uma grande chance de se fazer filosofia com o público, através

¹² MILARSKI, Daniela. *idem*, p. 9.

¹³ SANTOS, Samara. “Um drinque com Sócrates” in Revista – Correio Popular, Campinas, 22/3/1998. pp.29-30.

¹⁴ Somos informados pela repórter Samara Santos, na matéria citada acima, que: *Os Cafés Filosóficos estão tentando resgatar e democratizar a vocação primeira do Homem – o ato de pensar, e que se a filosofia ficou confinada aos redutos acadêmicos por tanto tempo, a culpa não é de Sócrates, pois ele passava a vida nas praças dos mercados e nas ruas conversando com o povo. Nem de Platão, discípulo de Sócrates, que, por sua vez, passava a vida anotando os diálogos do mestre para o deleite futuro da humanidade.*

de um processo de renovação do método de ensino da filosofia, utilizando mais entretenimento do que trabalho intelectual sistemático. Para tanto o escritor, que foi durante muitos anos professor de filosofia de uma academia, não vê problema em se discutir filosofia sem textos propriamente filosóficos, usando literatura brasileira por exemplo.¹⁵

Vemos aqui resquícios da mesma idéia de aproveitar-se da filosofia para o trato das coisas nacionais, que já havíamos visto nas idéias dos promotores da criação da Faculdade de Filosofia da USP. Embora também a proposta de um tal engajamento da filosofia num processo de educação para uma cultura nacional e como parte de um programa de saneamento mental já tinha aparecido no Brasil nas discussões dos intelectuais conservadores.

Mônica Pimenta Velloso discutindo os temas de *A Ordem*, revista dedicada à cultura política católica, apresenta algumas idéias acerca do estatuto e das funções da Sociologia, da Literatura, da História, da Filosofia, da Economia e da Política, correntes na década de 30 (época da criação da Universidade de São Paulo e sua Faculdade de Filosofia e da organização do campo específico das diversas ciências humanas) e defendidas por pensadores do conservadorismo católico, em São Paulo. Um desses pensadores, Jenner Barreto Bastos, alinhando a Filosofia com a História e a Literatura, apresenta-as como *armas de combate da ideologia católica* e sugere que:

*(...) o estudo da filosofia apresenta-se com grande importância e sentido prático, na medida em que poderá contribuir para exterminar a anarquia mental das atividades intelectuais e sociais.*¹⁶

E contra a anarquia mental já os ideólogos do conservadorismo indicavam uma disciplinarização do comportamento via educação do raciocínio:

¹⁵ Os filósofos brasileiros não consideram o pensamento de Guimarães Rosa como filosófico. Nem o de Clarice Lispector, de Adélia Prado e de tantos outros. SANTOS, Samara. “Um drinque com Sócrates” in *Revista – Correio Popular*, Campinas, 22/3/1998. p. 30.

¹⁶ VELLOSO, Mônica P. “A ORDEM: Uma revista de doutrina, política e cultura católica” in *Revista de Ciência Política*, nº 21, jul/set 1978. p.154.

*A questão social, portanto deixa de ser, no âmbito do pensamento autoritário a que nos referimos, um problema histórico que deva ser superado historicamente, para transformar-se em simples questão moral a ser resolvida por uma espécie de depuração interior promovida pela educação e pela fidelidade aos sempre idênticos desígnios da nação.*¹⁷

Há semelhanças entre estas proposições de aproveitamento da filosofia como instrumento para a formação de condutas e visões de mundo. Tanto no pensamento dos reacionários quanto nas práticas propostas por alguns vulgarizadores da filosofia parece ser inquestionável o poder transformador atribuída a ela.

A idéia do *café filosófico* é do francês Marc Sautet, também professor secundário de filosofia durante muito tempo, como Jostein Gaarder.

Em 1992, Marc Sautet instituiu, no Café des Phares na Praça da Bastilha em Paris¹⁸, reuniões domingueiras para a discussão de idéias e temas filosóficos. E neste mesmo ano inaugurou o primeiro consultório filosófico da França. As experiências desse professor de filosofia estão relatadas em seu livro *Um café para Sócrates – Como a filosofia pode ajudar a compreender o mundo de hoje*, e segundo nos diz o autor da apresentação à edição brasileira:

*Na agitação de um típico café parisiense, o filósofo Marc Sautet anima um debate aberto a todos: um momento privilegiado de uma nova prática da filosofia. Não muito longe dali, em seu consultório, também dá consultas. Assim como ele, a filosofia sai de seu contexto elitista, volta a se transformar num instrumento cotidiano e nos ajuda na formulação das perguntas certas.*¹⁹

¹⁷ BARBOSA, Wilmar do Valle. “Autoritarismo político e filosófico” in *Encontros com a Civilização Brasileira*, nº 8, fev-1979. p. 18.

¹⁸ Em São Paulo a idéia de Sautet vingou no Café Filosófico da Livraria Cultura, que durante às noites de terça-feira tem promovido encontros, coordenados pela jornalista Sônia Golfeder e a filósofa Olgária Matos, da USP. Num desses encontros (março de 1998) inclusive, Marc Sautet, morto em março de 1998, foi homenageado.

¹⁹ SAUTET, Marc. *Um café para Sócrates*. (O texto acima foi retirado da orelha do livro).

Esses propositores de uma filosofia mais palatável, capaz de ensinar a fazer as *perguntas certas* e de orientar as condutas, iniciam sempre a movimentação para colocar essa filosofia na rua com uma crítica à filosofia acadêmica, dita difícil, hermética e espelho de si mesma, não aplicável à prática; muito embora, mesmo criticando-a, nunca deixem de citar-lhe o *pai*, o grego Sócrates, que com sua pedagogia peripatética fundou as bases do propriamente filosófico. Entretanto, aqueles que criticam a filosofia acadêmica usam dela os mesmos distintivos (pensamento reflexivo, crítica sistemática, exercício argumentativo) para fazê-la capaz de popularidade e um produto para o *mercado*. E tanto uma (a acadêmica, criticada) como a outra (a espontânea, defendida) são vistas como ação intelectual sistematizada, dona do privilégio da crítica da vida cotidiana, capazes da teoria e da prática.

As propostas de difusão da atitude filosófica inserem-se num programa de normatização do pensamento reflexivo e docilização das condutas, numa espécie de manual simplificado da atividade crítica, plenamente de acordo com a onda de pasteurização geral das consciências a que se tem assistido nestes tempos de re-engenharia, globalização e administração burocrática de si. Neste mesmo arranjo penso poder incluir a popularização da psicanálise, diluída em algumas dezenas de terapias psicológicas rápidas e acessíveis às classes médias: terapia breve, terapia das vidas passadas, psico-pedagogia, acompanhamento psicológico, *spas* terapêuticos, psicólogo de fábrica, entre outras.

Marc Sautet, em *A filosofia no café*²⁰ descreve as suas primeiras sessões de discussões filosóficas nas quais reuniam-se pessoas, com interesses e atividades diferentes, para conversar sobre um assunto previamente escolhido. A regularidade do comparecimento de algumas dessas pessoas a estes encontros se dá pelo interesse comum em *falar de filosofia* e pela alegria em ter *um filósofo à sua disposição nas manhãs de domingo*.

As manifestações de reverência para com o filósofo ou a filosofia, apresentadas nestes projetos de vulgarização da filosofia, assemelham-se às que se tem, desde um passado recente, para com o mestre-professor nas sociedades intelectualizadas, ou para com o xamã nas sociedades primitivas ou sacerdote naquelas comunidades orientadas por um

²⁰ Trata-se aqui do segundo capítulo do livro citado acima.

espírito religioso, ou ainda o respeito para com o homem que saiba comportar-se bem política e eticamente na Grécia clássica, e mais recentemente na submissão ao médico nas sociedades contemporâneas higienizadas burocraticamente como a nossa.

A marca desses encontros de filosofia é o diálogo - pessoas reais a conversarem; e segue o modelo dos diálogos platônicos nos quais se mostra Sócrates pontificando debates com interlocutores admirados e atentos e por tantas vezes até subservientes; podemos ver o mesmo modelo deste tipo de diálogo no romance de Gaarder, também na relação filósofo-clínico e paciente de Lúcio Packter e nas novelas filosóficas de Matthew Lipman.

O primeiro tema de discussão do café filosófico de Sautet, nos informa ele, foi morte ou antes *experiências de estados próximos da morte*. Esse tema retirado das preocupações recorrentes na nossa sociedade foi tratado com um olhar espiritualista. A essa discussão se seguiu uma sobre a arte efêmera: mudança de assunto mas não de conteúdo imanente.

Às pessoas que para o Café des Phares se dirigiam importava sobretudo, segundo Marc Sautet mediador dos debates, a troca de idéias, a conversa, o diálogo. E depois de dois encontros já se reuniam cerca de quarenta pessoas para falar e ouvir sobre a marginalidade, o narcisismo, o positivismo, o conceito, a primeira vez, a dependência. E em cada um dos encontros o professor Sautet vai exercendo algumas prerrogativas do ofício (embora não estando em um liceu), tais como a sedução (*Chamava-se Martine. Era bonita, viva e irrequieta.(..) Eu estava atento a ela. Por acaso, acabou se tornando assídua, a ponto de não mais nos separarmos.*²¹), ou a autoridade para dirigir a discussão, mantendo nela um certo espírito democrático de igualdade de condições entre professor e convivas - atitude que não deixa de ser, também ela, parte da didática de professor secundário (*Diversos oradores intervieram cronicamente nesse sentido, censurando-me por deixar que qualquer um dissesse qualquer coisa... Assim, foi preciso frustrar esse clã para dar aos outros o gosto pela filosofia.*²²) .

²¹ SAUTET, Marc. *Um café para Sócrates*. p.26.

²² SAUTET, M. *idem*, p. 27.

Em todas essas situações, Sautet não se priva da possibilidade de criar um ambiente aberto, descontraído (um *clima psi*, como diz o autor) e receptivo a questões de caráter psicanalítico, recusando um encaminhamento do debate para veredas especializadas, já que, *em pouco tempo, diversos temas começaram a entrar em concorrência e realmente tivemos que decidir, que escolher um em detrimento de outros. Pois bem, esse foi um excelente meio de rechaçar a tendência de alguns participantes a “elevar” subitamente o debate, (...)*²³, para que depois ele mesmo viesse a sugerir uma conversa algo mais elevada, cultivada ou mais academicamente filosófica, colocando na cena idéias de Hegel, Kant e Marx, fazendo uso das prerrogativas de qualquer professor.

Também, outras vezes fazendo concessão às pessoas estranhas à cena do debate matutino, mas sobretudo para demonstrar com o próprio exemplo a atitude de despojamento sempre apontada como peculiar aos filósofos, Sautet aceitava democraticamente e de bom grado, por exemplo, que um positivista assumido, chamado ironicamente por ele de o *Sr. Auguste Comte*, viesse a conduzir a turma para uma visita ao bairro de Marais, onde está a única igreja dessa seita; bem como aceitar a participação dos *quatro blacks*, músicos de reggae tomando ali o último drinque antes do descanso depois do show, para que *encantassem* a assistência com um *improviso sobre o conceito*, no dia em que a temática era a do poder das palavras.

E por fim, ainda num elogio do recurso aos filósofos clássicos, o professor Marc Sautet encaminha as discussões para temas como o da dialética relação entre o senhor e o escravo, proposto por Hegel e retomado por Marx, e para enaltecer o uso do Esclarecimento, do *Aufklärung*, da razão bem temperada e afirma sua própria posição sobre as coisas:

(...) Quando nos servimos dessa “dialética”, portanto, não podemos agir como se sua significação fosse uma evidência.

²³ SAUTET, M. *idem*, p. 28.

*Tristes piscadelas entendidas! Esse debate sobre a dependência ofereceu-me, pela primeira vez, a oportunidade de testar em público a maneira como eu mesmo encarava essa coisa.*²⁴

Uma filosofia para uma certa prática, que mescla comportamentos e opinião, psicanálise e religiosidade, visão de mundo e meditação sobre as coisas da vida e da morte, que faça uso das discussões clássicas da filosofia acadêmica e como recursos argumentativos use as temáticas da filosofia acadêmica: é essa que, suponho, estão nos oferecendo Marc Sautet e os cafês filosóficos, Rubem Alves ou os filósofos de consultório, Jostein Gaardner e seu mundo de Sofia. E nenhum deles deixa de insistir no parentesco de sua prática filosófica com a de Sócrates, o *pai da Filosofia*, o primeiro grande mestre e sua vocação pedagógica que, pelos banquetes e praças de Atenas, oferecia acolhida para as reflexões sobre o cotidiano, a vida social, emocional, amorosa, espiritual e para, a partir delas, cultivar um conhecimento de si.

Em todas essas experiências a figura do mestre - aquele que conduz quer como professor, como clínico ou como psicanalista - é sempre desenhada como a de um indivíduo despojado, provocador da construção das condutas do outro, das mudanças do pensamento ou de comportamento.

Nestes programas, que parecem instituir-se a partir de exercícios de atividade filosófica, o lugar destinado ao filósofo é o lugar do *missionário* engajado numa espécie de *luta* pela chance de empreender mudanças na sociedade para torná-la melhor, pela possibilidade de proporcionar o surgimento de um social sem conflitos. E, como os programas missionários de divulgação de religião, nestes os filósofos apresentam-se como especialistas também, classe de privilegiados, detentores de um saber-fazer eficiente, com o qual se pode adquirir competência para a convivência não conflituosa.

Constantemente, o trabalho do professor de filosofia é descrito através de metáforas sempre referentes a um combate, um engajamento, uma missão, metáforas que se assemelham a *slogans*.²⁵

²⁴ SAUTET, Marc. *Um café para Sócrates*. p.32.

²⁵ Uso aqui slogan no mesmo sentido de Israel SCHEFFLER em *A linguagem da educação*, a saber: *Em educação, os slogans proporcionam símbolos que unificam as idéias e atitudes chaves dos movimentos*

Professores de filosofia, preocupados com o ensino dessa disciplina, quer lecionem para adolescentes ou sejam professores universitários envolvidos na formação de professores para o nível médio, têm-se manifestado assim sobre a atividade docente e o ensino dessa disciplina em encontros e simpósios:

*Nessa nossa caminhada pela filosofia, mesmo que os discursos sejam pela sua permanência, ela está sempre ameaçada...; E na nossa luta pela permanência da filosofia na escola...; A filosofia tem algo a dizer, a filosofia pode dar respostas a nossos problemas...; Os filósofos são convidados a reagir contra a exclusão da filosofia e agir em defesa da garantia de espaço para a filosofia; A importância da filosofia está em que deve haver uma mediação do conceito na formação ética, por exemplo: não se pode exigir do professor de matemática que dê formação ética. Se eu preciso estar levando a sério a educação tenho que me valer da filosofia; Qual é a filosofia que a gente quer? A filosofia que saia dos gabinetes e das academias e se engaje na luta pelos problemas brasileiros; estou solidário à luta pela inserção da mediação filosófica, em qualquer instância e interstício social, principalmente na escola, o lugar sistematizado para isso.*²⁶

De forma semelhante os jesuítas tratavam seu compromisso pessoal e institucional ao assumirem a educação de índios ou de jovens brancos. Também é assim que se referem ao seu trabalho de divulgação religiosa os membros de igrejas protestantes, em viagem catequizadora a países do terceiro mundo, ainda hoje.

Entretanto a conquista da compreensão, do esclarecimento e da autonomia, prometidas por programas de exercícios de filosofia, como aqueles aos quais estamos nos referindo, não envolve apenas a atribuição de valor para uma existência reflexiva, individualizada, modelada pela conduta de um mestre mas, para além e sobretudo, faz

educacionais. Exprimem e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza nos veteranos. p. 46.

²⁶ Essas são falas de professores de filosofia, em mesas redondas de encontros de professores de filosofia, recolhidas por mim em eventos realizados em Campinas-SP, São Paulo-SP, em 1998 e 1999.

parte de um programa de massificação de um determinado tipo de constituição de indivíduo, a ser inserido na estrutura cultural dominante.

A administração, técnico-burocrática criada por Frederick W. Taylor, que estabeleceu padrões de eficácia, cálculo, previsão e controle, sustentáculos da produção industrial contemporânea, ultrapassando os limites do barracão da fábrica e vem servir de parâmetro para a instituição da vida administrada a que estamos submetidos. Este processo de *racionalização* das produções engoliu também os cuidados com a consciência. A busca pela gerência de tempo tem criado, simultaneamente, cozinhas programadas (nas quais a dona de casa movimenta-se com conforto sem medo de distensões) e projetos de direção racionalizada da vida interior dos indivíduos.

Este tipo de processo de racionalização está presente também na constituição da personalidade dos indivíduos. Os padrões de controle da produção material da sociedade tornam-se parte, também, das balizas da construção do indivíduo isolado.

A frenética divulgação de modelos e propostas de gerenciamento da interioridade faz parte desse movimento de burocratização da percepção do eu para a direção das condutas sociais, com o qual se pode pasteurizar qualquer produção cultural dando-lhe utilidade para o consumo generalizado. Penso que as diversas propostas de transformação da filosofia em mercadoria de fácil emprego²⁷ são parte desse movimento.

Para Norbert Elias as sociedades, assim burocraticamente organizadas, para além dos sistemas de controle da natureza e de controle social que experimentam, podem desenvolver sistemas bem organizados da produção do autocontrole.

*Com a crescente especialização das sociedades, a trajetória do indivíduo a caminho de tornar-se uma pessoa autoconfiante e autônoma torna-se mais longa e complicada. Aumentam as exigências feitas a seu autocontrole consciente e inconsciente.*²⁸

²⁷ Note-se que os divulgadores da filosofia leve afirmam que o lugar original dessa atividade intelectual é o *mercado*. É certo que usam essa palavra como sinônimo de praça pública, e sempre que a usam estão referindo-se aos passeios de Sócrates, mas é sintomático que, de outro lado, os comerciantes de produtos ou de ações, se referem ao espaço de sua atividade também com este nome.

²⁸ ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. p. 105.

George Ritzer em *La Mcdonalización de la sociedad* aponta o sistema de comida rápida da empresa McDonald's como um *caso paradigmático* de disseminação de princípios de gerenciamento e controle de pessoas e coisas, atuantes como parte de um processo de racionalização do mundo do mercado, que saídos da administração de restaurantes de comida rápida, parecem estar ganhando outros setores, ou antes a sociedade toda.

(...) En todas las sociedades, en uno u otro momento, había existido alguna clase de racionalización, pero ninguna de ellas había generado la racionalización específica del moderno Occidente, aquella que Weber denominaba racionalización formal. Cuando hablamos de la mcdonalización o, más en general, del proceso de racionalización, estamos refiriéndonos al progreso de la racionalización formal.

*¿Qué es la racionalización formal? Para Weber, racionalización formal significa que la búsqueda, por parte de las personas, de medios óptimos para conseguir un fin dado viene conformada por medio de leyes, regulaciones y estructuras sociales. Así, no se permite que los individuos puedan dedicarse por su cuenta a buscar los mejores medios para alcanzar un objetivo dado. Antes bien, existen normas, regulaciones y estructuras que determinan o conducen a los métodos óptimos.*²⁹

Segundo Ritzer o modelo McDonald's tem sido adotado não só por restaurantes e lanchonetes, mas também por padarias, supermercados, pizzarias, sorveterias, parques de diversão, hospitais, empresas imobiliárias, redes de televisão, sistemas de ensino, entre outros³⁰. De lanchonete de cidade pequena ou de bairros residenciais, o McDonald's passou a ser visto em grandes cidades do mundo todo dentro das universidades, em hospitais e até como menu dos quartéis militares. Para o autor o processo de mcdonaldização elimina a

²⁹ RITZER, G. *La Mcdonalización de la sociedad*. p. 35.

³⁰ (...) En la película *El Dormilón*, Woody Allen no sólo crea un mundo futurista en el que McDonald's era un elemento importante e bien visible, sino que también vislumbra una sociedad la que incluso el sexo sufre el proceso de la mcdonalización. Los ciudadanos de ese mundo futuro podrían entrar en una máquina llamada "orgasmatrón" que les permitía alcanzar un orgasmo sin practicar el coito. Ritzer, George. *idem*, p. 23.

³⁰ RITZER, G. *idem*, p. 146.

necessidade da busca de meios para a resolução de problemas e estabelece como ótimas as soluções já encontradas anteriormente e estruturadas por meio de regras e normas, que são acolhidas, eliminando a escolha ou a criatividade.

O autor vê também nuances do modelo *fast food* na edição dos jornais televisivos, que nos oferecem notícias rápidas e digeríveis em formatos atrativos e aparentados com o entretenimento, nos cursos de treinamento em educação permanente, ou nos cursos para o aprendizado de idiomas e ainda em programas religiosos para a televisão.

El control cada vez mayor, resultante de la utilización de la tecnología, en el campo de la religión, se puede también encontrar en el aumento del número de predicadores televisivos. Incluso el Vaticano ha aceptado este sistema creando el Centro de Televisión del Vaticano. En lugar de mantener una relación interactiva con un predicador presente, millones de creyentes interactúan, en la actualidad, con una imagen que aparece en la pantalla del televisor.³¹

Programas como os apresentados acima parecem fazer parte do projeto de uma *arquitetura da vigilância* para uma sociedade administrada, como a nossa, que ao mostrar-se preocupada com a eficiência, o cálculo, a previsibilidade e o controle, institucionaliza os saberes a partir de programas discursivos e pedagogias da imagem.

Estas sociedades sustentadas por tais padrões de administração, ao criarem programas de disciplinarização do pensamento e das condutas, implementam um tipo de racionalidade que como uma grade de ferro as mantém e as reproduz.

(...) son jaulas en el sentido de que las personas están atrapadas en ellas y su condición de personas se ve negada. Lo que Weber más temía era que estos sistemas crecieran con un grado de racionalización cada vez mayor y que un creciente número de aspectos de la vida fuera racionalizado. Él previó una sociedad en la que la gente estaría encerrada en una serie de estructuras racionales y donde su única movilidad consistiría en ir de un sistema racional a otro no menos racional.

³¹ RITZER, G. *La Mcdonalización de la sociedad*. p. 146.

*Así, las personas de instituciones educacionales racionalizadas a trabajos racionalizados, y de lugares de recreo racionalizados a hogares también racionalizados.*³²

George Ritzer nos mostra ser esse processo um dos resultados da hegemonia da lógica do mercado a que temos estado sujeitos a partir do estabelecimento da mentalidade moderna. Werner Sombart em *O Burguês* afirma que a origem e o desenvolvimento da mentalidade econômica e do sistema econômico modernos não é um processo simples nem rápido. Camponeses e artesãos não pensavam que pudessem ter lucro com o trabalho diário e até o século XVII o desejo de enriquecer, sem ser pelo comércio, passava por atividades do tipo: arrendamento de rebanhos, a busca de tesouros, de heranças, ou a usura.

Após esse século, para juntar dinheiro propõe-se, além das vias listadas acima, o serviço da corte, da guerra e a alquimia ao que Sombart acrescenta aquelas da violência, da magia, da capacidade inventiva e do lucro com os meios pecuniários. Embora todos esses meios fossem meios adotados para o enriquecimento, nenhum deles pode ser visto com um empreendimento capitalista, por serem ações individuais.

O espírito capitalista para Sombart torna-se visível quando a busca do enriquecimento movimenta uma associação de pessoas e uma comunhão de interesses, para a realização dos quais se tenha que executar um plano:

*“De un plan de gran alcance”: esto descarta ocurrencias súbitas e impulsivas. No constituye objeto de una “empresa” el que un par de vagabundos se pongan de acuerdo, en un momento dado, para desvalijar al primer caminante que les salga al paso, pero sí lo constituye al plan de una sociedad de ladrones para llevar a cabo, en un día determinado, un robo bien estudiado, o bien el plan de esta misma sociedad de ladrones de reunirse para la perpetración de numerosos robos.*³³

³² RITZER, G. *idem*, p. 39

³³ SOMBART, Werner. *El burgués*. p. 63

Entretanto não basta que se tenha um plano para que o empenho em uma atividade seja entendido como um empreendimento empresarial. O plano deve, segundo Sombart, promover a unificação das vontades numa *vontade unitária*, que só será bem sucedida se o empreendedor possuir um espírito conquistador, organizador e negociador.

Castoriadis faz uma séria distinção entre plano e projeto. No plano, que pode ser visto como o momento *técnico* da atividade, se faz uso de um saber que organiza meios e condições para conquista de determinado objetivo. O projeto, em contrapartida, é o elemento da *práxis*:

Chamamos de práxis este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia. A verdadeira política, a verdadeira pedagogia, a verdadeira medicina, na medida em que algum dia existiram, pertencem à práxis³⁴.

É uma práxis determinada, considerada em suas relações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É intenção de transformação do real. Guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade.³⁵

Os resultados do processo da racionalização visível na mcdonaldização da vida cotidiana e na pasteurização de saberes competentes, como a Filosofia ou a Psicanálise, influente nestas propostas da *filosofia no mercado*, têm sido a produção de uma figura de filósofo, eficiente para esse mundo civil, no papel de arauto de uma logofilia, de ativista de uma política discursiva que esconde o medo da proliferação de falas e reflexão não modeladas, o medo da desordem das *coisas ditas*. E como Michel Foucault se poderia dizer que:

³⁴ CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. p. 94.

³⁵ CASTORIADIS, C. *idem*, p. 97

*Tudo se passa como se interdições, supressões, fronteiras e limites tivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso. De modo a que sua riqueza fosse aliviada da sua parte mais perigosa e que sua desordem fosse organizada segundo figuras que esquivassem o mais incontrolável; tudo se passa como se tivessem querido apagar até as marcas de sua irrupção nos jogos do pensamento e da língua. Há, sem dúvida, em nossa sociedade e, imagino, em todas as outras mas segundo um perfil e facetas diferentes, uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo e desordenado do discurso.*³⁶

Mas enquanto Martial Guérout, Alexander Koyré, Bachelard e Canguillen, discutiam uma saída menos existencialista para a Fenomenologia e procuravam critérios outros para a elaboração de histórias da filosofia, Lipman assistia, de longe, às discussões de Sartre, sextas-feiras à noite num café parisiense, e sentado a uma certa distância ouvia e refletia sobre Dewey e a educação.

Matthew Lipman é um professor de Filosofia de Universidade Estadual de Montclair, uma universidade pequena da região de New Jersey, a trinta minutos de Nova York.

Montclair é uma cidade suburbana tipicamente norte-americana, onde não há ônibus urbano nem táxis, quase todos os habitantes possuem automóvel e os que não tem andam a pé, mesmo no inverno, pelas ruas cheias de árvores. As casas são ajardinadas e não têm muros, parte delas tem grandes ciprestes nos quais os esquilos passeiam tranquilos. A biblioteca pública, um prédio quadrado de dois andares e porão, mantém na calçada em frente ao prédio, duas grandes latas de alumínio, parecidas com caixas bem grandes de correio, nas quais não há pichações, onde os habitantes depositam, nos finais de semana, os livros que precisam devolver. Lipman mora numa casa simples de madeira, de dois andares e não tem televisão. Vive-se aqui num clima de perfeita civilidade, a civilidade do subúrbio.

³⁶ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. p. 50.

Pelo currículo de Lipman somos informados que, de 1943 a 1946, ele esteve na França e na Alemanha como soldado da infantaria dos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial. Entrou no exército voluntariamente e recebeu duas estrelas de bronze.

Apesar de ter tios e primos intelectuais (alguns deles ligados à pesquisa científica em biologia), sua vida acadêmica só pode iniciar-se devido a uma oportunidade dada pelo exército aos soldados que queriam estudar. Esteve assim na Universidade de Stanford, na Califórnia, por um ano.

Em Stanford ele leu pela primeira vez *Intelligence in the Modern World* de John Dewey e pensou em ir para Universidade de Columbia, para estudar com ele, mas não o fez. Mesmo assim manteve-se influenciado pelo pensamento de Dewey.

Lipman vai aprender de Dewey que para educar é preciso dirigir as experiências da vida infantil, e interpretá-las a partir das experiências sistematizadas dos adultos, e neste movimento procurar imprimir hábitos mentais e de caráter. Para Dewey, o processo de ensino deve ser coincidente com o método científico, independentemente do estágio psicológico do estudante, e de sua posição cultural ou econômica. Toda situação de aprendizagem deve se dar em meio à atividade, uma vez que se aprende fazendo.

*Além disso, adotando para a solução dos problemas escolhidos dentre o material com que o aluno está familiarizado o método por meio do qual os cientistas chegaram ao seu saber aperfeiçoado, ele, aluno, se torna apto para, por si só, haver-se com o material de seu campo de conhecimentos, e evitar a confusão mental e displicência intelectual decorrentes do estudo de matérias de significação exclusivamente simbólica.*³⁷

De volta da guerra Lipman inscreve-se na faculdade de Estudos Especiais, na Universidade de Columbia, também destinada aos ex-combatentes, onde faz bacharelado (em dois anos e meio) e doutorado (em dois anos). Em sua tese de doutorado tratou de filosofia da arte, já que nesta época estava muito interessado no uso da arte na educação

³⁷ DEWEY, John. *Democracia e Educação*. pp. 243-244.

de crianças (*Quando o professor de arte de Summerhill veio para Nova York, apresentar os trabalhos de seus alunos, fiquei muito excitado.*³⁸).

Em 1968 Lipman, então chefe do Departamento de Educação da Faculdade de Farmácia da Universidade de Colúmbia e chefe do Departamento de Filosofia no *New York City College*, assistiu muito apreensivo às manifestações dos estudantes por mudanças na universidade. A respeito dessa época comenta Lipman:

*Não sei se vocês sabem disso, mas no final dos anos 60 a universidade estava se debatendo para sobreviver. Eles haviam feito bobagens. Eu havia colocado na minha proposta que não era possível recorrer ao corpo docente para conseguir as aprovações, nem aos alunos. Todos saíam do mesmo molde educacional. Caso esse molde que dava forma aos alunos e professores não fosse quebrado jamais teríamos pessoas mais racionais na universidade. Essa era uma das minhas justificativas para o projeto de filosofia para crianças.*³⁹

As manifestações de estudantes franceses e norte-americanos contra a ordem estabelecida impressionaram Lipman como professor e como pai preocupado com a educação dos próprios filhos. A opção por manifestações agressivas na luta contra os padrões escolares e sociais pareceu, para ele, uma opção pela irracionalidade. Julgou, então, que essa irracionalidade viesse da dificuldade dos adolescentes em entender o mundo em que viviam, e ele como professor via essa irracionalidade na dificuldade manifestada, por seus alunos, na quase incapacidade em compreender textos, em imaginar situações hipotéticas, em adquirir e fixar novos conhecimentos, em comunicar-se verbalmente bem, em pensar com lógica, fazendo abstrações.

Disso se conclui que o que deveria ser incentivado nas crianças – se quisermos ajudá-las a controlar suas inclinações para a irracionalidade – é seu impulso para a racionalidade, seu amor natural pelo significado, seu desejo de

³⁸ LIPMAN, M. *Palestras - Mendham, Maio, 1997*. p.8. Esse texto é a íntegra das palestras de Lipman no Workshop de Mendham, New Jersey, para o curso de formação de monitores dado em maio de 1997.

³⁹ LIPMAN, M. *Palestras - Mendham*. p.12.

*compreender, seus sentimentos pela totalidade, sua paixão por investigar os inúmeros caminhos de sua própria consciência*⁴⁰.

Hannah Arendt vê de outra forma o movimento estudantil nos Estados Unidos, na década de 60. Embora concorde que posteriormente o movimento possa ter adquirido alguns aspectos de fanatismo e ter se desmanchado em ideologias, para ela, ao fazer uma crítica aberta à discriminação racial ou de classe, os jovens assustaram os adultos pelas demonstrações de *determinação para agir, sua alegria em agir e certeza de poder mudar as coisas pelos seus próprios esforços*⁴¹.

O movimento antibélico, que se seguiu ao movimento pela Liberdade de Expressão, que começou na Universidade de Berkeley, e espalhou-se pelos Estados Unidos e pelo mundo são, para Hannah Arendt, manifestações positivas de atividade política para além dos muros da universidade, que podem ser vistos como movimentos políticos espontâneos, com motivos morais:

*(..) Junto com este fator moral, bem raro nesta coisa comumente considerada um mero jogo de poder e interesses, entrou uma outra experiência, nova para o nosso tempo, no jogo da política: demonstrou que agir é divertido. Esta geração descobriu o que o século dezoito chamou de “felicidade pública”, que significa que quando o homem toma parte na vida pública abre para si uma dimensão de experiência humana que de outra forma lhe ficaria fechada e que de uma certa maneira constitui parte da “felicidade” completa.*⁴²

Lipman, em meio àquelas manifestações políticas juvenis, mostrou-se preocupado com a possibilidade de que algumas delas viessem a ser violentas, julgou que elas teriam apenas resultados negativos e que seu motor seria uma certa tendência para a incompreensão lingüística e uma deficiência cognitiva, descartando a análise delas como

⁴⁰ LIPMAN, M. *Filosofia na sala de aula*. p.246.

⁴¹ ARENDT, Hannah. *Crises da república*. p.174.

⁴² ARENDT, H. *Crises da república*. p.175.

via política de comunicação da juventude com o mundo dos adultos, ou como resultado de uma crise mais geral das ciências e, por consequência, da universidade também.

A preocupação com que Lipman via esses acontecimentos, empurrou-o para a busca de uma solução pacífica. Imaginou uma resolução pedagógica, formativa e duradoura, que aliasse razão e moralidade. Assim escreveu uma estória de ficção para adolescentes, para ajudá-los a perceber os meandros da linguagem e a colocar em discussão suas dificuldades em entender a realidade e falar sobre ela.

*O que importa não é que sejamos apenas racionais e criativos mas também que vivamos de tal maneira que a racionalidade e a criatividade sejam assuntos vitais para nós. A área sobre a qual estes dois valores presidem é a área das questões que valem a pena ser ensinadas. (...) Questões que se encaixam nas normas da racionalidade merecem e podem ser ensinadas.*⁴³

A primeira história escrita por Lipman recebeu o nome de *Harry Stottlemeier's Discovery* (que faz um jogo de paronomásia com o nome do filósofo Aristóteles, e que foi traduzida no Brasil como *A descoberta de Ari dos Teles*), e nela ele descreve o cotidiano de crianças de 11/12 anos, que ao irem à escola e assistirem às aulas, se encontrarem com amigos, estarem em casa com a família, deparam-se com questões sobre seus próprios pensamentos e ações e os dos outros.

Nela um grupo de crianças, colegas de Ari - personagem central em torno do qual os episódios se desenrolam, - divertem-se com a descoberta das regras lógicas necessárias para a construção de frases que expressam o pensamento e o conhecimento que se tem das coisas.

Ari, por distração, perde algumas explicações do professor de Ciências sobre planetas e cometas, e responde erradamente à pergunta *o que é que tem uma cauda comprida e dá uma volta em torno do sol a cada 77 anos?* Ari só se lembra que o professor havia dito, anteriormente, que *todos os planetas giram em volta do Sol* e daí conclui que a resposta para a questão, feita pelo professor, seria: *um planeta*.

⁴³ LIPMAN, M. *O pensar na educação*. p. 378.

Ao longo da história, Ari vai *descobrimdo* as regras da lógica formal e fazendo uso de suas descobertas no estudo das disciplinas escolares e nas situações práticas do dia a dia: chega até a ensinar a um colega, Toninho, como refutar o argumento do pai que insistia que, sendo ele *bom* de matemática, deveria ser engenheiro, já que, como dizia o pai: *todo engenheiro é bom na Matemática*. Conversando os garotos concluem que Toninho deveria contra-argumentar, dizendo ao pai que mesmo que *todos* os engenheiros sejam bons na Matemática, nem todos os que são bons na Matemática são engenheiros.

Acerca de suas histórias Lipman diz:

As histórias infantis (...) são, na verdade, novelas filosóficas que mostram crianças fictícias descobrimdo elementos de ética, lógica, metafísica e epistemologia. Cada história torna-se, com efeito, uma sondagem experimental⁴⁴, retratando a maneira como as crianças razoáveis deveriam pensar e agir em situações da vida real.⁴⁵

A escolha de personagens com 11-12 anos para essa primeira novela não é aleatória. Lipman estuda Piaget e sua teoria da cognição⁴⁶, e ao concordar com ela, supunha que essa seria a idade ideal para discussões abstratas acerca do conhecimento e das formas de adquiri-lo e expressá-lo, por isso, então, criou uma estória onde se pudessem ser vistas crianças envolvidas com questões lógicas (questões de abstração do pensamento concreto e questões sobre o próprio pensar), na fase abstrata de seu desenvolvimento cognitivo (segundo a taxionomia de Piaget⁴⁷).

Lipman acredita que as discussões fomentadas pelas novelas filosóficas ajudariam as crianças a pensarem melhor e a comportarem-se melhor uma vez que seu pensamento fosse “educado” no momento de passagem do pensamento concreto para o abstrato. Esses pré-adolescentes e futuros adultos, se assim educados, teriam resolvidas

⁴⁴ Pode-se ver aqui a influência de Dewey.

⁴⁵ LIPMAN, M. *A Filosofia nas Séries Iniciais do 1º Grau*. p.66.

⁴⁶ A estória foi enviada para vários editores e por 4 anos eles a recusaram. Um capítulo da estória, junto com uma nota, foi enviado ao próprio Piaget, que respondeu dizendo que ela não tinha base piagetiana.

suas dificuldades posteriores com o pensamento e a aquisição de conhecimento. As novelas deveriam fornecer modelos de comportamento e de pensamento⁴⁸

*As novelas tornam-se, assim, modelos que mostram não só a aquisição de habilidades de raciocínio como, também, a adequação do desempenho das crianças em situações específicas.*⁴⁹

Pensava então ter conseguido aí uma didática para a racionalização do comportamento infantil, apesar dessa primeira novela ter sido escrita a partir do conteúdo programático do curso de *Introdução à Filosofia* que Lipman ministrava em suas aulas na universidade. Ele explica como a estruturou:

Tudo o que tive que fazer foi encontrar um modo de dar seqüência ao conteúdo. A lógica era a lógica que eu ensinava nos meus cursos. A lógica não é seqüencial. Ninguém diz que devemos ensinar um aspecto da lógica antes de outro. Fazemos a seqüência de um modo meio intuitivo. Descobri que era muito difícil criar uma seqüência que fosse consistente e palatável. Anos antes eu já me convencera de que, quando ensinamos lógica para pessoas que nunca estudaram filosofia, devemos iniciar com conversão porque esse é o movimento natural e porque trata de elementos da verdade que são dados por certo. Todos os texanos são americanos, mas nem todos os americanos são texanos. Você não pode converter todas as frases. (...) Aristóteles foi o inventor da lógica. Dewey diz, com acerto, que essa foi a “maior construção intelectual feita por um indivíduo” como jamais houve. Como teria sido uma pessoa que faria essa construção monumental quando tinha 11-12

⁴⁷ Piaget afirma que a criança passa por quatro estágios na aquisição da moralidade, a saber: pré-moralidade, moralidade heterônoma, semi-autonomia e autonomia moral, que compreendem respectivamente as idades de 0 a 5 anos aproximadamente, de 5 a 8 anos, de 8 a 13 anos e por fim, o último estágio depois dos 13 anos.

⁴⁸ O psicólogo piagetiano Lawrence Kohlberg também iniciou seus trabalhos com estudo e ensino da moralidade na mesma época em que Lipman começa a aplicar suas novelas filosóficas. Kohlberg, a partir da teoria moral de Piaget, desenvolveu uma metodologia para a pesquisa da moralidade e para a elaboração de programas de educação moral que pudessem confirmar a vinculação entre moral e lógica. Um desses programas promovia a discussão em grupos de dilemas morais. Ver a esse respeito as análises de FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona A questão da moralidade*. Campinas, Papirus, 1992.

⁴⁹ LIPMAN, M. *A Filosofia nas Séries Iniciais do 1º Grau*. p.66.

*anos? Em que ela estaria pensando aos 12 anos para ser capaz de inventar a lógica aos 25-30 anos? Nós devemos nos fazer essa pergunta. Foi isso que fiz. Me perguntei no que Aristóteles estaria pensando quando era um garoto (...). Um outro passo foi a tradução da linguagem cotidiana para a linguagem da lógica. (...).*⁵⁰

O incentivo ao raciocínio lógico, acredita Lipman, não resolveria de maneira simples as questões morais dos indivíduos ou os problemas éticos da sociedade, mas poderia, outrossim, adequando as condutas, criar o gosto pela coerência e o mal-estar diante das contradições.⁵¹ Para ele a relação entre pensamentos coerentes e ações coerentes pode ser percebida e exercitada pela criança se ela puder conviver com exemplos de fala e atuação coerentes, e essa experiência perpetraria o hábito de discriminar as razões deste ou daquele comportamento, bem como da análise dos desvios dos padrões de conduta aceitáveis. O programa permitiria um manejo das regras da lógica, aumentando a autoconfiança, e as ações razoáveis.

Ao ser aplicado o programa supõe estabelecer a relação entre a lógica, o pensamento e o comportamento moral, pois para seu criador: *o exercício da lógica pode desenvolver nas crianças um apreço pela consistência que é uma condição básica da integridade moral.*⁵² Os componentes da Lógica poderiam ajudar as crianças a encontrarem o sentido de suas experiências:

*Na verdade, a atenção para com os procedimentos (lógicos) que se torna parte do caráter da criança, fará mais para o desenvolvimento do juízo moral dessa criança do que todos os discursos edificantes formais escritos.*⁵³

A inquietação com a lógica formal, com a coerência, com a não contradição entre fala e ato, entre pensamento e ação podem ser resquícios de uma concepção instrumental da racionalidade, que corre o risco de, ao estabelecer um projeto de

⁵⁰ LIPMAN, M. *Palestras*. Mendham, Maio, 1997. pp.18-19.

⁵¹ Essa discussão encontra-se em LIPMAN, M. *Filosofia na sala de aula*. Pp. 240-241.

⁵² LIPMAN, M. *Filosofia na sala de aula*. p. 65.

⁵³ LIPMAN, M. *idem*, p. 248.

racionalização baseado na lógica, empreender a derrocada da autonomia dos indivíduos⁵⁴. Esse procedimento poderia ser identificado com aquele de doutrinas morais que buscam colocar, no lugar das determinações da religião então sem forças, motivações intelectuais para a manutenção da sociedade já estabelecida. E concordando com Horkheimer e Adorno, com a crítica que fazem à racionalidade iluminista, poderíamos dizer das pretensões de Lipman que:

*(...) Sua tentativa de derivar de uma lei da razão o dever do respeito mútuo ainda que empreendida de maneira mais prudente do que toda a filosofia ocidental não encontra nenhum apoio na crítica. É a tentativa usual do pensamento burguês de dar à consideração sem a qual a civilização não pode existir, uma fundamentação diversa do interesse material e de força, sublime e paradoxal como nenhuma outra tentativa anterior, e efêmera como elas. A raiz do otimismo kantiano, segundo o qual o agir moral é racional mesmo quando a infâmia tem boas perspectivas, é o horror que inspira a regressão à barbárie.*⁵⁵

Para Henri Lefebvre, sob o ponto de vista lógico, a relação entre pensamento e a linguagem não é simples, antes é uma relação conflituosa. A linguagem luta por escolher as formas de expressão para o enorme conteúdo proporcionado pelas situações da vida prática e o pensamento trava uma batalha exaustiva para que o conteúdo não se perca na forma, num formalismo. Para que o conhecimento se dê é preciso que o conteúdo das experiências pessoais seja reduzido, abstraído e a lógica seria *um dos sistemas de redução do conteúdo, através do qual o entendimento chega a 'formas' sem conteúdo*⁵⁶, mas o entendimento só se concretiza quando o pensamento faz a volta ao conteúdo. Assim:

Quando o pensamento aborda o conteúdo para captá-lo, superando assim a forma vazia, ele implica essa forma e a conserva, emprestando-lhe um conteúdo. (...)

⁵⁴ Neste caso a possibilidade de se educar indivíduos para a autonomia, segundo pressupõe essa proposta, deve ser vista como um slogan.

⁵⁵ ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. pp. 84-85.

⁵⁶ LEFEBVRE, Henri. *Lógica Formal Lógica Dialética*. p.132.

*A forma não se separa do conteúdo. O conteúdo, todavia, pode se manter 'informe'. A forma pensada, portanto, é certamente forma do conteúdo no pensamento. Sua importância, deste modo, sem ser 'absoluta', enquanto forma 'revela-se como algo capital'*⁵⁷

Mesmo que a lógica seja democrática, e que se admita que nela caibam grandes e pequenos, se for limitada apenas à versão formal perde a chance de ser norma racional interna.⁵⁸

Por aí se entende porque Lipman transformou suas aulas de lógica formal, dos cursos superiores onde lecionava, em novela filosófica. O *conteúdo* de seu programa é voltado para a educação moral, e para esse conteúdo a *forma*-compêndio de lógica formal não serve. Teve ele então que buscar outra forma na qual adaptar o conteúdo perseguido, e encontrou-a na história de ficção, na novela.

*Somente a literatura mostrou a delicadeza e a flexibilidade necessária para penetrar e comunicar a multiplicidade de camadas de relações humanas (...). Portanto, para que a Filosofia para Crianças seja um currículo eficiente para a educação ética, deve enfatizar o uso conjunto de textos literários, junto com os procedimentos filosóficos que visam desenvolver a destreza lógica, a sensibilidade estética, a intuição epistemológica e a globalidade metafísica.*⁵⁹

Em 1974, Lipman levou as cópias do livro *Harry Stotlemeyer's Discovery* à reunião do *American Philosophical Association*, cuja diretoria pediu a ele que fizesse uma palestra sobre o livro. É então que começa a primeira apresentação acadêmica do projeto para o Programa Filosofia para Crianças.

Os professores escolhidos para participar da primeira experiência de uso dessa primeira novela filosófica, leigos em filosofia, mostraram uma certa dificuldade. Lipman

⁵⁷ LEFEBVRE, H. *idem*, p.136.

⁵⁸ Ver essa idéia em ADORNO, HORKHEIMER. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

⁵⁹ LIPMAN, M. *Filosofia na sala de aula*. p. 249.

percebeu então que a novela não poderia ser usada por professores sem formação filosófica e para resolver esse problema não exigiu que seu programa *fosse* usado apenas por professores de filosofia mas escreveu um manual de uso da novela. O manual de professor esclarece o que há de filosófico em cada capítulo da novela, aponta os conceitos subjacentes a cada episódio e sugere roteiros de discussão e atividades lúdicas para a fixação do conteúdo.

À essa primeira novela se segue uma série de outras sete narrativas e manuais do professor, que buscam viabilizar seu projeto pedagógico: auxiliar crianças e jovens a *pensarem corretamente* e com autonomia desde o início de sua escolarização.

A partir de 1975, Lipman e Ann Sharp engajaram-se na elaboração, daquilo que depois viriam a chamar de *Programa Filosofia para Crianças*. Escreveu quatro versões para *Harry Stotlemeyer's Discovery*, duas versões deferentes do manual para *Luisa*, escreveu *Mark*. Escreveu *Philosophy goes to school* e *Growing up with philosophy*, textos teóricos de apresentação do programa; além de presidir todos os treinamentos de professores para o uso do programa. Ele e seus colaboradores elaboraram um teste para a verificação do domínio do raciocínio, o *New Jersey Reasoning Skill Test* e estruturaram o curso de mestrado em Filosofia para Crianças, no Montclair State College, após a criação do IAPC - *Institute for the Advancement for Philosophy for Children*.⁶⁰

As novelas de Lipman passam a funcionar como um laboratório, distribuidor do *conhecimento necessário*, e fazem uso da racionalidade como um instrumento para a construção das consciências. Crianças fictícias em condições artificiais e ideais de comportamento são apresentados às crianças reais. As crianças de ficção examinam a situação em que se encontram, controlam seus sentimentos e emoções naturais, refletem antes de agir: *pensem corretamente*, segundo Lipman.

(...) a Filosofia para crianças apresenta a novela filosófica como veículo da educação moral, assim como da educação metafísica, lógica, estética e epistemológica. A novela como texto filosófico, proporciona um modo indireto de comunicação que, em certo sentido, salvaguarda a liberdade da criança. (...) Usar a

⁶⁰ Todo esse empreendimento foi financiado pela Rockefeller Foundation.

*novela como veículo para expor os alunos às idéias e conceitos filosóficos tem a vantagem de mostrar as dimensões afetivas e cognitivas da vida humana entrelaçadas em todos os momentos.*⁶¹

O Programa Filosofia para Crianças, também chamado de Currículo Filosofia para Crianças, é composto de sete etapas de estudo tendo, cada uma, um livro-texto e um manual do professor. O livro texto contém a história de ficção ou novela filosófica, com oitenta páginas em média, e apresenta sempre o cotidiano de uma criança ou adolescente, escrito em linguagem acessível ou, segundo o autor, na linguagem informal da criança. Os manuais, ou os livros do professor, são compostos por atividades, exercícios e explicações teóricas, relacionados aos episódios das novelas.

Os temas para a pré-escola e a escola fundamental (1^a a 4^a séries) são: *Racionando sobre Realidade e Personalidade*, *Raciocinando sobre Pensamento*, *Raciocinando sobre Natureza* e *Raciocinando sobre a Linguagem*.

A novela *The doll hospital*, indicada para a pré-escola e que é parte do tema Raciocinando sobre a Realidade e Personalidade, mostra a estória de uma ‘pessoa’ que ao buscar o questionamento das razões das coisas torna-se consciente da existência de diferentes pontos de vista e da necessidade de aprender a conviver numa comunidade democrática de estudos. Nesta estória bonecas de diversas nacionalidades num esforço de cultivar a consciência aberta para o mundo, refletem sobre a sobre conceitos de beleza, amizade, verdade, bondade e mente. O manual do professor que acompanha essa novela contém exercícios para estimular a formação de conceitos e a reflexão sobre a prática da comunidade de investigação.⁶²

Raciocinando sobre o Pensar compõe-se da novela *Elfie* e do manual *Tendo juntos nossos pensamentos*. *Elfie* é a estória de uma menininha que de tão tímida mal consegue falar em sala de aula e para quem é impossível até formular uma questão. Mas ela divaga formando pequenos quebra-cabeças mentais sobre o que ocorre a sua volta. Diante

⁶¹ LIPMAN, M. *Filosofia na sala de aula*. p. 233-4.

⁶² Comunidade de Investigação é um termo apropriado por Lipman do vocabulário de John Dewey, que designa a vivência em sala de aula inspirada na vivência da comunidade científica ideal em atividade, que

da surpresa de um concurso para melhorar o raciocínio proposto pelo diretor da escola, ela e os amigos se defrontam com sentenças e suas relações, sujeitos e predicados, distinções e conexões. O envolvimento nesse concurso proporciona à personagem e aos colegas a oportunidade de perceberem as diferenças entre aparência e realidade, o uno e o múltiplo, diferença e similaridade, mudança e crescimento.

Os exercícios propostos para o uso da novela *Elfie* exploram aspectos problemáticos da experiência cotidiana de crianças pequenas, e formulam questões que ordenem essa problemática chamando a atenção para aspectos aparentemente não problemáticos que envolvem a linguagem cotidiana. Esses exercícios preparam para a discussão posterior sobre a organização lógica do pensamento e da fala, pré-requisitos para o aprendizado da escrita.

Para crianças das 3^{as} e 4^{as} séries o programa *Pensando sobre Linguagem* compõe-se de duas novelas: *Nous* e *Pixie (Pimpa, em português)*. *Pimpa* é impresso em letras grandes para facilitar a leitura e sua temática é preparatória para *A descoberta de Ar dos Teles*, usado nas 5^{as} séries, e busca ajudar na compreensão de textos, aprimorar a habilidade de investigação e aprimorar o pensamento. Traz problema sobre inferências lógicas e quer provocar troca de idéias e discussão em sala de aula.

Com a preocupação de ajudar as crianças a adquirir facilidade em lidar tanto com as relações familiares quanto com as regras, razões e desculpas, *Pimpa* centra-se na consolidação da consciência das relações: lógicas, sociais, familiares, causais, parte-todo, matemáticas, etc. Para isso a novela conta com uma grande variedade de exercícios com comparações literais e figurativas preparando para a construção de razões, metáforas, símiles, analogias, visando aumentar a capacidade de julgamento das crianças e exercitar o raciocínio em tarefas escritas.

O manual para a novela *Pimpa* traz atividades para exercitar a classificação, generalização, desenvolvimento de conceitos, comparações, contradição e seriação.

A segunda novela desse programa é *Nous* (sem tradução em português) é continuação de *Pimpa* e nela aparece a figura de uma girafa inteligente às voltas com um

buscaria o auxílio mútuo e a troca de informações sem competição. Esse assunto será tratado no terceiro capítulo desse trabalho.

dilema moral que exige decisão. A girafa é ajudada pelos personagens humanos a tomar essa decisão. Envolvidas nesse enredo estão as discussões da educação moral e das questões éticas. O manual apresenta exercícios sobre valores e problemas morais.

O terceiro programa é denominado *Pensando sobre a Natureza* e compõe-se das novelas *Issao e Guga* (*Kio and Gus*, em inglês) e *Kio and João* (sem tradução para o português) com as quais se faz uma introdução ao estudo de ciências e educação ambiental, bem como um estudo sobre as relações entre linguagem e mundo. Issao, em visita à fazenda dos avós, conhece e torna-se amigo de Guga, uma menina cega, que o ajuda a tomar consciência da diferença entre seu mundo e o dela. A temática principal aqui é a relação entre pessoas, entre as pessoas e os animais e a discussão sobre os pares: crença/realidade, medo/coragem, falar/fazer e verdade/beleza.

Kio and João, continuação de Issao e Guga, mostra Issao separado de seu pai e de sua irmã, sozinho nas ruas de uma cidade grande. O manual que acompanha essas duas histórias chama-se *Espantando-se com o mundo* e seus exercícios buscam mostrar às crianças como se pode entender o mundo da natureza através da análise dos conceitos que usamos para falar dela.

Para trabalhar com as crianças de 5^a a 8^a séries o programa propõe dois temas: *Habilidade Básicas de Raciocínio* e *Raciocinando em Ética*. A novela que inicia essa parte é *A descoberta de Ari dos Teles*.

A descoberta de Ari dos Teles, história que lhe deu origem ao Programa Filosofia para Crianças, é seu texto básico. Ela oferece técnicas para a construção de um raciocínio dito crítico a partir de exercícios de lógica formal, úteis, segundo Lipman, para as aulas de ciências, estudos sociais e artes. O esquema do enredo é o mesmo daquele das demais histórias. Essa se inicia numa sala de aula onde crianças, em contato com a problemática da lógica do raciocínio, descobrem que podem fazer uso dos princípios da lógica na escola e fora dela, em situações cotidianas.

O manual usado aqui, intitulado *Investigação Filosófica*, foi publicado pela primeira vez em 1975 e todo reestruturado após dois anos de experiência no seu uso. Nelas idéias centrais do texto ficcional são aprofundadas. No final do manual há uma seção especificamente destinada à auto-avaliação do professor.

O tema que segue a Lógica é a Ética, com a novela *Luísa*, acompanhada do manual *Investigação Ética*, que continua o trabalho da investigação, da pesquisa por conceitos de *A descoberta de Ari dos Teles*, ao trabalhar com alguns requisitos do raciocínio lógico, como: consistência, verdade, relações lógicas, empregando-os na discussão dos conceitos como: bom, certo, belo. As questões discutidas em *Lisa* são tais como estas: podemos amar animais e ao mesmo tempo comê-los? Devemos considerar os motivos quando julgamos alguém por roubo ou mentira? O objetivo aqui é chamar a atenção das crianças para essas questões, fazê-las discutir assuntos como esse e, com isso, tornarem-se pessoas mais razoáveis e prudentes ao agir.

O manual para *Luísa* propõe exercícios sobre atitudes como: assassinato, roubo, mentira, crueldade, procurando forçar procedimentos de discurso logicamente coerentes.

Para o ensino médio o Programa Filosofia para Crianças apresenta dois temas: Arte e Estudos Sociais. Aqui a novela *Suki* e o manual *Escrevendo: como e por que* tratam da dificuldade em escrever poesia e/ou ficção, de problemas da linguagem escrita, da estética e da teoria do conhecimento, aplicados aos problemas para a composição de textos literários. O manual que pode ser usado em classes que já estudaram filosofia com a novela *A descoberta de Ari dos Teles* traz exercícios para que os jovens passem a escrever sobre coisas das quais apenas falam.

No último ano do curso de Filosofia pra Crianças deve-se usar a novela *Mark*, onde são discutidas questões a respeito da sociedade como instituição, das forças sociais, sobre as formas de avaliação das instituições, sobre valores e regras e a habilidade de uma sociedade em colocar em prática os valores que ela mesma aponta como ideais, mas sobretudo, essa estória discute a democracia. Os exercícios do manual mostram discussões sobre conflitos existentes dentro das comunidades humanas.

O programa de Lipman contém também uma parte para adultos, com duas novelas: *Harry Prime*, que é uma adaptação de *A descoberta de Ari dos Teles*, mas agora com personagens adultos. A estória se passa num centro de treinamento para o trabalho. *Marty and Eddie*, por fim, é uma pequena novela que apresenta também discussões éticas.

Os personagens das novelas filosóficas de Lipman pensam de maneira adequada ao contexto em que vivem: são pessoas razoáveis, que planejam suas ações a

partir do exame (ou investigação como preferem Lipman e sua colaboradora Ann Sharp) da moral pertinente à posição que ocupam no interior da sua comunidade. A posição social é vista por Lipman como natural, e seus personagens partem deste dado fixo para o exame das situações que devem enfrentar.

No dia seguinte, na escola, Roberto comentou:

-Gente, tive um fim de semana bárbaro! Meu pai me levou para caçar passarinhos.

- É, é preciso ser mesmo muito valente pra caçar passarinhos - disse Marcos sarcasticamente. - Eles estão sempre tão fortemente armados!

- Engraçadinho! - disse Roberto.

- Vocês nem comem os passarinhos. Então, por que vocês os matam? - insistiu Marcos.

- Porque tem muito passarinho - esbravejou Roberto. Se a gente não matar alguns, vai ter passarinho por tudo que é canto.

- Claro, claro. Aposto que são as próprias pessoas que caçam os passarinhos que dizem isso, pois só assim elas podem continuar matando até que todos tenham desaparecido.

- E daí? - colocou Marinho. - Boa saída!

- As pessoas têm o direito de caçar. Está na lei! - Roberto disse para Marcos.

- A lei não diz nada disso. Diz apenas que os homens têm o direito de portar armas para se defenderem. Logo, logo, você vai dizer que as pessoas têm o direito de caçar tudo que quiserem, até outra pessoa. Uma vez vi um filme assim, e nunca mais esqueci - retrucou Marcos.

- Isso é ridículo! - falou Roberto. - Matar pessoas é totalmente diferente de matar animais.

- Mas, se podemos acabar com os animais porque dizemos que existem muitos, o que nos impede de exterminar as pessoas porque achamos que existem muitas?⁶³

⁶³ LIPMAN, M. *Luísa*. pp.4-5.

As situações fictícias, nessas histórias, são carregadas de questões clássicas da ética⁶⁴, da lógica, da metafísica (questões e situações essas semelhantes àquelas que têm preocupado os filósofos ao longo da história da filosofia) e elas, segundo o autor, ajudam o personagem a pensar e agir em situações comuns da vida.

Seu Peixoto cruzou os braços.

- *Ouçó falar muito sobre “pensar por si mesmo”. Quem pode me dizer o que é isso, e em que difere de simplesmente pensar?*

Ninguém se aventurou. Finalmente Marcos falou:

- *Vamos lá, gente. Podemos fazer isso. Que tal a gente se revezar? Um diz o que acha e o outro diz o que é pensar por si mesmo.*

- *Eu começo - se voluntariou Toninho. - Pensar é entender as coisas.*

- *E pensar por si mesmo é entender algo que se refere a você em particular.- disse Fabiana.*

- *Pensar - disse Maria - é quando alguém diz alguma coisa sabendo o que pode ser deduzido do que ela disse.*

- *Mas quando você pensa por si mesmo - comentou Luís - isso significa que a pessoa entende o que pode ser deduzido das suas próprias idéias.*⁶⁵

Entretanto Lipman não faz referências aos filósofos nem à história da filosofia, desprezando o recurso exemplar das experiências históricas dos filósofos, que poderíamos chamar de personagens reais da história da vida. Um dos pontos centrais do programa de Lipman é a relação entre pensamento, moralidade e ação.

- *Marcinha, existem muitas coisas em que uma pessoa pode ser forte ou fraca - são incontáveis. Mas com certeza, sempre há alguém que afirma que o verdadeiro*

⁶⁴ *O que a Filosofia para Crianças pode fazer melhor é aperfeiçoar o juízo moral, desenvolvendo nas crianças as técnicas envolvidas na elaboração desses juízos e desenvolvendo ao mesmo tempo, o amor e o cuidado para com essas técnicas.* LIPMAN, M. *Filosofia na sala de aula*. p. 248.

⁶⁵ LIPMAN, M. *Luísa*. p. 109.

teste, para saber se alguém é bom ou não, é aquele em que ele se sai melhor. Quando eu estava na Amazônia, no serviço florestal, eu era considerado o melhor em encontrar ninhos de passarinhos. Mas eu nunca concluí com isso que os outros eram seres humanos inferiores a mim.

- *Mas eu não sou boa em nada! - lamentou Marcinha.*
- *O que você tem em volta do pescoço? - perguntou o avô sorrindo.*
- *É só uma bijouteria barata.*
- *Mas é uma corrente, não é?*
- *É. Mas o que tem isso?*
- *Cada elo da corrente não é um pequeno círculo de metal?*
- *É.*
- *E o que seria preciso para quebrar a corrente?*
- *Ah. Não precisaria muito não! Se eu desse só uma puxadinha um dos elos se*

abriria e a corrente quebraria. Ah, estou percebendo onde você quer chegar! Você está querendo dizer que a força de uma corrente é igual à força de seu elo mais fraco.

- *Isso mesmo. Eu ia dizer isso, mas você foi mais rápida. Agora me diga, qual a diferença entre a corrente e o cabo?*

- *Bem ambos são feitos de pedaços de metal. Mas a corrente são alças separadas que se juntam, enquanto num cabo os fios são torcidos juntos.*

- *E um cabo é tão forte quanto o fio mais fraco?*

- *Não. Se um ele numa corrente se parte, a corrente se quebra. Mas, se num cabo um dos fios se rompe, o cabo fica só um pouquinho mais fraco.*

- *Então, será que uma pessoa que fosse forte em muitas coisas não poderia ter uma fraqueza bastante séria, enquanto que outra pessoa, embora em várias coisas estivesse na média, não poderia juntar todas suas habilidades médias como os fios de um cabo, de modo a torna-las muito, muito forte?* ⁶⁶

⁶⁶ LIPMAN, M. *Luísa*. pp.102-103.

Nietzsche em *O nascimento da tragédia* caracteriza a novela como aquele gênero literário capaz de expressar melhor o espírito teórico, e em contraste com o trágico. O teórico manifesta sempre uma *pretensão de verdade* e neste caminho *uma pretensão de justiça: A novela seria, então o gênero 'moral' por excelência: um gênero 'otimista' e 'progressista', impulsionado pela confiança na inteligibilidade da existência humana e na possibilidade de sua reforma.*⁶⁷

A novela de caráter pedagógico ressalta aspectos selecionados da realidade, que se referem antes a verdades éticas do que a verdades históricas ou sociológicas. A realidade aqui é usada apenas na medida em que sirva para facilitar a fixação de noções de probabilidade e afirmar aspectos da previsibilidade. Neste sentido, histórias com fins pedagógicos ressaltam certas situações e camuflam outras, embelezando o real e apresentando modelos de comportamento.

- *Bem, alguém tem alguma idéia? - perguntou Laura.*
- *Tudo o que a gente precisa é uma bússola - disse Marcinha. - Alguém tem uma bússola?*
- *Você deve estar brincando - resmungou Toninho.*
- *Eu queria ter um mapa. A gente podia localizar esse riacho no mapa e aí saberíamos onde estamos e como sair daqui. - disse Marcos.*
- *Mas nós não temos um mapa! - replicou Ari.*
- *Meu avô costumava andar por essa região - comentou Toninho. - Ele a conhecia como a palma da sua mão. Ele não precisava de mapa. Ele conhecia tudo. Se a gente conhecesse essa mata tão bem quanto ele, a gente poderia sair daqui sem esforço.*
- *Essa é ótima, Toninho! - respondeu rapidamente Luísa. - Se a gente conhecesse bem o lugar, não teríamos nos perdido! Mas, espera um pouco! Tive uma idéia! Esse riacho pode muito bem correr para o rio que a gente viu lá perto da estação. Se a gente alcançar o rio, a gente vai saber onde está!*

⁶⁷ LAROSSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. p.118.

- *Boa idéia! - disse Ari, e os outros concordaram que não tinham nada a perder em tentar.*

Por algum tempo, os seis caminharam ao longo do leito do riacho. E, quando já estavam quase desistindo do plano de Luísa, o rio apareceu e eles puderam ver a estação não muito longe.

Luísa não pôde deixar de se gabar um pouquinho.

*- Vejam! No fundo, no fundo, a verdade é o que dá certo. Eu tive um palpite; nós o seguimos e, no fim, a gente viu que era verdadeiro.*⁶⁸

O uso que se faz aqui do gênero novela-fábula moral deixa ver uma diferença do uso do modelo romance do personagem problemático, gênero próprio do período liberal do capitalismo. Nestas novelas filosóficas não há propriamente moral da história, a moral está incorporada nas regras da lógica, a moral está na gramática.

*A novela filosófica, além de proporcionar um modo indireto de comunicação, pode servir para outros propósitos.(...) Pode ajudar as crianças a perceberem a diferença entre o pensamento lógico e o ilógico de uma maneira pouco dolorosa, e mostrar quando o pensamento lógico é apropriado e quando o pensamento não-lógico é preferível. Outra função essencial da novela filosófica é sensibilizar as crianças quanto à complexidade e ambigüidade das situações morais e, às vezes, quanto à necessidade de inventar ou criar a conduta moral apropriada.*⁶⁹

A literatura infantil, como gênero literário, aparece na mesma época em que se está estruturando a família nuclear e a infância passa a ser vista como uma etapa da existência e uma faixa etária. No processo de escolarização, a convivência de crianças pequenas com companheiros maiores, que gerava tantas vezes manifestações de brutalidade, aos poucos foi sendo controlada pela disciplina, por regras de comando e

⁶⁸ LIPMAN, M. *Luísa*. p. 99.

⁶⁹ LIPMAN, M. *Filosofia na sala de aula*. p. 235.

hierarquia, e por um regime, rígido, de castigos corporais. A disciplina escolar passa, pouco a pouco, a assumir um sentimento de infância.

(...) Trata-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentimento de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguísse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX.⁷⁰

Com a demarcação da infância, a preocupação com vida física e psicológica e o estabelecimento da importância da formação das crianças, a literatura infantil torna-se um instrumento e um problema pedagógico, e que se interessa menos pela transmissão de informações, do que pela educação dos comportamentos.

Mesmo fornecendo material para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e promovendo a aquisição de linguagem, a literatura infantil empenha-se na transmissão de normas e regras de comportamento numa preocupação pedagógica pela formação.

(...) A formação moral da criança não é a única intenção pedagógica do texto infantil; a preocupação com o conhecimento cognitivo marca grande parte das obras dirigidas à criança. Sem dúvida, isto se liga à antiga vinculação do texto literário infantil com o livro didático: uma forma de ensinar divertindo. A origem desse vínculo pode ser encontrada no século XVIII, época do Iluminismo, em que se cria uma moral unitária que enfatiza o equilíbrio da consciência para o desenvolvimento harmônico e progressista do mundo.⁷¹

Lipman insiste na necessidade de se ensinar crianças a pensarem corretamente, para que essas possam decidir como agir bem em comunidade. Para ele, pensar é um ato

⁷⁰ ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da família*. p.182.

⁷¹ MAGALHÃES, Lígia C. “História infantil e pedagogia” in ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, L.C. *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação*. p.54.

natural que pode ser aperfeiçoado, e o *pensar correto* e autônomo é aquele que mostra eficiência, habilidade e acordo com as regras da lógica (não é por acaso que a primeira novela filosófica do programa trata de questões lógicas da estruturação dos discursos):

*O pensar é natural mas também pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada. Existem maneiras de pensar mais eficientes e outras menos eficientes.*⁷²

*O problema pedagógico é, ao menos no primeiro estágio, transformar a criança que já pensa numa criança que pensa bem.*⁷³

*As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só têm um senso melhor de quando devem agir mas também de quando não devem fazê-lo.*⁷⁴

A autonomia do pensamento, para Lipman, é alcançada a partir do diálogo se a criança for exposta a situações onde haja a necessidade de autonomia: quando ela é obrigada a dar respostas autênticas a questões que lhe são propostas, quando ela trabalha com um material didático que coloque problemas e a forcem a buscar soluções para eles e quando, através das histórias filosóficas usadas em sala de aula como um laboratório, ela tenha contato com resoluções exemplares da problemática vivida no seu cotidiano.

A idéia de racionalidade, que tem sido construída pela tradição filosófica ocidental, aponta tanto para a capacidade intelectual de pensar, falar e exprimir-se corretamente, quanto para a capacidade de ordenar a realidade para torná-la compreensível, confiando que as coisas sejam organizáveis, ou racionais elas mesmas.

Esse movimento em direção à constituição de um modo de pensar mais autônomo, contrapondo-se a um modo de pensar autoritário, vem se dando durante os séculos XV, XVI e XVII, principalmente na Europa. A formação dos Estados Nacionais, a mercantilização, a ascensão da rica burguesia trouxe transformações para as sociedades e para os indivíduos. O paulatino sucesso no controle racional da natureza e o crescimento

⁷² LIPMAN, M., OSCANYAN, F. e SHARP, A. *Filosofia na sala de aula*. p.34.

⁷³ LIPMAN, M., OSCANYAN, F. e SHARP, A. *idem*, p. 35.

⁷⁴ LIPMAN, M., OSCANYAN, F. e SHARP, A. *idem*, p. 35.

dos empreendimentos comerciais, envolvidos nas transformações científicas e técnicas da modernidade, modificaram sobretudo a auto-imagem do ser humano. Essa nova imagem carrega a grande confiança que as pessoas passam a depositar na razão.

*(...) Não apenas aprenderam cada vez mais a chegar a certezas sobre os eventos naturais através do pensamento e observação metódicos, como também se conscientizaram cada vez mais de si mesmas como seres capazes de obter essas certezas através da própria observação e reflexão individuais.*⁷⁵

Essa racionalidade sempre lutou contra as ações mentais como a ilusão, as paixões e as emoções, a religião e o misticismo. Assim, a razão é entendida em oposição à opinião, à passividade, à revelação e ao êxtase místico. O pensamento filosófico diferencia duas atitudes racionais: a intuitiva e a discursiva. A razão discursiva, também chamada de raciocínio, é aquela que exige provas e demonstrações sobre a verdade do que está sendo examinado, e se constitui de vários atos mentais interligados à maneira de um processo.

Para Theodor Adorno e Max Horkheimer a sociedade ocidental moderna é a produtora da concepção instrumental da realidade ou a razão iluminista, de nuances técnico-científica, a serviço de intenções opressoras e exploradoras. Diferente, segundo eles, da razão crítica ou filosófica, reflexo das contradições sociais e políticas e capaz de uma força de libertação.

*(...) **razão iluminista** - nasce quando o sujeito do conhecimento toma a decisão de que conhecer é **dominar e controlar** a natureza e os seres humanos. Assim, por exemplo, o filósofo Francis Bacon, no início do século XVIII, criou uma expressão para referir-se ao objeto do conhecimento científico: 'a Natureza atormentada'.*

*Atormentar a Natureza é fazê-la reagir a condições artificiais, criadas pelo homem. O laboratório científico é a maneira paradigmática de efetuar esse tormento, (...).*⁷⁶

⁷⁵ ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. p. 85.

⁷⁶ CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. p. 284.

Ora, para Lipman a racionalidade é justamente esse *princípio de organização*, de arranjo dos meios disponíveis para atingir determinado fim, essa possibilidade de dominar e controlar: de burocratizar. Para ele as capacidades humanas de inteligência deveriam ser ajustadas a fim de que, com o recurso da educação escolar, se pudesse obter pessoas bem comportadas como produto final; pessoas, indivíduos, ou antes e acima de tudo, cidadãos treinados⁷⁷ para atenderem as exigências de sociedade do tipo burocrático:

*Existem, obviamente, vários tipos de racionalidade. Há a racionalidade de meios para um fim. Um exemplo é a empresa que compreende o lucro e as várias maneiras de maximizar os lucros como seus objetivos básicos. Outro tipo de racionalidade refere-se à distribuição de autoridade em uma organização hierárquica. Exemplos são instituições como a militar, a religiosa e o governo.(...) As escolas são também burocracias, com uma distribuição racionalizada de autoridade, mas seu objetivo é a produção de pessoas educadas - pessoas com o conhecimento necessário, e razoáveis na medida em que é possível ajudá-las a ser.*⁷⁸

Para Norbert Elias o controle do comportamento do indivíduo existe em todas as sociedades humanas, mas nas sociedades modernas ocidentais esse controle cada vez mais vem se transformando em autocontrole individual. E um dos grandes mecanismos de controle social é o bloqueio dos impulsos espontâneos, conseguido pela imposição de impulsos outros, *controlados socialmente*, e alojados, por exemplo, nas palavras *razão*, *escrúpulo* e *compreensão*.

(...) Uma trama delicadamente tecida de controles, que abarca de modo bastante uniforme, não apenas algumas, mas todas as áreas da existência humana, é instilada nos jovens dessa ou daquela forma, e às vezes de formas contrárias, como

⁷⁷ Uso aqui o termo *treinamento* pois a definição de racionalidade de Lipman e a sua proposta de ensino desta, assemelha-se à proposta de *racionalização* da produção industrial, de Frederick W. Taylor, no início do século, através do *treinamento* de operários para trabalhos repetitivos e burocratizados.

⁷⁸ LIPMAN, M. *O pensar na educação*. p.21.

uma espécie de imunização, através do exemplo, das palavras e atos dos adultos. E o que era, a princípio, um ditame social acaba por se tornar, principalmente por intermédio de pais e professores, uma segunda natureza do indivíduo, conforme suas experiências particulares. “Não mexa aí”, “Fique quieto”, “Não coma com as mãos”, “Onde está seu lenço?”, “Não vá se sujar”, “Pare de bater nele”, “Aja como quer que ajam com você”, “Você não pode esperar?”, “Faça seu dever de matemática”, “Você nunca vai chegar a lugar nenhum”, “Trabalhe, trabalhe, trabalhe”, “Pense antes de agir”, “Pense em sua família”, “Pense no futuro”, “Pense no Partido”, “Pense na Igreja”, “Pense na Inglaterra”(…), “Você não tem princípios?”, “Você não tem consciência”.⁷⁹

O Programa Filosofia para Crianças, através do uso de novelas pedagógicas, empreende um projeto de educação da racionalidade via modelos exemplares de comportamento. Arte e filosofia são os dois domínios que Lipman procura mesclar dentro de seu projeto para o aprendizado do autocontrole. Mas Alfredo Bosi adverte que a obra de arte tem uma *verdade estética* particular, que não necessariamente coincide com a verdade objetiva, e atenta para o fato de que filósofo e artista trabalham com âmbitos distintos:

(...) Ao artista cabe combinar sensações , imagens, representações; ao filósofo cumpre articular conceitos.¹

As situações e as personagens de Lipman são a-temporais, o que dá a ilusão de que os problemas que enfrentam são da essência do ser humano, para além dos condicionamentos contextuais. Os saberes, como nos ensinou Foucault, são históricos e prescindir da história é perder muito da possibilidade de compreensão e utilização de um saber.

⁷⁹ ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. p. 98.

Max Horkheimer em *Eclipse da Razão* ao discutir o conceito de Filosofia, insiste na necessidade de se olhar atentamente para a história da filosofia, sob pena de se cair, de outra forma, num empirismo lógico, e diz que:

*Se, por temor de possíveis desentendimentos, pensamos em eliminar os elementos históricos e oferecer como definições sentenças supostamente atemporais, negamos a nós mesmos a herança intelectual transmitida à filosofia desde os começos do pensamento e da experiência.*⁸⁰

Lipman demonstra nesta recusa da historicidade da Filosofia nuances de um traço forte da formação cultural norte-americana. A sociedade norte-americana foi estruturada contra a opressão da metrópole e fundada para livrar seus cidadãos dos inconvenientes dessa história, e para que eles se voltassem para o futuro, sempre aberto e sempre possível.

*(...) os cidadãos norte-americanos não são filhos de uma tradição, mas de um começo. Não perpetuam um passado: inauguram um novo tempo.*⁸¹

Alexis de Tocqueville descreve, em 1835, no Livro I, da Segunda Parte de seu *Democracia na América*, o “Método filosófico dos americanos”:

Creio que em país algum do mundo civilizado se presta menos atenção à filosofia do que nos Estados Unidos. Os americanos não têm escola filosófica própria; e pouco se importam com as escolas em que a Europa se divide, cujos próprios nomes mal conhecem. No entanto é fácil perceber que quase todos os habitantes dos Estados Unidos conduzem seu entendimento da mesma maneira, e o governam pelas mesmas regras, têm um método filosófico comum ao povo inteiro. Escapar à dependência do sistema e do hábito, de máximas familiares, de opiniões de classe e, em certo grau, de preconceitos nacionais; aceitar a tradição apenas

⁸⁰ HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. p.176.

⁸¹ PAZ, Octavio. *EUA toleram os vícios da liberdade, mas não da tirania*. D2/3.

*como meio de informação, e os fatos existentes apenas como lição a usar para fazer as coisas de modo diferente e fazê-las melhor; procurar por si mesmo, e somente em si mesmo, a razão das coisas; tender para os resultados sem sacrificar-se aos meios, e visar a substância através da forma - são essas as características principais daquilo a que chamo método filosófico americano.*⁸²

Nada mais perigoso do que pretender englobar numa descrição geral um povo inteiro, como à maneira de procurar-lhe um caráter nacional. Mas algumas observações de Tocqueville instigam à reflexão, e nos fazem pensar nos pressupostos dessa proposta de Lipman, principalmente quando vemos em Tocqueville esse alerta para essa predisposição cultural dos norte-americanos em buscar a compreensão do real por si mesmos.

Octavio Paz concorda com as reflexões de Tocqueville acerca da União Americana e acrescenta que o povo norte-americano tem uma característica muito peculiar, que lhe imprime uma vontade geral de construção, de empreendimento. O fato de ser uma civilização constituída por povos imigrantes, a nação americana só se funda a partir do esquecimento do passado, da reconstrução da nova identidade e da afirmação constante da necessidade de fazer-se a si mesma.

*A grande originalidade histórica da nação norte-americana e, ao mesmo tempo, a raiz de sua contradição está inscrita no ato mesmo de sua fundação. Os Estados Unidos foram fundados para que seus cidadãos vivessem livres dos incômodos da História, e dos fins meta-históricos que o Estado atribuía às sociedades do passado.*⁸³

Para Octavio Paz essa marca fundamental também se revela na ‘indiferença positiva’ com a qual os intelectuais norte-americanos tratam as abstrações filosóficas e políticas, que atraem tanto os pensadores de outras regiões. Essa indiferença os faz,

⁸² TOCQUEVILLE, Alexis. *Democracia na América*. p.166.

⁸³ PAZ, Octávio. *EUA toleram vícios da liberdade, mas não da tirania*. D-2.

contrariamente ao que acontece no Ocidente, trocar a visão histórica pelo julgamento moral, e o que é pior, por considerações pragmáticas.

A proposta de ensino da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman apresenta aspectos desse elemento próprio da intelectualidade norte-americana. Lipman tem admitido a influência de pensadores pragmatistas, como Martin Buber, na sua concepção de filosofia e de mundo, e tem afirmado sempre a sua preocupação com o comportamento moral de crianças e jovens. Seu programa enfatiza a importância da estruturação de uma certa razoabilidade suficiente para a adaptação sem atritos das crianças no mundo em que estão:

*Uma educação estruturada com o objetivo de desenvolver a reflexão promete ser academicamente superior em termos de comportamento, bem como mais útil se considerada como instrumento para a experiência fora da escola.*⁸⁴

Nas sociedades primitivas o eu individual permanece plasmado no *nós coletivo*; na sociedade norte-americana, dinâmica por excelência, o conjunto social é a imagem das consciências individuais. Ainda segundo Octavio Paz, muitos intelectuais norte-americanos mostram, em seus trabalhos, resquícios de uma compreensão do social como.

*(...) projeção das consciências e das vontades individuais. Essa projeção não é nunca geométrica: a imagem que ela nos oferece é a de uma realidade contraditória em perpétuo movimento. Os dois fatores, contradição e movimento, exprimem a vitalidade extraordinária da democracia norte-americana e seu imenso dinamismo. Ao mesmo tempo, esses dois fatores têm os seus perigos: a contradição, se for excessiva, pode paralisar o país em relação ao exterior, o dinamismo pode degenerar em corrida sem objetivo.*⁸⁵

⁸⁴ LIPMAN, M., SHARP, Ann M. e OSCANYAN, F. *Filosofia na sala de aula*. p. 29.

⁸⁵ PAZ, Octavio. *EUA toleram vícios da liberdade, mas não da tirania*. D-2/3.

Para Paz, o medo da paralisia e da degeneração leva os intelectuais norte-americanos a trocar a visão histórica pelo julgamento moral, na busca de compreensão da conjuntura social e nas propostas de ação sobre ela. Penso ser esse o caso de Lipman, uma vez que sua proposta de educação, de certa forma, despreza a historicidade da filosofia e insiste na preocupação com o ensino dos valores vigentes.

Quando à pedagogia liga-se a filosofia, esta última acaba por assumir um caráter de pragmática moralizadora porque preocupada com comportamentos individuais ou coletivos, idealizadora de um vir-a-ser normatizado.

Essa filosofia que se pode aprender em qualquer lugar, num café, num bar noturno, em happy-hours, num jardim da infância ou num consultório é, diferente da filosofia acadêmica para a qual se exige um trabalho sistemático de análise histórico-epistemológica das idéias, uma tábua de disposições para um refletir primitivista, suporte dos instrumentos de uma razoabilidade, um primeiro estancar a ação para voltar o olhar em direção o concreto e examinar-lhe o desenho e encontrar aí o mapa da ação futura.

É supor um falso paradoxo pensar a filosofia para crianças de Lipman como uma manifestação menor da Filosofia. Falamos de duas coisas diferentes em estatuto, em conteúdo. Vê-se bem isso ao olhar para a forma como elas são apresentadas. A filosofia de Lipman, apresentada na forma ficcional, é aparentada da filosofia de vida, do exame de consciência, da reflexão atávica à qual se refere Gramsci quando fala que todo ser humano pode filosofar. É como que uma proposta de solução para o *não se pode ensinar filosofia só a filosofar* kantiano. A forma novela é adequada ao conteúdo de filosofia proposto por Lipman, uma vez que aqui se trata de proporcionar espaço para a discussão/reflexão de questões da prática da vida, questões morais, e problemas do comportamento individual no meio social.

Na organização prática da vida em grupo, da possibilidade do afastamento da anarquia mental e social, Lipman quer proporcionar um interlocutor, e o professor adquire ares de diretor da consciência.

Lipman em 1968 teve medo. Teve medo da anarquia, da irracionalidade, da violência, da decomposição da convivência. Preocupou-se, tanto quanto todos os outros pensadores que viveram e refletiram sobre os acontecimentos do ano de 68. Havia mudança

ali, havia lugar para o novo. Mas o que seria? O novo poderia ser o afastamento das pessoas, a incompreensão. Lipman parece ter pensado assim.

Richard Sennett em *O declínio do homem público* diz que o grande mito contemporâneo, descendente de questões do século dezenove, é a crença de que a aproximação entre as pessoas é um bem moral. O homem quer fugir da impessoalidade, da frieza e da alienação, mistura que é entendida como arrasadora. Para fugir da aspereza, dos constrangimentos e as dificuldades da condição humana moderna e do medo da violência, o homem moderno propõe alternativas de organização das convivências possíveis.

Por tantas outras vezes, esse medo da degeneração e o desejo da pacificação política já criaram propostas utópicas, carregadas de imagens sobreviventes da situação a ser ultrapassada, utopias prenhes de ideologia⁸⁶, que se justificam usando a ética e a cultura intelectual e exigem a elaboração consciente de si mesmo e centram seus esforços positivos na construção de planos educacionais que as viabilizem.

*(...) Primeiro, o liberalismo, depois, seguindo hesitantemente o seu exemplo, o conservadorismo, e, finalmente, o socialismo, todos fizeram de seus objetivos políticos um credo filosófico, uma visão de mundo com métodos de pensamento bem fundados e conclusões prescritas.*⁸⁷

E imbuídos desse credo filosófico idealista aceitam a cultura de maneira positiva, mas atribuem a ela sempre uma nuance ética e pretendem promover mudanças, impregnando os homens, tanto no trato da política quanto no das outras esferas da cultura, com um estado elevado de auto-consciência e auto-controle.

Lipman nos ofereceu uma destas alternativas. Por medo à desordem da contestação a que estava assistindo, Lipman apresentou uma lógica formal aplicada, modalidade light da lógica aristotélica, que possibilitasse a educação do raciocínio, o melhoramento do processo do juízo e da formação de conceitos, numa exegese do

⁸⁶ Penso em Rousseau e seu texto *O Emílio*, também uma novela filosófica com intenções pedagógicas. Refiro-me também às peças de Denis Diderot, nas quais se pode distinguir uma preocupação em preparar os indivíduos para uma vida ilustrada, civilizada.

⁸⁷ MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. p. 63.

deliberar, raciocinar, dialogar, num programa de desenvolvimento de habilidades de raciocínio e de controle dos comportamentos donde se pudesse obter a regulação da vida em sociedade.

Ele nos mostra, na sua preocupação com a racionalidade instrumental, como critério de realidade, característica por sua formalidade e busca de eficiência técnica, uma concepção de *praticidade* da filosofia, que ditaria determinados princípios e pressupostos indicativos do percurso ótimo para a formação cívica das crianças através do uso da lógica. Pelo ajustamento lógico poder-se-ia ensinar a democracia.

Manifestando a crença iluminista no poder emancipador da razão, na *quimera da cidade racional*, onde a *Deusa Razão* pudesse instaurar a justiça social.

Já antes Nietzsche havia feito a crítica a essa utopia e apontado a impossibilidade de alinhar educação moral com educação para a autonomia.

*Educar e disciplinar um animal que pode “fazer promessas”, não é a tarefa paradoxal que se impôs com respeito ao homem da Natureza? Não é esse o verdadeiro problema da humanidade.*⁸⁸

(...) Aqui deve procurar-se a origem da “responsabilidade”. Esta tarefa de educar e disciplinar um animal que possa fazer promessas, pressupõe outra tarefa: a de fazer o determinado, uniforme, regular, e por conseguinte, apreciável.

*Ponhamo-nos, pelo contrário, no termo do enorme processus, na árvore que amadurece os frutos, quando a sociedade e a moralidade apresentam à luz do dia o fim para que eram meios e acharemos que o fruto mais maduro da árvore é o “indivíduo soberano”, o indivíduo próximo de si mesmo, o indivíduo livre da moralidade dos costumes, o indivíduo autônomo e supermoral (porque “autônomo” e “moral” excluem-se), numa palavra, o indivíduo de vontade própria, independente e persistente, o homem que “pode prometer”, o que possui em si mesmo a consciência nobre e vibrante do que conseguiu, a consciência da liberdade e poderio, o sentimento de ter chegado à perfeição humana.*⁸⁹

⁸⁸ NIETZSCHE, F.W. *A genealogia da moral*. p. 27.

⁸⁹ NIETZSCHE, F.W. *idem*, p. 29.

Refletindo sobre o julgamento de um criminoso nazista, Hannah Arendt, numa conferência em outubro de 1970, tenta compreender o que é o mal e o que é o pensar, usando como recursos o exemplo de vida e pensamento de Sócrates, a afirmação da necessidade prática da razão em Kant, e os diálogos de Platão e seus mitos, e se pergunta:

Será que nossa capacidade de julgar, de distinguir o certo do errado, o belo do feio, depende de nossa faculdade de pensar? Serão coincidentes a incapacidade de pensar e um fracasso desastroso daquilo a que normalmente chamamos consciência moral? (...) será que a natureza da atividade de pensar - o hábito de examinar, refletir sobre tudo aquilo que vem a acontecer, independente de qualquer conteúdo específico e de resultados - poderia ser tal que “condiciona” os homens a não fazer o mal?⁹⁰

Quando busco apreender a relação entre racionalidade, ética e ação no Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman são essas mesmas questões que me faço.

⁹⁰ ARENDT, Hannah. *A dignidade da política*. p.146.

A construção do mesmo

Diante da “barafunda”, da “imundície de contrastes” que somos (ainda Mário de Andrade), não há dúvida que o ideal de harmonia e inteireza só pode ser a vinculação relativamente consistente que na tradição européia associa a vida do espírito ao conjunto da vida social.

Paulo E. Arantes

Capítulo Dois Episódio 3

O Jogo da troca

-Ei, Ari, quer ir comigo à reunião do clube de selos? - gritou Toninho.

Ari já ia dizendo não, mas lembrou-se que não tinha mesmo nada para fazer e, como também não queria ser chato, concordou.

Ari não fazia coleção de selos e não achou a reunião lá muito interessante, mas gostou de ficar vendo Toninho trocar selos.

Uma garota disse:

- Troco esse selo da Itália pelo seu da Índia.

- Você deve estar brincando! O da Índia vale o dobro do italiano. Que tal dar de lambuja aquele seu selo da Albânia?

A garota concordou e a troca - dois por um - foi concluída.

- Foi uma troca justa - comentou Toninho.

Depois da reunião, Toninho e Ari foram descendo a rua até chegarem à lanchonete da esquina.

- *Que tal a gente dar uma paradinha? Estou com vontade de tomar um sorvete*
- *sugeriu Toninho.*

- *Tá bom! - concordou Ari.*

- *Espera um pouco - disse Toninho, enquanto remexia nos bolsos. - Estou sem dinheiro.*

- *Tudo bem! Eu pago pra você.*

- *Depois eu devolvo.*

- *Deixa pra lá! Da próxima vez, você me paga com um sorvete.*

- *Legal! É uma troca justa - disse Toninho.*

Quando eles iam saindo da lanchonete, passaram por uns garotos conhecidos. Um deles esticou o pé. Toninho tropeçou e quase caiu. Toninho rapidamente se virou, empurrou os livros do garoto de cima da mesa e saiu correndo com Ari logo atrás.

- *Eu não podia deixar por menos - comentou Toninho quando viu que não estavam sendo seguidos e pôde ir mais devagar. - Ele não tinha nada que esticar o pé. É claro que eu também não precisava fazer o que fiz.*

- *Não é bem a mesma coisa - pensou Ari. Mas ele não conseguia saber por que e, finalmente, disse para Toninho:*

- *Não sei, não. O objetivo de seu clube de selos é a troca de selos. Quando você dá alguns selos pra alguém, você espera receber alguns em troca. Do mesmo jeito que quando me emprestam algum dinheiro, esperam que eu devolva. Mas, se fazem alguma sujeira com você, será que você tem que dar o troco? Não sei não!*

- *Mas eu tinha que ficar quite - protestou Toninho. - Eu não podia deixar por menos. Ele não tinha nenhum motivo para me fazer tropeçar.*

Logo adiante, encontraram Luísa e Laura. Ari foi logo contando o que tinha acontecido e porque estava intrigado.

- *Isso é parecido com aquilo que estávamos tentando descobrir. Por que algumas frases permaneciam verdadeiras quando invertidas, e outras se tornavam falsas - comentou Luísa.*

- Isso mesmo! - concordou Ari. - Mas daquela vez encontramos uma regra. Qual é a regra, neste caso?¹

No trecho reeproduzido acima, a personagem Luísa lembra à sua turma, aí composta por Laura, Toninho e Ari, a discussão que haviam tido sobre lógica, sobre a organização correta das frases para se ter uma afirmação verdadeira e sobre o significado dos termos de uma frase, nos episódios da novela *A descoberta de Ari dos Teles*. Naquela ocasião as crianças da turma de Ari chegam a discutir algumas das regras básicas da lógica formal, conversando e refletindo sobre suas aulas de ciências, suas relações com a vizinhança e com seus pais. Aqui, na novela *Luísa*, o problema é encontrar as regras do comportamento correto.

Tanto em *A descoberta de Ari dos Teles* como em *Luísa*, ou antes, em todas as novelas filosóficas de Lipman, o diálogo é o instrumento principal do processo de aprendizagem e da constituição de uma comunidade auto-educativa, não exclusivamente em sala de aula, que investigue todos os problemas que encontra, quaisquer que sejam.

No diálogo o raciocínio fraco deve ser rejeitado em favor da argumentação sólida. Através de atitudes como esperar a vez de falar, ouvir os outros com atenção, ampliar as colocações do outro e incentivá-lo a falar, são dados passos em direção à capacidade de construir bons julgamentos. Dessas atitudes depende também o desenvolvimento das habilidades para a discussão, que poderão levar, segundo Lipman, à autonomia do pensamento².

Então, trata-se de incentivar o aprendizado de uma racionalidade voltada para a organização da vida em sociedade, para a pacificação no relacionamento entre cidadãos. É encontrar, pelo diálogo, as regras do comportamento correto para situações práticas do cotidiano.

No segundo capítulo procurei mostrar que a racionalidade para a qual Lipman quer educar tem nuances iluministas, e preocupações com uma pragmática³, que renova a

¹ LIPMAN, M. *Luísa*. pp. 14-15.

² O objetivo primordial de um programa de Filosofia para Crianças é ajudá-las a aprenderem a pensar por si mesmas. LIPMAN, M., OSCANYAN, F., SHARP, A. *Filosofia na sala de aula*. p. 81.

³ As propostas de Lipman parecem estar de acordo com uma orientação dada dentro do campo filosófico norte-americano. No 20º Congresso Mundial de Filosofia, realizado em Boston, de 10 a 16 de agosto de

esperança no poder da razão como impulsionadora do progresso, da mudança benéfica. Mas quando se atenta para o fato de que o termo usado para racionalidade, *reasonableness*, pode também ser traduzido como *moderação, justiça*, chega-se a pensar que talvez Lipman estivesse antes querendo tratar da racionalidade como uma virtude e não apenas como a faculdade de conhecer (própria do homem).

Neste caso *ser racional* significaria ser justo, ter o pensamento temperado pelo juízo, ser prudente, o que imprime à racionalidade um caráter moral.⁴

Assim este programa de ensino de filosofia para crianças trataria do desenvolvimento de uma razoabilidade, do aprendizado do pensar prudente, um pensar voltado para a compreensão da realidade na qual se está inserido, no *mundo-como-ele-é*. O pensar razoável trabalhando para a educação dos comportamentos promoveria a busca consciente por uma vida social harmônica e justa.

Lipman e seus colaboradores, usam por diversas vezes, como sinônimo de razoabilidade, o termo *pensar cuidadoso* (*Caring Thinking*) e o descrevem como um aspecto ou uma dimensão do *pensar por si mesmo*, acerca das coisas que estão em torno, o que é relativo a si próprio e o que é relativo aos outros. Para eles, sobretudo, o *pensar cuidadoso* é aquele que pondera, julga, analisa e examina demandas para resolvê-las com a justa medida. A definição do termo nos faz lembrar a Prudência, uma das virtudes mais caras aos gregos da antiguidade. Aristóteles chamava a Prudência de *sabedoria prática*:

Ora, julga-se que é cunho característico de um homem dotado de sabedoria prática o poder deliberar bem sobre o que é bom e conveniente para ele, não sob um

1998, o filósofo norte americano D. Hoekema perguntou, na sessão de abertura: “Por que não estudar algo prático como a filosofia?” e, em seguida, enumerou uma série de aplicações práticas do estudo da filosofia e possíveis aplicabilidades profissionais da disciplina.

Neste mesmo encontro, em um comunicado à imprensa, o reitor da Universidade de Boston e chefe do Conselho de Educação do Estado de Massachusetts, John Silber, propõe um plano para dar à filosofia um lugar de influência: eliminar o relativismo antropológico e dar caráter absoluto à Verdade e à Razão e “recuperar os fundamentos da moral essenciais para a vida humana”. De volta, aqui, a relação entre filosofia e vida prática.

⁴ *A racionalidade e a criatividade não são simplesmente idéias reguladoras. São valores ideais que moldam nossas vidas.* LIPMAN, Matthew. *O Pensar na Educação*. p. 378.

*aspecto particular, como por exemplo sobre as espécies de coisas que contribuem para a saúde e o vigor, mas sobre aquelas que contribuem para a vida boa em geral.*⁵

Para Aristóteles a Prudência é uma virtude intelectual pois está envolvida com o conhecimento, a verdade e com a razão. A Prudência favorece a deliberação sobre o que é bom e o que é justo, e indica como agir convenientemente em consequência do julgamento feito. A Prudência também pode ser chamada de *inteligência virtuosa*, ou de *bom senso*. Ela é dominante sobre as outras virtudes, e tem um aspecto prático, instrumental, pois define os meios convenientes da ação: a Prudência é uma virtude racional e um hábito moral.⁶

Incentivar a prática do *pensar cuidadoso* é a grande motivação de Lipman e seus colaboradores. Para isso seu programa de ensino de filosofia para crianças tomaria da Filosofia sua dimensão utilitária, como instrumento de formação das consciências para a atuação na vida prática cotidiana e como pano de fundo para a educação moral forjada no racionalismo ético, que como tradição filosófica descende das concepções éticas baseadas na idéia de *razão-guia das vontades*, inaugurada por Sócrates.

A relação entre a interioridade e ação no mundo, racionalidade e comportamento, característica da filosofia platônica e sobrevivente na moral cristã, afirma-se na idéia de dever. O cristianismo coloca o dever como a via segura para o controle da vontade fraca. Mas a idéia de dever cria uma contradição para a ética, pois se o sujeito moral conduz-se para o bem fazendo uso de sua consciência, ou seja, autonomamente, como lhe exigir o cumprimento de deveres?

Rousseau e Kant deram respostas diferentes a essa questão. Para Rousseau o sentimento de dever e a consciência moral são da natureza do homem. Para ele nascemos bons, justos e generosos mas somos corrompidos pela sociedade. Sendo assim o dever nos é imposto como uma tentativa de recuperarmos nossa natureza pura, a boa influência dos sentimentos, ou seja, a *moral do coração*. No *Emílio*, romance pedagógico, Rousseau trata de sugerir uma forma de preservar a boa natureza da criança livrando-a da convivência corruptora da sociedade.

⁵ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. p. 344.

Para Kant, por outro lado, não há bondade natural, os seres humanos são injustos e violentos, voltados para a satisfação irracional de seus impulsos, por isso para agirmos moralmente precisamos do dever. Mas o dever para ele não é uma imposição que violenta nossa individualidade, é antes a lógica da razão prática, que cria finalidades éticas e normas morais auto-impostas. Em Kant educar para a vivência ética é educar para o destino racional que nos é reservado.

À maneira de Rousseau, Lipman também apresenta sua pedagogia através de textos ficcionais. A situação exemplar, espelho no qual as crianças reais deverão se mirar, encontrada nas suas novelas filosóficas, precisa ser estimulada em sala de aula através da metodologia de aplicação do programa de filosofia para crianças, chamada de *comunidade de investigação*.

Comunidade de investigação é um termo elaborado por Charles Pierce, para referir-se à convivência entre cientistas e incorporado ao vocabulário de John Dewey, nas suas discussões sobre a relação entre educação, vida e experiência, que tomam como modelo privilegiado de aprendizado o método de pesquisa das ciências duras. Lipman usa o termo forjado por Pierce, ao qual incorpora aspectos da filosofia da educação de Dewey.⁷

*Podemos, portanto, falar em 'comunidade de investigação' na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das idéias dos outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, (...)*⁸

Para Lipman, quando a criança toma contato com situações de afirmação de autonomia (mesmo que fictícias) e quando ela é obrigada a dar respostas autênticas a questões que lhe são propostas, ou mesmo ainda quando a criança trabalha com um material didático que coloque problemas e force-a a buscar soluções para eles, ela estará

⁶ Ver essa discussão em Almeida, Milton J. *Cinema Arte da memória*. Campinas, Autores Associados, 1999.

⁷ A frase 'comunidade de investigação', pelo que conheço, foi inicialmente usada por Pierce e depois por Buchler, no primeiro número da *Thinking*. Buchler a utiliza para descrever o que ocorre na sala de aula. Quero dizer que Pierce não faz conexão dessa frase com a educação. LIPMAN, M. *Palestras Mendham*, pag 18.

⁸ LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. p. 31.

participando do processo de organização da vida em comunidade através do exercício de raciocínio aplicado aos problemas práticos. Para provocar essas *situações educativas* Lipman sugere seu programa de ensino de filosofia para crianças.

Os livros-texto são obras de ficção em que os personagens extraem por si mesmos as leis do raciocínio e descobrem pontos de vista filosóficos alternativos que foram apresentados no decorrer dos séculos. O método de descoberta de todas as crianças nas novelas é o diálogo combinado com a reflexão. Esse diálogo com os colegas, professores, pais, avós e outras pessoas, alternado com reflexões sobre o que foi dito, é o veículo básico por meio do qual os personagens nas histórias aprendem. E é assim também que os estudantes reais aprendem: falando e pensando nas coisas.⁹

É necessário lembrar que, para Lipman, a Filosofia para Crianças não é a Filosofia propriamente dita, ou a Filosofia Clássica, ensinada nos cursos secundários e nas universidades. A Filosofia para Crianças quer ser uma disciplina nova que não chama para si a tarefa de ensinar a história da filosofia, para crianças e adolescentes, ou ensinar formalmente a filosofia através da sua classificação tradicional, a saber: Lógica, Epistemologia, Filosofia da Ciência, Filosofia Política, Ética, Estética, Filosofia da Linguagem, ou temas que lhe são específicos.

Se o Programa Filosofia para Crianças começa com o estudo da Lógica não é porque esta é uma das divisões clássicas da Filosofia, ou porque seria a melhor forma de iniciar crianças e adolescentes no pedregoso caminho da racionalidade, mas porque a lógica, revestida de uma pseudo-isenção ideológica, pode ser usada pragmaticamente para adaptar o raciocínio à visão de mundo corrente e à maneira de se estar confortavelmente nele.

Seria errôneo pensar na filosofia enquanto só teoria, sem prática. Pelo contrário, freqüentemente é algo feito, com a teoria desenvolvida nele e não

⁹LIPMAN, OSCANYAN e SHARP. *Filosofia na sala de aula*. p. 118.

*separada da prática. Filósofos profissionais podem fazer filosofia melhor que outras pessoas, assim como atletas profissionais praticam melhor esportes que outros, mas a diferença parece ser de grau, ao invés de uma diferença de espécie. Se a filosofia é o que fazemos quando nossas conversas adquirem a forma de investigação disciplinada por considerações lógicas e metacognitivas, então não temos o direito de negar o termo “filosofia” às conversas de crianças que tenham exatamente esta mesma forma.*¹⁰

A Filosofia para Crianças de Lipman é um programa de ensino que se vale da Lógica e Ética, como elementos para uma educação moral formal. Os divulgadores do programa defendem-na como uma disciplina nova que pode ensinar a deliberar, julgar e agir.

*(...) Lógica é mais uma disciplina normativa do que descritiva. Isto é, ela não se esforça para descrever como as pessoas de fato pensam, mas fornece critérios através dos quais podemos distinguir o bom pensar do mal pensar. Se bem que os lógicos possam discordar entre si em alguns pontos reconhece-se, de modo geral, que considerações lógicas são de importância primordial na determinação do que significa fazer bom uso da razão (N.T.: “to be reasonable” no original).*¹¹

Lipman trata de explicar seu programa e sua metodologia de aplicação tomando o termo *comunidade de investigação*, como a própria essência de uma educação do tipo democrática, de uma educação para a convivência organizada:

Se você ler Harry Stottlemeier’s Discovery verá que na novela já há o modelo de uma comunidade de investigação em sala de aula. Existe também uma estratégia que não é mencionada em lugar algum. Existe um movimento, em cada um dos

¹⁰ LIPMAN, M. e SHARP, A. M. *Maravilhando-se com o mundo – Manual do professor Issao e Guga Vol. I.* p.16.

¹¹ LIPMAN, M. e SHARP, A. M. *idem*, p.16.

*episódios, que oriente o progresso da investigação. Aquilo que é aprendido em cada episódio é compartilhado com todos na comunidade.*¹²

A aplicação do Programa Filosofia para Crianças se dá em três momentos: o trabalho inicia-se com as crianças sentadas em círculo para que possam se olhar de frente: arquitetura na qual se dá a leitura coletiva, e em voz alta, dos textos ficcionais-novelas filosóficas. Para que o comportamento dos personagens das novelas, sempre caracterizado como razoável pelos divulgadores do programa, seja fixado como uma atitude modelar e promova, por exemplificação, a modificação comportamental do aluno, os episódios das novelas devem ser discutidos metodicamente.

Já na segunda etapa da aplicação do programa, logo após a leitura do trecho escolhido pelo professor para a aula do dia, é preciso que professor e crianças façam um levantamento de questões suscitadas pelo episódio. O professor deve registrar as questões de cada criança, em folhas grandes de papel ou na lousa, de modo que todos vejam o que poderá ser discutido, e se as crianças forem muito pequenas o professor deve desenhar a questão.

Ao lado de cada questão deve ser colocado o nome da criança que a formulou, para que as crianças visualizem seus questionamentos, e os entendam assim materializados, como produções intelectuais. Por fim as questões são divididas e agrupadas por temas, a fim de que sejam determinadas relações entre as questões, o que seria uma preparação para uma das habilidades de raciocínio - o estabelecimento de relações, apontado por Lipman como um dos objetivos a serem atingidos pelo programa. Mas só algumas destas questões serão escolhidas para o debate, após terem passado por agrupamentos a partir das semelhanças de temáticas.

A discussão parte do conteúdo manifesto nas histórias ficcionais mas objetiva colocar em evidência questões de ordem ética (advindas da vivência cotidiana das crianças com seu grupo social), ou as de ordem lógica (surgidas da comunicação das crianças entre si e das crianças com os adultos). Então, ser capaz de fazer relações entre questões e

¹² LIPMAN, M. *Palestras. Mendham*. p.18.

situações de linguagem, por exemplo, é para Lipman exercitar-se para ser capaz de manter relações pessoais. Ressalta-se aqui a analogia entre operações racionais e socialização.

No processo de discussão das questões escolhidas pelo grupo, Lipman julga que sejam incentivadas as atitudes de tolerância pela opinião alheia e de esforço mental para a proposição de razões que sustentem a opinião pessoal. Outra atitude - a tolerância pelo diferente - que deve poder ultrapassar a discussão teórica e ganhar influência nos comportamentos.

Também no enredo de todas as novelas filosóficas de Lipman a dinâmica de episódios é a mesma da metodologia de aplicação do programa: temos sempre crianças discutindo amigavelmente, entre si ou com algum adulto, sobre uma questão ainda incompreensível para elas. Nos entrechos das novelas ou na sala de aula, a interpretação dos temas propostos é sempre a mesma: uma experiência de superação das divergências pelo diálogo pacífico, desapaixonado.

E não posso me furtar a dizer que as novelas de Lipman são pouco emocionantes, quase irreais diria. Nelas não há polêmica, embora tenham sido escritas para suscitar a discussão. A emoção é descrita e experimentada pelos personagens com controle e sem arroubos, com razoabilidade, para usar uma palavra muito grata ao autor. Não se pode esquecer que essas histórias aí estão para serem exemplares. Veja-se, por exemplo, o relato que se faz da morte do pai de Luísa:

(...)

- Bem, o que você quer dizer com justo e com perfeito?

- Se uma coisa é esperada de todo mundo, então é justo que também seja esperada de você. Se todo mundo tem que fazer os exercícios de matemática, nada mais justo que eu também tenha que fazer. Mas só porque todo mundo faz uma determinada coisa, isso não a torna perfeita.- é apenas justo. Mas, por outro lado, uma coisa é perfeita quando tudo nela está certo. É o jeito como tudo se encaixa: se uma coisa não se encaixa, dizemos que não está certa. É assim com os desenhos, com as poesias e com outras coisas como essas - disse Luísa tentando escolher, cuidadosamente as palavras.

- *E é assim com as coisas que você faz? Elas estão certas quando ajudam as coisas a se encaixarem perfeitamente?* - perguntou o pai de Luísa.

Luísa concordou.

- *Então o que acontece quando aquilo que, para você, parece ser a coisa certa a fazer é o que todas as pessoas acham injusto?*

- *Não sei!* - admitiu Luísa. - *Isso é uma das coisas que me incomodam. Eu continuo achando que tudo devia se encaixar, e isso nunca acontece.*

- *Às vezes, quando não conseguimos encontrar as conexões certas, temos que criá-las.*

Ele voltou a olhar pensativo pela janela. Os últimos raios de sol tingiam de dourado as árvores lá fora.

- *Parece que estão em chamas!*

A mãe de Luísa entrou na sala. Ela parecia diferente:

- *Você contou a ela?*

- *Contou o quê?* - perguntou Luísa.

- *Nada, nada! Só um jornal falido.*

- *O que tem de tão ruim num jornal falido?*

- *É bem ruim, quando se trata do jornal para o qual seu pai trabalha* - respondeu sua mãe.

- *Mas, você pode arranjar outro emprego. Existem outros jornais!*

- *Existem poucos e estão tão mal quanto nós estávamos. Não estão contratando ninguém. Eles estão cortando gente* - seu pai pôs carinhosamente as mãos em seus ombros. - *Não esquenta sua cabecinha com essas coisas, Luísa, tudo vai dar certo. Talvez não fique perfeito, mas vai dar certo.*

Quando a ambulância chegou no meio da noite, Luísa estava tão atordoada que não conseguiu entender o que estava acontecendo. Ela tinha a vaga noção de ter ouvido sua mãe dizer que o pai tinha tido um ataque do coração. Luísa caiu de joelhos ao lado da cama e afundou o rosto nos lençóis. Ela tentava prender a respiração, como se fazendo isso conseguisse evitar que acontecesse alguma coisa terrível!

*Luísa ainda estava agachada ao lado da cama, quando sua mãe voltou e sentou ao seu lado. Luísa teve apenas que olhar para ela para saber que seu pai tinha morrido. Com o rosto afundado no colo da mãe, lembrou de como ela e o pai tinham ficado olhando pela janela naquela tarde. Ela sentiu a mãe por a mão na sua cabeça e chorou.*¹³

Após o debate das questões levantadas pela turma, dá-se o terceiro momento da aplicação do programa, no qual deve-se estabelecer a opinião coletiva sobre o tema discutido. Neste momento o professor pode dar por encerrado o debate sobre o tema escolhido do dia.

Completado o processo teríamos, segundo Lipman e seus divulgadores, experimentado a produção de um conhecimento, a vivência intelectual coletiva e a convivência social em regime de igualdade democrática.

Lipman acredita que o procedimento metodológico - comunidade de investigação - pode ser um *protótipo de grande utilidade* para qualquer das disciplinas do núcleo curricular do ensino fundamental e médio, não apenas para a filosofia.

Nos treinamentos de professores, nos encontros de formação de monitores do programa e nas oficinas de discussão dos pressupostos filosóficos do programa realizadas para formação de pós-graduandos, das quais participam estudantes de filosofia ou educação já familiarizados com o programa, também é usada a mesma metodologia.

Os divulgadores de Lipman, no Brasil ou em outras regiões do mundo, têm enfatizado que a prática dialógica de ensino, imbricada na metodologia de aplicação do Programa Filosofia para Crianças, é capaz de promover a mudança de comportamento em crianças e adolescentes, uma vez que o processo de aprendizagem, promovido pela comunidade de investigação, desenvolve ao mesmo tempo habilidades de raciocínio e disposição para fazer uso dessas habilidades¹⁴.

¹³ LIPMAN, M. *Luísa*. pp. 74-75.

¹⁴ Muito embora essa afirmação seja feita sempre em encontros do grupo de Lipman, ainda não foram feitos, no Brasil, acompanhamentos longos de grupos de controle para a verificação exata dessa suposição.

*Assim, a comunidade de investigação constitui uma praxis, uma ação reflexiva em conjunto - uma maneira de agir no mundo. É um meio de transformação pessoal e moral que inevitavelmente leva a uma mudança nos significados e valores que afetam os juízos e ações cotidianas de todos os participantes. Uma característica marcante de uma comunidade de investigação é que, com o tempo, seus membros mudam.*¹⁵

A preocupação em apresentar uma metodologia que promova a mudança dos comportamentos de crianças e de adolescentes é constante nos textos de Matthew Lipman e de Ann Sharp. Com uma relativa insistência esses autores buscam provar a relação entre a ética e a racionalidade, entre a lógica e a moralidade, entre habilidade cognitiva e comportamento moral, entre a reflexão filosófica e a atitude democrática. E nesta recorrência introduzem o ensino de filosofia para crianças, formalizado pela comunidade de investigação, como ideal para a produção efetiva dessas relações:

(...) A noção de comunidade de investigação é muito complexa. Pressupõe alguma noção de verdade que, por sua vez, pressupõe alguma noção de racionalidade que, por sua vez, pressupõe uma teoria do bem. O bem depende das concepções que possuímos a respeito de certas coisas como, natureza humana, sociedade, pessoas, moralidade e mesmo, universo. De fato temos tido que revisar, repetidas vezes, nossas noções de bem, quando nosso conhecimento empírico aumenta e muda nossa visão de mundo. Mas, o simples fato dos seres humanos terem mudado suas visões de mundo, pressupõe uma comunidade de investigação - uma comunidade de pessoas-em-relação, oradores e ouvintes que se comunicam entre si de modo imparcial e consistente, uma comunidade de pessoas dispostas a reconstruir o que ouvem umas das outras e submeterem seus pontos de vista ao processo auto-corretivo da investigação(...). (Esse) é o único método que permitirá fazer previsões e viver uma vida de auto-realização moralmente satisfatória. Por

¹⁵ SHARP, Ann M. "Comunidade de investigação: Educação para a democracia" in *Revista Coleção Pensar* Vol 2. p. 44.

*outro lado, uma vida satisfatória envolve viver a vida do próprio método, o que pressupõe racionalidade.*¹⁶

Esse ideal de educação que supõe que o desenvolvimento moral individual e coletivo possa ser conseguido com a apropriação de uma racionalidade reguladora, tem como suporte um certo conceito de investigação, e agrega trabalho coletivo e disposição para a auto-reparação constante:

*Por “investigação” quero dizer qualquer forma de prática autocrítica cuja meta é uma percepção mais compreensiva ou um julgamento mais trabalhado. (...) (...) me parece evidente que se a investigação deve transformar-se em uma importante característica de nossa sociedade, devemos ter uma educação para a investigação, e não podemos educar para a investigação a menos que trabalhemos a educação enquanto investigação - a menos que o caráter qualitativo que desejamos no fim esteja presente nos meios.*¹⁷

A instituição de uma metodologia de ensino que viabilize uma educação do raciocínio e da ação, esboçada aqui nas argumentações de Lipman e de Ann Sharp em defesa de sua comunidade de investigação, expressa a escolha de procedimentos educativos que forjem, em crianças e adolescentes, uma postura diante do mundo, quer individual quer coletiva, que se pautar por uma racionalidade prática e auto-controlada.

Matthew Lipman e Ann Sharp e a maior parte dos divulgadores do programa de ensino de filosofia para crianças, repetem continuamente que tanto o propósito quanto a consequência desse projeto pedagógico é fazer com que crianças e adolescentes pensem corretamente, e iluminados pelo pensamento correto ajam corretamente também. Este chamado *pensar correto* é sempre referido a uma forma de raciocínio em que se corrige constantemente a si mesmo, confrontando-se, examinando em si as razões e os argumentos;

¹⁶ SHARP, Ann M. “Algumas pressuposições da noção de ‘comunidade de investigação’” in Revista Coleção Pensar. Vol. 1. pp.11-12.

¹⁷ LIPMAN, M. *O pensar na educação*. p. 355.

e sobretudo mostrando-se sempre disposto a uma revisão dos pressupostos e dos arrazoados.

Quando vejo a insistência com que o programa de Lipman trata de conceituar o pensamento correto e desejável como um pensamento que se auto-corrige, suponho ver aí atuação de um dispositivo de controle, implantado na atividade da racionalidade, modulando as ações daqueles a quem esse tipo de pensamento foi ensinado.

Gilles Deleuze nos adverte que a instalação desse controle é forma nova de dominação. A escolarização tem seu término postergado, a educação agora é vista como interminável, sempre a ser continuada. O que permitiria, não se pode negar, uma avaliação também permanente, e formas de controle contínuo¹⁸. Para Deleuze, nas sociedades disciplinares os confinamentos (na família, na escola, fábrica, hospital ou prisão) são *moldes*, mas nas sociedades hodiernas os dispositivos de controle são como que uma *modulação, moldagem auto-deformante*, que pode continuamente transformar-se em si mesma, transformar-se no que é: controle.

*Assim, o professor que assume a responsabilidade de criar um ambiente de apoio que permita o desenvolvimento do auto-respeito e do auto-controle caminha a passos largos em direção da educação moral. A não ser que seja criado um ambiente propício à confiança mútua e ao respeito por cada indivíduo na sala de aula, nenhum programa educacional, nem Filosofia para Crianças ou qualquer outro, poderá ajudar as crianças a se tornarem indivíduos moralmente desenvolvidos.*¹⁹

A racionalidade auto-corretiva manterá sempre o pensar e o agir do indivíduo no timbre certo para a sociedade que o forjou, sem necessidade de recomeço (ou reciclagem). O indivíduo mesmo trataria de se auto-censurar se os seus pensamentos ou ações não fossem condizentes com o meio ou a situação.

¹⁸ Muitos jovens pedem estranhamente para serem motivados, e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas. DELEUZE, Gilles. *Conversações*. p. 226.

¹⁹ LIPMAN, Matthew. *A filosofia na sala de aula*. p. 211.

Mas por outro lado, a *comunidade de investigação* como prática de ensino, para além da discussão de temas filosóficos travestidos de histórias ficcionais, busca trabalhar na construção de uma estrutura cognitiva que dê suporte para formas e categorias de percepção e de ação no mundo, dotando crianças e adolescentes, desde bem pequenos, nas salas de aula, de princípios de visão de mundo que uma vez incorporados transformam-se em disposições corporais e intelectuais para a percepção do mundo e atuação no mundo dos adultos.²⁰

O programa em todas as suas fases é encarado, por Lipman e seus colaboradores, como material inovador e imprescindível na construção de um mundo, povoado de seres humanos razoáveis, melhor do que o que temos agora.

Pierre Bourdieu afirma que um dos principais poderes do Estado é produzir e impor as categorias de pensamento que utilizamos espontaneamente a todas as coisas do mundo²¹, e que o principal ambiente desse processo de produção de gêneros de pensamento é a escola. Mas sobretudo ele indica, como questão paradoxal, o fato de que pensamos o Estado e a escola com os instrumentos mentais que o próprio Estado nos oferece.

A submissão à ordem estabelecida é produto do acordo entre as estruturas cognitivas que a história coletiva (filogênese) e individual (ontogênese) inscreveram nos corpos e nas estruturas objetivas do mundo ao qual se aplicam a evidência das injunções do Estado só se impõe de maneira tão poderosa porque ele impôs as estruturas cognitivas segundo as quais é percebido.

*(...) a experiência primária do mundo do senso comum, é uma relação politicamente construída, como as categorias de percepção que a tornam possível.*²²

A educação escolar, para Bourdieu, fazendo uso principalmente do ensino de história e literatura, é uma das estratégias do Estado para construir uma cultura nacional, legitimada por si mesma, na medida que ao se constituir cria os símbolos que a fundamentam. A intensificação da uniformização cultural impõe o rechaço à diversidade.

²⁰ O Programa Filosofia para Crianças pode iniciar-se nas escolas a partir do maternal.

²¹ BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas Sobre a teoria da ação*. p. 91.

²² BOURDIEU, Pierre. *idem*, pp. 117-119.

Enquanto se institui uma cultura universalizada se proporciona os meios legítimos de transmiti-la.

Pois bem. Experiências, como as propostas por Lipman e Ann Sharp, por exemplo, a convivência tolerante de crianças em sala de aula ou a educação da inteligência e do comportamento no contexto escolar, são vistas por eles como naturais e absolutamente necessárias, e não politicamente construídas como pressuposto e finalidade do processo educativo.

E essa naturalização da formação cultural da criança, através da educação escolarizada, vela a imposição sub-reptícia de normas e padrões, já estabelecidos de antemão.

Em Lipman a sala de aula aparece como um espaço para um jogo de campo. Com condições e regras definidas *a priori*, e o que se quer das crianças é que essas se engajem e *brinquem de* uma vida harmoniosa, exercitando a habilidade do pensar correto. O trabalho de aprender fica diluído no jogo. Toda criança deve brincar, mas quando o trabalho de aprendizagem é escamoteado pela ficção, pela brincadeira, pelo jogo, corre-se o risco de diminuir-lhe o valor e esconder-lhe os propósitos.

Para Hannah Arendt um dos aspectos da crise do ensino, na sociedade contemporânea também em crise, é a concepção pragmática de aprendizagem que sugere que só aprendemos com o que fazemos, ou que só se aprende com a prática. Essa concepção de aprendizagem que mostra o aprender como um exercício continuado, desautoriza e menospreza o saber instituído ou o saber do professor, visto como um *saber petrificado*, estático e nocivo, e transforma o ensinar em inculcação de habilidades.

A criação de um mundo ideal, estruturado como ambiente asséptico, no qual a criança deve inserir-se, como que preparando-se com seu grupo para um jogo, absolutiza o mundo infantil, oculta as dificuldades reais dos relacionamentos entre adultos e crianças (ou mesmo entre os adultos) e encobre a cotidiana violência da vida no mundo. E sobretudo, como quer Hannah Arendt:

*(...) sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que esse pode ser chamado de um mundo.*²³

Se a pedagogia é vista como ciência do ensino em geral (sob a influência da psicologia moderna e do pragmatismo com validade universal), independente da matéria a ser ensinada, o professor será caracterizado como aquele que é capaz de ensinar qualquer coisa a qualquer um, a despeito de sua formação particular.

*Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. (...) Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz.*²⁴

No Programa Filosofia para Crianças o professor não precisa ter formação acadêmica em filosofia, é preciso que ele tenha habilidade para ser um bom comunicador, já que a metodologia do programa exige dele que seja um facilitador de discussões. Ora, que professor é esse que pode ensinar o que não sabe?

O lugar do professor no Programa Filosofia para Crianças não é o do questionamento e da reflexão, mas o da facilitação do trabalho de incorporação da moral vigente, produzido senso comum²⁵. A predisposição não diretiva do professor de filosofia para crianças apenas sugere a possibilidade de liberdade de pensamento e ação, pois na comunidade de investigação, que segue um modelo idealizado de tolerância à opinião divergente, a atuação do professor é restrita às regras da própria metodologia.

²³ ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. p. 233.

²⁴ ARENDT, H. *idem*, p. 231.

²⁵ *Uma educação estruturada com o objetivo de desenvolver a reflexão promete ser academicamente superior em termos de comportamento, bem como mais útil se considerada como instrumento para a experiência fora da escola*. LIPMAN, SHARP e OSCANYAN. *Filosofia na sala de aula*. p.29.

O programa propõe uma educação para a autonomia, projeta um método para se alcançar essa autonomia, mas limita a ação do professor, prendendo-o numa grade ideológica, suposta nas concepções de filosofia, pedagogia, educação e sociedade que propala. Essa contradição entre o objetivo manifesto do programa e sua aplicação prática, impede-o de realizar a pretensão de inovação pedagógico-educacional.

Para Lipman, o trabalho do professor, *em comunidade de investigação na sala de aula*, deve antes realçar a convivência harmoniosa em grupo, do que tratar de informar ou desenvolver conteúdos filosóficos específicos. As discussões partem do conteúdo manifesto nas histórias ficcionais mas objetivam colocar em evidência questões de ordem ética, advindas da vivência cotidiana das crianças com seu grupo social, ou as de ordem lógica, surgidas da comunicação das crianças entre si e das crianças com os adultos.

Sobretudo o que faz Lipman é colocar suas crianças em contato com desafios lógicos e desafios morais, tomados da vivência do dia-a-dia, historicamente datados, pontilhados de nuances diluídas da problemática filosófica clássica, e conduzidos por um professor que não precisa obrigatoriamente saber a exata dimensão daquilo que discute. Ou seja, o programa exige do professor que ele saiba conduzir bem a classe segundo as regras do jogo, sem exigir-lhe que compreenda que joga um jogo das regras.

Se o professor do Programa Filosofia para Crianças, não tendo obrigatoriamente formação em filosofia, trabalha como facilitador de discussões de questões filosóficas, as discussões promovidas por ele dificilmente ultrapassariam o nível do senso comum, correndo assim o risco de fazer das aulas de filosofia um espaço de legitimação pseudoconsciente da moralidade estabelecida.

Issao e Guga é uma das novelas de Lipman usadas no treinamento básico²⁶ de professores, e um dos episódios discutidos neste curso é o Episódio I do Capítulo 5, do qual reproduzo aqui um trecho:

Estou sentado perto da janela, olhando a Guga e pensando na vontade que eu tenho de montar o Vivaldi.

²⁶ O curso básico de treinamento de professores para o uso do programa de Lipman usa os textos *Issao e Guga* e *Pimpa*, tem duração de 40 horas, e os inscritos aprendem a usar a metodologia do programa fazendo exercícios iguais aos que deverão submeter seus alunos em sala de aula.

*Lembro de ontem, quando o vovô me levou pra cidade e nós fomos almoçar. Vovô não podia **acreditar** na quantidade de molho que eu pus na salada! Ele cisma com cada coisa! Fico pensando se todos os adultos são assim: ficam espantados com coisas que são naturais pra qualquer criança.*

Eu adoro molho. E você?

Perto da mesa onde estávamos sentados tinha um porta-guarda-chuvas. Ele tinha uma placa que dizia: “Olhe o seu guarda-chuva”. O porta-guarda-chuvas estava vazio, porque o dia estava bonito.

Como a placa estava me incomodando, falei:

- Vê, porque está escrito “Olhe o seu guarda-chuva”?

- Porque ele pode desaparecer.

Por isso eu acho que tem coisas no mundo que desaparecem se a gente não ficar olhando. Isso não é esquisito?

Satie me chama da cozinha e interrompe os meus pensamentos. Me levanto da cadeira perto da janela, onde eu estava sentado de pernas cruzadas, e começo a correr pela sala. Mas tropeço no tapete e esbarro numa das plantas da vovó.

Satie entra, vê a sujeira e fala:

*- Vou pegar a vassoura. – Satie vai até o armário, mas a vassoura não estava lá. – Não entendo. Ela **sempre** está aqui. Onde será que ela está? Não pode ter simplesmente **desaparecido**!*

Ou será que pode? E aqueles guarda-chuvas? E se vassouras são do mesmo jeito e só ficam no lugar enquanto tem alguém olhando? Conto pra Satie o que estou pensando.

- Ah, não faz diferença se tem alguém olhando ou não! A vassoura não pode sair andando. Ela fica onde foi colocada.

- Mas, Satie, como a gente pode ter certeza disso? Pelo que eu penso, talvez o mundo todo desapareça quando ninguém estiver olhando.

Satie dá um suspiro e diz:

- *Issao, se não tinha ninguém olhando quando o mundo desapareceu, ninguém ia saber a diferença, né?*

Então ela dá uma risada e acrescenta:

- *Olha só, a vassoura está aqui, entre a parede e a geladeira!*

- *Acho melhor a gente ficar de olho nela. Da próxima vez que ela sumir, pode ser que não volte, seja onde for que a gente procure.*²⁷

Para esse episódio o manual do professor apresenta no *Índice das Idéias Principais* os seguintes temas que deverão balizar o trabalho do professor na discussão do episódio com a classe: *Desejar/ Ficar pensando, imaginar/ Ficar intrigado, perplexo/ Considerar as coisas óbvias/ Placa e sinais/ Ficar incomodado/ As coisas desaparecem quando não tem ninguém olhando?/ Plantas/ Não culpar/ Sempre/ Lugar/ Pensando/ Como sabemos que as coisas existem quando não estão sendo observadas?/ O mundo pode desaparecer?/ O que faz diferença?/ O mundo/ Tocar/ O tato é o principal critério de realidade?/ Realmente/ Aparecer/ Onde estão as cores e os sons?/ Bom/ Desejando sentir o mundo como os outros sentem/ Devemos compartilhar o que sabemos/ Brilho.*

Nas aulas do treinamento para o uso de *Issao e Guga e Pimpa*, a idéia principal de nº 13, sugerida pelo manual do professor, a saber: *Como sabemos que as coisas existem quando não estão sendo observadas?* geralmente é explorada pelo monitor para provocar a discussão dos participantes do grupo.

Segundo a metodologia de aplicação do programa de Lipman os trechos introdutórios às discussões filosóficas devem ser lidos pelo professor quando este estiver preparando suas aulas, que deverá extrair daí a base filosófica para o debate com as crianças. O manual introduz essa idéia com esse pequeno texto:

Há coisas que nunca foram observadas, mas que, no entanto, acreditamos na sua existência. Por exemplo, há poucos anos atrás, nenhum ser humano havia observado o outro lado da lua – mas confiávamos na existência de um outro lado e no fato de sua superfície provavelmente se assemelhar à superfície da face visível da

²⁷ LIPMAN, M. *Issao e Guga*. pp. 33-34.

lua. Quando, finalmente, os astronautas foram à lua, observaram o lado anteriormente escondido, e realmente, sua aparência era muito semelhante à esperada.

O que tudo isso sugere é que podemos acreditar na existência de objetos não observados, dado que podemos formular hipóteses de como o objeto se pareceria caso pudesse ser observado e como, em princípio, nossas hipóteses podem ser testadas.

Quando Satie diz que não importa se uma vassoura é, ou não, observada, ela está dizendo que os objetos que costumamos ver imóveis num lugar provavelmente não estarão noutro lugar durante o tempo em que não são observados. Isso pode significar duas coisas: 1) se pudéssemos olhá-los enquanto não são observados, veríamos que eles não se movem e 2) em todo caso, ao olharmos novamente, eles estão precisamente no mesmo lugar em que estavam antes, e isso sugere (mas não prova) que eles não se moveram.²⁸

Contudo vê-se que logo na primeira frase do texto - *Há coisas que nunca foram observadas, mas que, no entanto, acreditamos na sua existência* – o autor sugere antes uma profissão de fé, paradoxal para uma aula de filosofia se com ela não forem exploradas as discussões de Bacon, Locke ou Descartes sobre toda possibilidade de conhecimento, sobre a relação entre o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento, ou seja, se não forem tratada, mesmo que sumariamente, essas questões básicas para a Epistemologia.

Entretanto nem nas aulas de filosofia com crianças nem ao menos no treinamento de professores essas questões são mencionadas. Neste caso, os debates acabam se restringindo a colocações superficiais, sem que o professor de filosofia para crianças ou o monitor de treinamento de professores mostre-se capaz de sustentar uma discussão filosófica, ou pelo menos uma conversa um pouco mais abstrata.

Nos treinamentos, geralmente, o monitor não coloca em discussão a explicação incompleta do avô de Issao para o porque dos dizeres da placa no porta-guarda-chuvas. O

²⁸ LIPMAN, M. e SHARP, A. *Maravilhando-se com o Mundo – Manual do Professor Issao e Guga I*. p.254.

monitor antes se empenha em incentivar os participantes do treinamento a discutirem a existência ou não de coisas materiais, e procura intrigá-los com perguntas como: *Você tem certeza que sua casa e sua família continuam no lugar onde os deixou enquanto você está aqui?*. Provocando assim, como efeito esperado pelo treinamento, debates acalorados e carregados de espanto, sobre o absurdo ou sobre a falta de lógica da questão proposta.²⁹

Nem nos treinamentos de professores nem em aulas com crianças o problema filosófico do estatuto do conhecimento é colocado. A temática apenas gira em torno de enigmas lógicos e não se aponta, por exemplo, que problemas de entendimento a afirmação: *Olhe o seu guarda-chuva senão ele pode desaparecer*, pode trazer para crianças pequenas.

Após esse texto introdutório à 13ª Idéia Principal do Episódio 1 do Capítulo 5, do manual do professor seguem-se dois exercícios. O primeiro intitulado *As coisas existem quando não são observadas?* que apresenta uma lista de dez itens (o sol, a chuva, sua bicicleta, entre outros) diante dos quais há três colunas de alternativas: SIM, NÃO, ?, para que as crianças assinalem a alternativa que mais lhes agradar. Após o que não há nenhuma explicação para o professor sobre a relevância pedagógica nem sobre a importância filosófica desse exercício.

O segundo exercício chamado *Coisas não observadas*, dispõe um problema: *Você consegue imaginar como uma coisa se parece quando não está sendo olhada?*, com duas sugestões de testes para a sua resolução. O teste nº 2 coloca o seguinte enigma:

Pense no seu armário em casa. A porta está fechada. Há uma luz no armário e a luz está acesa. Ninguém está dentro do armário. Há um livro na prateleira. Qual é o nome do livro?

Agora, se você nos disser o nome do livro é porque você consegue lê-lo, mas se você consegue ler é porque você está dentro do armário, porque não é possível ler

²⁹ Para ilustrar essa colocação gostaria de relatar que no treinamento básico que fiz com monitores do CBFC, para o uso da novela *Issao e Guga*, ao se debater essa questão com a turma, assistimos ao desespero de uma das participantes, professora da 2ª série do curso fundamental em escola particular, que não podia se conformar com o inusitado da situação colocada pela pergunta, e só pode se acalmar quando telefonou para sua residência e constatou que lá estavam todos como ela os havia deixado. A professora, futura aplicadora do programa Lipman, mostrou-se incapaz de passar da situação concreta, ou abstrai-la, para fazer uma

através de uma porta fechada. No entanto, dissemos antes que não havia ninguém dentro do armário. Então isso resulta numa contradição.

Conclusão:

Você consegue imaginar uma coisa sem se imaginar observando-a? Cada vez que você tenta, parece chegar a uma auto-contradição. Você teve outras idéias?

Nenhuma explicação mais é dada acerca desse problema, desse enigma. Não há sugestões de respostas possíveis para as quais o professor pudesse preparar-se. Também não se encontra aí nenhuma indicação sobre que área da filosofia poderia ser estudada para que o professor conseguisse subsídios teóricos para ajudar as crianças a resolver o problema.³⁰ Nem ao menos podemos encontrar uma justificativa pedagógica, psicológica ou didática sobre a pertinência de se discutir esse tipo de questão com alunos do ensino fundamental para os quais a novela *Issao e Guga* é destinada.

Neste sentido, o professor leigo em filosofia só poderá pedir que seus alunos preencham os quadradinhos SIM, NÃO, ? para resolverem o exercício: *As coisas existem quando não são observadas?*, e não empreender nenhuma discussão filosófica, para a qual não foi preparado nem pelo treinamento nem pelo manual. Esse professor então acaba por restringir seu trabalho com os temas filosóficos introduzidos nas novelas pedagógicas de Lipman a uma mera interpretação de texto, explorando, por exemplo, metáforas e símiles, e incapaz de fazer abstrações não chega a colocar a criança em contato com questões realmente filosóficas.

Talvez esteja aí a explicação para o fato de que seja muito rara a permanência do programa filosofia para crianças por mais de dois anos numa mesma escola. Com poucas exceções os professores ou os coordenadores pedagógicos desistem do programa porque sua aplicação limita-se a uma discussão mecânica e sem aprofundamento, e que assim seja enfadonha para as crianças.

reflexão mais profunda sobre a questão da relação entre realidade material e apreensão intelectual, por exemplo.

³⁰ Somente no curso de mestrado oferecido pelo IAPC - *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*, dirigido durante muitos anos por Matthew Lipman, que exige dos seus alunos a análise exaustiva das novelas, para o levantamento e aprofundamento dos temas filosóficos encontrados nas suas entrelinhas, pode um professor entender as questões filosóficas sugeridas ali.

Outra situação problemática a qual se expõe a metodologia de Lipman é deixar espaço para que alguns participantes do grupo de discussão, aqueles menos tímidos, aqueles que têm informação sobre o tema discutido, ou os mais persuasivos, dominem e monopolizem a palavra, e transformem sua opinião na opinião de todos. Assim o grupo pode acabar por sucumbir à chamada ditadura da maioria.

Essa ânsia por encontrar respostas corretas, ou chegar a um consenso ao final da discussão, pode camuflar resultados que não satisfaçam a alguns membros do grupo, se vistos individualmente.

A discussão conjunta estimulada por essa metodologia pode esconder opiniões pessoais, críticas e criativas. A comunidade pode sempre correr o risco de impor uma suave pressão contra o pensamento individual, impedindo que se pense contra ela. Quando isso acontece, essa ou aquela criança, ou participantes do grupo de discussão, se vê plasmada numa massa homogênea, chamada, no caso do ensino da Filosofia para Crianças, de comunidade.

Crianças precisam do grupo para aprender a externalizar seu pensamento, para aprender respeito por outros pontos de vista e a importância de critérios públicos de validade. Porém, mais uma vez, uma discussão requer consciência da distinção entre o meu ponto de vista e o do outro ou outros. E é precisamente esta diferenciação do grupo que promove o pensamento. A comunidade pode dar suporte ao pensamento, aguçá-lo, corrigi-lo, mas não é ela que pensa.³¹

Na prática o grupo pode ceder à tentação de fazer triunfar sempre o senso comum e se o senso comum vencer não se terá feito filosofia, uma vez que o exercício filosófico, por princípio, é o questionamento do senso comum.

Entretanto Lipman não vê nesta constatação um problema pois a finalidade de seu programa, afirma ele em todos os seus escritos, é que as crianças aprendam a debater em grupo sobre como pensam, sobre o que pensam e como justificam racionalmente suas ações. E toda essa operação de auto-exame que Lipman denomina investigação não é,

segundo ele, propenso a questionamentos políticos, uma vez que esse processo não objetiva resolver problemas da convivência social mas, antes de tudo, evitá-los :

*(...) O processo de investigação deve ser objetivo, evitando versões preconcebidas dos resultados que pretendemos alcançar e aceitando as implicações relevantes, onde quer que isso dê. Uma investigação é objetiva se alcança a aprovação da correspondente comunidade de investigadores, mas não o é se viola seu senso do que deve ser levado em conta como razoável.(...) O processo de investigação deve ser dirigido de modo a evitar magoar ou embaraçar alguém. Já que cada uma das pessoas é uma fonte de razões significativas, todo o processo de investigação que deixa um membro da classe fora do grupo da investigação, elimina uma fonte potencial de informação e, inevitavelmente, distorce o próprio processo.*³²

Para Ann Sharp uma sociedade pluralista e aberta ao diálogo é possível se seus membros forem capazes de dialogar uns com os outros, de refletir e de julgar razoavelmente. Atitudes como essa, no entanto, serão possíveis, segundo afirma, se os indivíduos puderem demonstrar a posse de uma razão prática temperada com a habilidade da investigação³³.

*A educação deve procurar produzir agentes morais, inteligentes, sinceros e autônomos que possam emitir juízos corretos e razoados. Esse tipo de educação envolve não só anos de domínio da metodologia de investigação, mas a presença de professores que sejam verdadeiros exemplos da vida da investigação. Se não são ensinadas às crianças as ferramentas da investigação, e se elas não estão imersas nas comunidades de sala de aula dedicadas a esse ideal, não se pode esperar que se tornem agentes morais responsáveis, quando chegarem aos 18 anos de idade.*³⁴

³¹ SCOLNICOV, Samuel. “A problemática comunidade de investigação: Sócrates e Kant sobre Lipman e Dewey” in KOHAN, W. e LEAL, B. *Filosofia para Crianças Em debate*. p.95

³² LIPMAN, M., OSCANYAN, F., SHARP, A.M. *Filosofia na sala de aula*. p.193.

³³ *Por investigação quero dizer perseverança na exploração auto-corretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas.* LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. pp. 36-37.

³⁴ SHARP, Ann M. “Educação: uma jornada filosófica” in *Revista Coleção Pensar*. Vol. 1 p.21.

A autora esclarece assim a relação estreita, existente na proposta de Lipman, entre o ensino de filosofia para crianças e a intenção da preparação moral, para a vida em comunidade ampliada. A educação moral, na perspectiva desse racionalismo ético-humanista, deve garantir a liberdade da razão e a felicidade humana contra os arroubos desvairados das paixões, construindo, a partir da escola, o cidadão.³⁵

A efetivação de uma sociedade pautada na concepção ética desse tipo de racionalismo pode mostrar-se paradoxal e irrealizável, visto que essa pretensão esbarra no fato de que só se pode encontrar, na ficção e nas idealizações no programa de Lipman, exemplos de comunidades assim tão harmonicamente estabelecidas, que nos sirvam de exemplo, e pode-se dizer com Marx que:

*Os valores da moral vigente - liberdade, felicidade, racionalidade, respeito à subjetividade e à humanidade de cada um, etc - eram hipócritas não em si mesmos (como julgava Nietzsche), mas porque eram irrealizáveis e impossíveis numa sociedade violenta como a nossa, baseada na exploração do trabalho, na desigualdade social e econômica, na exclusão de parte da sociedade dos direitos políticos e culturais.*³⁶

Minha preocupação inicial ao tratar de entender o programa de Lipman era descobrir por que pessoas com formação teórica e ideológica aparentemente diferentes se interessavam pelo programa e pagavam por ele.

Pois bem, parece-me haver no programa de ensino de filosofia para crianças de Matthew Lipman, um elemento da crença na capacidade da democracia burguesa, através da educação escolarizada, em realizar a utópica vida social harmônica. Penso que a idéia de *comunidade* é esse elemento aglutinador.

Vi essa idéia se materializando nas falas dos participantes dos encontros de monitores, organizados pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), quando

³⁵ Aqui relembro a apreensão de Lipman diante das manifestações estudantis do final da década de 60. Ver referência a isso no capítulo 2 desse trabalho.

³⁶ CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. p. 355.

discutiam juntos os problemas da implantação do programa, ou da didática do ensino de Filosofia em geral. Nesses encontros (onde se reúnem professores, pedagogos, freiras, padres, ex-seminaristas, militantes, porta-vozes de empresas educacionais, monitores do CBFC e professores universitários ligados ao ensino de filosofia) todos os participantes, sem exceção, apresentam sua atividade, isto é, o ensino da Filosofia, como uma militância na luta pela harmonização das sociedades.

Transpira nestas falas a convicção de que toda pessoa é responsável pelo mundo objetivo e que essa responsabilidade pode ser estimulada pelo ensino da filosofia. Nos textos escritos por todos os divulgadores do programa de Lipman pode-se encontrar também a esperança na possibilidade da construção de uma sociedade sem conflitos.³⁷

Ouvindo seus pequenos discursos carregados de esperança na revitalização de uma vida harmônica, lembrava-me da análise feita por Leszek Kolakowski, em *A presença do mito*, sobre a sobrevivência na vida contemporânea dos elementos míticos que embalam os cidadãos das sociedades hodiernas.

Kolakowski ao falar de um desses mitos contemporâneos - a fuga para o campo - discute o motivo que leva pessoas ao desprezo pelo urbano e a glorificação da vida bucólica rural. É no misto de saudades da vida harmônica que não se viveu e de esperança permanente na possibilidade de comunhão entre os seres humanos, que Kolakowski vê a sobrevivência desse sentimento. Para ele essa saudade e essa esperança podem vir a transformar-se numa *consciência de dívida frente ao ser*, consciência que pode aflorar como sentimento de obrigação.

Se quase todos os envolvidos com o ensino de filosofia para crianças tratam a profissão de professor como *missão*, como obrigação devocional, pode-se julgar que tenham eles essa consciência nostálgica e culposa pela desarmonia essencial do mundo, e o sentimento de responsabilidade para com aqueles que não estão sendo capazes de vislumbrar um outro tipo de mundo.

Para o autor três são os tipos de mitos: os mitos de origem que apresentam a origem do mundo e dos homens; os mitos de conquista que falam de expedições, guerras e invasões, de povos e heróis; e os mitos de projeção que desenham *mundos paradisíacos ou*

infernais, e os prêmios ou castigos para quem deles participar. Tanto os mitos de conquista como os de projeção apresentam a idéia de povo eleito, uma humanidade unificada na conquista do paraíso.³⁸

Todavia, adverte o autor que uma comunidade onde os conflitos pudessem ser completamente administrados, com *uma boa coordenação dos egoísmos*, seria possível se as instituições educativas cuidassem de manter todos os seus membros informados sobre o fato de que os interesses particulares só poderão ser plenamente satisfeitos se não forem contrários aos interesses alheios.

Para Kolakowski, a menos que se possa contar com homens perfeitamente ilustrados, programas utilitaristas como esse não poderão ser efetivados. E ainda se esse programa social fosse levado a cabo, isto é, se se pudesse organizar uma comunidade onde os conflitos fossem eliminados por cálculo e pela educação, então se teria implantado a racionalidade perfeita para um estado totalitário:

*Nos damos cuenta enseguida de que la sociedad, imaginada de esa manera, se caracterizaría por un estacamiento universal y acabado, pues resultaría extraña a ella toda necesidad de cambio, tanto en cualquiera de sus componentes, como en cuanto totalidad. Sus tecnologías serán por obligación puramente reproductivas.*³⁹

Diz Kolakowski que toda cultura, toda mudança cultural, só é possível como resolução de conflitos e para satisfação das necessidades; todo potencial criativo é mobilizado em situações de instabilidade. Levando a imaginação até o limite: se pudéssemos ter uma comunidade absolutamente livre de conflitos teríamos seres humanos dispensados de escolher e dispensados de criar, uma vez que o conflito *é obra da diferenciação* e a diferenciação promove a produção cultural e o desenvolvimento tecnológico.

³⁷ Na bibliografia deste trabalho pode-se encontrar referências sobre esses textos, a maior parte deles editada pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.

³⁸ De mitos de conquista podemos ver um exemplo na história do navegante polinésio, personagem de Morris West em *O Navegante*, livro citado no capítulo 1 deste trabalho.

³⁹ KOLAKOWSKI, L. *la presencia del mito*. p. 104.

Imaginemos como queramos los instrumentos que mantendrían ese estado de estancamiento perfecto - sea en la forma del medio represivo, o de una disposición interiorizada a la identificación plena del individuo con la totalidad -; se trata de un estado que, con pleno derecho, se podría designar como el fin del mundo humano.⁴⁰

Sem conflito ou competição nenhuma civilização é capaz de subsistir, e então, como diz Kolakowski, a esperança na eliminação de todo conflito, na constituição de uma comunidade harmoniosa, na dominação dos egoísmos, na auto-regulação das consciências, e no controle da racionalidade, seria perigosa (nos faria correr o risco de jogar a criança com a água do banho) uma vez que não é possível na prática, ou antes só é possível no mito, pois como diz o autor, para construir uma sociedade deste tipo seria preciso destruir a própria sociedade. Uma sociedade onde todos fossem iguais poderia, inclusive, dispensar a política.

Ann Sharp parece não atinar com esse impeditivo. Seus textos nos mostram a confiança na possibilidade de se construir efetivamente pela educação um mundo outro, renovado e reformado.

No texto *O papel da simpatia inteligente na educação para uma consciência ética global*, apresentado como uma palestra na abertura do 7º Congresso Internacional do ICPC, em Melbourne na Austrália, em outubro de 1995, ela desenha a estrutura de sua proposição para a educação filosófico-moral das crianças que sustentarão esse mundo novo.⁴¹

Se esta educação envolvesse as crianças do mundo, fazendo filosofia num contexto de comunidade de investigação, talvez a compaixão ou a simpatia inteligente poderiam voltar ao seu lugar no lar cósmico não privado.

⁴⁰ KOLAKOWSKI, L. *La presencia del mito*. p. 105.

⁴¹ ICPC - abreviatura de International Council for Philosophical Inquiry with Children, com sede na Austrália, faz periodicamente encontros com seus membros que são escolhidos pelos centros regionais de filosofia para crianças no mundo todo. Nestes encontros são discutidos os avanços na implantação do programa, as pesquisas sobre o ensino da filosofia para crianças, a formação dos professores, entre outras questões. Esse conselho publica um boletim e faz a divulgação das seguintes publicações: *Thinking* (USA), *Analytic Teaching* (USA), *Critical & Creative Thinking* (Austrália), *Aprender a pensar* (Espanha).

Se a simpatia inteligente ou a compaixão (neste artigo utilizarei estas expressões indistintamente) forem pré-requisitos para uma consciência e uma ação ética global, posição apoiada tanto no Ocidente quanto no Oriente, então segue-se que as crianças devem não apenas aprender a pensar crítica e criativamente, mas também eticamente. (...)

Um pensamento que seja verdadeiramente crítico, criativo e ético é algo que deve ser cultivado, algo que deve se manifestar nos juízos das crianças. E esta educação deverá ser holística, envolvendo tanto a educação do pensamento quanto das emoções.(...) A Filosofia para Crianças representa uma tentativa educacional que visa este objetivo.⁴²

Para Ann Sharp, trabalhar com crianças num programa de ensino que use a metodologia da comunidade de investigação é dar-lhes a chance de desenvolverem virtudes democráticas, tais como: *aprender a dar a vez, respeitar as pessoas, ser honesto, aprender a ouvir e a dar razões às nossas opiniões, aprender a fazer boas perguntas, cultivar a tolerância pelos diferentes pontos de vista, reconhecer as diferenças criadas pelos contextos, perseverar na investigação, ter coragem de questionar as nossas crenças fundamentais, (...) aprender a se auto-corrigir*, entre outras.

O procedimento metodológico do Programa Filosofia para Crianças - comunidade de investigação - como já dissemos, preza por demais a convivência e a discussão coletiva e um dos pontos centrais do processo, perseguido pelos aplicadores do programa, é levar a criança até a atitude de consideração pela opinião dos outros. Para isso a criança deve ser incentivada a olhar o outro com compaixão, responsabilizar-se por ele.

Levar os outros em consideração é, para Ann Sharp, o aspecto mais importante tanto da compaixão como da capacidade de fazer julgamentos morais; a simpatia inteligente (ou compaixão) é uma virtude comprometida com a justiça e a inteligência e exige uma *consciência altamente crítica, conhecedora dos padrões, normas, critérios e ideais*. Neste sentido, ela não pode prescindir da razão nem da verdade, e não pode subsistir onde a ignorância imperar. A autora afirma, por fim, que a compaixão é uma

⁴² SHARP, A. M. *O papel da simpatia inteligente na educação para a consciência global*. p. 2.

virtude democrática que exige o comprometimento com a ação a partir da percepção do sofrimento, dá e exige manifestações de responsabilidade para com o mundo.

A democracia temperada pelo sentimento da compaixão poderia vir a ser uma *democracia criativa*, suficiente para instaurar a unidade na diversidade, e a harmonia nas relações, como também para substituir a religião como provedora de alento espiritual. A democracia criativa, estruturada a partir da compaixão, poderia re-fundar a idéia de deus.

(...) Fazendo filosofia numa comunidade de investigação não aprendemos que, muitas vezes, os significados que pensamos conhecer dos conceitos fundamentais subjacentes à nossa experiência cotidiana - conceitos como beleza, amor, amizade, mente, identidade, bondade, verdade e até Deus - acabam precisando ser reconstruídos?(...) A partir disso não podemos dizer que, se quisermos encontrar significado em alguma busca espiritual, devemos reconstruir o significado de “Deus”, “espírito” e “alma”?

(...) O espírito democrático envolve um compromisso com uma contínua reconstrução e crescimento, com a busca de novas interpretações, novos relacionamentos, respeito mútuo que é traduzido em inteligência simpática frente à toda natureza. Não seria possível repensar o conceito de “Deus” como sendo a mente, o corpo e o coração de uma comunidade de investigação global onde sua expressão máxima é uma democracia imaginativa global?⁴³

Mesmo que Ann Sharp fale de deus, de alma, de espiritualidade não me parece que esteja pretendendo explicitar as bases de uma nova religião, nem que, à maneira positivista, ela pretenda fundar uma religião civil. Antes, suponho tratar-se aqui da recuperação da compaixão como virtude político-social, preocupada com a organização da sociabilidade, para fazer preservar os vínculos sociais e impedir as dissoluções e conflitos, voltada sobretudo para a civilidade. Daí então o empenho em justificar uma metodologia de ensino que forme para a convivência.

⁴³ SHARP, A. M. *O papel da simpatia inteligente na educação para a consciência global*. p. 15.

As virtudes, e principalmente as virtudes sociais, devem ser matéria de aprendizado moral, porque não cabem nas imposições legais do Estado, uma vez que *sentimentos não podem ser objeto de obrigações*⁴⁴

*A compaixão pode ser considerada elemento central de uma psicologia social, de uma psicologia coletiva e, mais ainda, de uma psicologia dos comportamentos políticos. Componente necessário e invisível da fraternidade, a compaixão suscita a reflexão: egoísmo ou sensibilidade ao outro, um justo equilíbrio dos vínculos sociais, a necessidade de instruir o sentido cívico.*⁴⁵

Segundo Claudine Haroche tanto os liberais quanto os republicanos e os socialistas têm a compaixão em alta conta. Para empreender um processo de civilização do indivíduo, isto é, estruturar o indivíduo e encorajá-lo a certas condutas, sem o recurso aos dogmas da religião, para fazer submeter paixões à razão, é preciso fazer exercitar a compaixão, dada que essa virtude chega ao íntimo dos homens e os faz ansiar por justiça.

Mas sobretudo a compaixão, uma vez apreendida e aprendida, faria lutar pelo fim do sofrimento, pela igualdade e pela harmonia, dispensando dessa luta a violência e o jogo político. Neste sentido ela poderia pairar acima das diferenças históricas, geográficas, ideológicas, filosóficas ou partidárias.

*(...) Como uma regra, não é a compaixão que inicia a modificação das condições materiais, a fim de aliviar o sofrimento humano, porém, quando o faz, elimina os demorados e extenuados processos de persuasão, negociação e acordo, que são os processos da lei e da política, e empresta sua voz ao próprio sofrimento, que deve clamar por ação direta e rápida, (...).*⁴⁶

A compaixão, ou simpatia inteligente como quer Ann Sharp, que aparece na metodologia comunidade de investigação como um dos aspectos do comportamento

⁴⁴ HAROCHE, Claudine. *Da palavra ao gesto*. p. 154.

⁴⁵ HAROCHE, C. *idem*, p. 155.

⁴⁶ ARENDT, Hannah. *Da revolução*. p. 69.

civilizado - o respeito ao outro, tem a função de eliminar a disputa e promover, nas relações de grupo, a atividade de um pensamento pacífico, controlado, avesso aos rompantes das paixões e dos sentimentos fortes.

Essa proposta tem atraído todos aqueles que querem acreditar na possibilidade de predominância da razão sobre os sentidos, aqueles que julgam que a razão é a característica essencial do ser humano.

Os divulgadores do programa de Lipman, quer sejam religiosos, militantes políticos, professores sem habilitação superior, jovens estudantes ou leigos, parecem desejar fazer recriar na comunidade de investigação, prudente e compassiva, o mito platônico da missão redentora do filósofo e da filosofia.

Fios soltos na trama

No começo eu tinha muitas dúvidas. Agora não tenho tanta certeza assim.

(parafraseando) Umberto Eco

Uma vez que o objetivo esteja claro e seja reconhecido como exeqüível, creio que é importante esquecer por completo o fator tempo. Como direi? O trabalho é mais importante do que seu produto. A viagem é mais importante do que a chegada. É uma arte de viver que perdemos nesta idade mecânica. Descobri-a tarde demais, ao que me parece. (...) A discussão em que se disse numa noite destas que era preciso não haver excesso de regulamentação, faz parte da mesma linha de idéias.¹

Empresto as palavras de um dos personagens de *O Navegante* para finalizar esse trabalho. Não faço desse pequeno capítulo uma conclusão pois considero as conclusões já emaranhadas na trama dos argumentos que dão forma a essa pesquisa.

Durante o período de coleta de dados², do estudo da bibliografia, definição do objeto a ser analisado, na elaboração de hipóteses, fui assaltada pela angústia do não saber, que me fazia lembrar uma frase de Nietzsche: *E se não me ocorrer nada que preste?*

A despeito de toda complexidade envolvida num estudo sobre programas de ensino e da rede de interligações teóricas entre racionalidade, educação, conhecimento, linguagem, cultura e arte que daí pode advir, a única problemática que me atraía para

¹ WEST, Morris. *O Navegante*. p. 241.

Matthew Lipman e seu trabalho era a de entender por que ele desperta uma grande atração em alguns setores do campo da educação. E quanto mais descobria as nuances dessa atração, mais crescia meu desconforto em relação a essa proposta educativa.

A partir do estudo da formação de filósofos quis entender algumas das múltiplas administrações às quais estamos inexoravelmente submetidos: Estado, Escola, Linguagem, e passei a estudar a Faculdade de Filosofia da USP como possibilidade de lugar de produção e difusão de concepções de mundo, de elaboração de uma modelagem cultural marcando os elementos com que eu, quase que naturalmente, forjei meu pré-conceito para com a *Filosofia para Crianças*. Voltei um olhar teórico para a origem dos meus próprios julgamentos intelectuais e éticos, e entendi a forma como incorporei o conteúdo uspiano da minha formação acadêmica.³

Despertei daí para uma reflexão sobre a educação do pensamento. E pareceu-me ver em diversas situações que o conceito de educação é impregnado da convicção de que o pensar educado pode dar a conhecer a si mesmo e ao mundo e possibilitar a correção do ser. Desprendendo-se daí pode-se perceber todo o medo à irracionalidade identificada como conflito bruto e a esperança sempre renovada de tranquilidade e harmonia, depositada na razão e por vezes na razoabilidade, construindo utopias e quimeras de *idades racionais*, numa ordem social que permita a pacificação dos indivíduos e das sociedades.

Programas de racionalização instrumentalizadora, como o de Lipman, reaparecem ou antes nunca deixam de estar aí. Esses projetos que desejam promover uma individualização em massa, assentados nas possíveis vantagens inalienáveis da razão prática, acabam por gerar uma religiosidade, na qual se interpenetram conceitos e valores, análises e artigos de fé práticos, que mobilizam forças míticas e nos impelem para a construção de um mundo diferente embora sempre igual, o mesmo sempre novo.

No entanto, ainda vejo fios soltos nesta trama.

² O material produzido nesta etapa encontra-se registrado no texto elaborado para o Exame de Qualificação, que não aparece nesta redação final pois sua forma não se adaptava ao novo conteúdo da pesquisa, eleito como mais interessante, a partir do rumo empreendido nos dois anos de estudos que se seguiram.

³ Uso o termo origem como todos aqueles que o usam a partir de Walter Benjamin: *A origem se localiza no fluxo do vir-a-ser como um torvelinho, e arrasta em sua corrente o material produzido pela gênese. O originário não se encontra nunca no mundo dos fatos brutos e manifestos, e seu ritmo só se revela a uma visão dupla, que o reconhece, por um lado, como restauração e reprodução, e por outro lado, e por isso mesmo, como incompleto e inacabado.* BENJAMIN, Walter. *Origem do Drama Barroco Alemão*. pp. 67-68.

Ainda me interessa a análise de certas concepções de filosofia como exame de consciência, das quais encontro sinais em Lipman, e para o que necessitaria da ajuda de Michel Foucault, entre outros, e de suas reflexões sobre a amizade e os cuidados de si.

Poderiam complementar esse trabalho se fossem analisados alguns modos de recepção e apropriação do Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, que têm ocorrido na Universidade de Brasília, no trabalho do Prof. Dr. Walter Kohan e na Universidade Federal do Mato Grosso, com a linha de pesquisa criada pelo Prof. Dr. Peter Büttner.

Além disso despertou-me um grande interesse o estudo das virtudes cívico-religiosas como a Prudência e a Compaixão, para o que não encontrei tempo nesta ocasião.

E por fim deixei de lado a rica possibilidade de estabelecer analogias entre propostas de organização racional da vida social encontradas em textos teóricos ou literários como os de Platão, Tomás Morus, Aldous Huxley, Matthew Lipman, a comunidade náufraga de Gunnar Thorkild ou a vida bucólica nos bosques de Walden de Henry D. Thoreau, ou ainda a jaula comportamental de Walden II de Skinner, como também o mundo maquiado de Matrix, o filme.

No início desse trabalho disse que partia em busca de minha ilha. Imaginava-a pedregosa e solitária. Enganei-me. Encontrei poderosos interlocutores com quem discutir aspectos das ações de militância nas lutas pela harmonização das sociedades.

Bibliografia

- ADORNO, T. e outros. *Humanismo e comunicação de massas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.
- ALMEIDA, Milton José. *Cinema Arte da memória*. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- ARANTES, Paulo E. “Jean Mangüé e a USP”. In *Revista Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo. Out. 1988. (22)
- _____. *Um departamento francês de ultramar-Estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (Uma experiência nos anos 60)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. “Cruz Costa, Bento Prado Jr. e o Problema da Filosofia no Brasil – Uma Digressão”. In ARANTES, P.E. et alii. *A filosofia e seu ensino*. São Paulo: EDUC, 1993.
- ARELARO, Lisete R.G., *A (ex)tensão do ensino básico no Brasil*. FE. USP. 1988. Tese de Doutorado.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- _____. *A Dignidade da Política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.
- _____. *Crises da República*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- _____. *Da revolução*. São Paulo: Ática, 1988.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo, Abril, 1973. Coleção Os Pensadores.
- ÁVILA, Fernando Bastos. *Pequena Biblioteca de Moral e Civismo*. Rio de Janeiro: Fename, 1982.
- AVRITZER, Leonardo. *A moralidade da democracia*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- AZANHA, José Mário Pires. *Educação Alguns escritos*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1987.
- _____. *Experimentação educacional (uma contribuição para sua análise)*. São Paulo: Edart, 1974.
- _____. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.

- _____. “Cultura escolar brasileira-Um programa de pesquisas”. In *Revista USP*, nº 65, Dez/jan/Fev 1990-91.
- AZEVEDO, Fernando de. *As universidades no mundo do amanhã - Seu sentido, sua missão e suas perspectivas atuais*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1947.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Cia das Letras, 1986.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. “O ser e o tempo da poesia (Um estudo de Vico)”. In *Discurso – Revista do Depto de Filosofia da FFLCH –USP*. Ano III, Nº 3, 1975.
- _____. “Um testemunho do presente”. In MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira*, São Paulo: Ática, 1985. (Prefácio).
- _____. *Cultura Brasileira - Temas e Situações*. São Paulo: Ática, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas. Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. *Capital cultural, escuela y espacio cultural*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1997.
- _____. *Memória e Sociedade*. Lisboa: Difel. 1989.
- _____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. *As Regras da Arte*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981. Coleção Primeiros Passos.
- BRITO, Jorge G. e GOMES, Almir. *Educação Moral e Cívica*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1974.
- BURKE, Peter. “Seitas e igrejas na história do conhecimento”. In *Suplemento Mais!*. Folha de São Paulo, 27/agosto/2000. (16-7).
- CARDOSO, Irene R. *A universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Cortez, 1982

- _____. *Memorial para o Concurso de Livre-Docência (parte)*. In *Textos dos Professores*. Publicação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP. fevereiro/2000.
- CARVALHO, Marta M.C. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CHAUÍ, Marilena. “Nossa idéia de universidade”. In HAMBURGUER, Ernest, et alii. *A USP em debate*. Journal da ADUSP 1983-1985. São Paulo: Adusp, 1985.
- CHÂTELET, François. “A questão da história da filosofia hoje”. In CHATELET, DERRIDA, FOUCAULT, LYOTARD e SERRES. *Políticas da Filosofia - Textos reunidos por GRISONI, Dominique*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.
- CHAVES, Eduardo O . C. “O curso de Pedagogia – Um breve histórico e um resumo da situação atual”. In *Cadernos CEDES Ano I, Nº2*. São Paulo: Cortez/Edit.Associados/CEDES, 1981.
- CHOMSKY, Noam. *Um Olhar sobre a América Latina*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1998.
- COLOMBEL, Jeannette. “Pode-se ensinar filosofia hoje?”. In *Revista da Filosofia*. São Paulo: CAF/USP, janeiro/1974.
- COMTE, Augusto. *Discurso sobre o espírito positivo*. São Paulo: Edusp, 1976.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- DALBOSCO, Cláudio A . “Racionalidade, esclarecimento e emancipação na perspectiva de Adorno e Horkheimer”. In CENCI, Ângelo. *Ética, Racionalidade e Modernidade*. Passo Fundo: Ediupf, 1996.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992.
- _____. e GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELVAL, Juan e ENESCO, Ileana. *Moral, desarrollo y educación*. Madri: Alauda Anaya, 1994.

- DEWEY, John. *Como pensamos (Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo)*. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.
- _____. *Democracia e Educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- _____. *Experiência e Educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1971.
- _____. *The Theory of Inquiry*. New York: Holt, 1938.
- DI NUNZIO, Mario. *A Democracia Americana e a Tradição Autoritária do Ocidente*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1992.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. *La educacion moral*. Buenos Aires: Schapire, 1972.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ESTEVÃO, José Carlos. “Sobre os católicos e o ensino de Filosofia em São Paulo”. In MUCHAIL, Salma Tannus (org.) *Um passado revisitado: 80 anos do curso de Filosofia da PUC-SP*. São Paulo: EDUC, 1992.
- FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FERNANDES, Millôr. *Fábulas Fabulosas Os perigos da filosofia*. In Istoé/Senhor, 1071 – 28/3/90.
- FERREIRA, Norma S. A. *Literatura Infanto-Juvenil: Arte ou pedagogia moral?* São Paulo: Cortez, 1983.
- FORTES, Luiz R. Salinas. “Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau”. In *Discurso* Revista do Departamento de Filosofia da FFLCH da USP. N° 10. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979. (79-85).
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- _____. “O Poder e a Norma” In *Psicanálise, Poder e Desejo*. Vários Autores. Rio de Janeiro: Chaim Samuel Katz Editor, Coleção IBRAPSI, 1975.
- _____. *História da Sexualidade, 3: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

- _____. “Omnes et singulatim: por uma crítica da ‘razão política’”. In *Novos Estudos CEBRAP*. N^o 26. Março de 1990 São Paulo. (77-99).
- FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona A questão da moralidade*. Campinas: Papirus, 1997.
- GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia Romance da história da filosofia*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- GADOTTI, Moacir. “A faculdade de educação e a integração universitária”. In *Cadernos CEDES* Ano I, N^o 2. São Paulo: Cortez/Edit.Associados/CEDES, 1981.
- _____. “A filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais da educação”. In *Filosofia para Crianças Em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999. Coleção Filosofia na escola. Vol. IV.
- GALICHET, François. “A didática da Filosofia na França: debates e perspectivas”. In *Filosofia para Crianças Em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999. Coleção Filosofia na escola. Vol. IV.
- GARZA, Maria Teresa de la. “La comunidad de investigación como medio de educación democrática”. *Revista Coleção Pensar*. São Paulo: CBFC, 1996. Vol. 3.
- GIANNOTTI, José Arthur. *Filosofia miúda e demais aventuras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GOLDMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: Difel, 1972.
- GOLDSCHMIDT, Victor. *A religião de Platão*. São Paulo: Difel, 1970.
- GRANGER, Gilles-Gaston. *A Razão*. São Paulo: Difel, 1969.
- GRETER, Francisco Paulo. *A especificidade do ensino de filosofia no currículo e na prática pedagógica no 2º Grau: educar para a inteligibilidade mediante a apropriação de uma linguagem de segurança*. FE – USP, 1997. Dissertação de Mestrado.
- GRISONI, Dominique (org.) *Políticas de la filosofía*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1982.
- GUÉROULT, Martial. “O método na história da filosofia”. In *Philosophiques*, vol 1, n^o 1, Abril de 1976, pag. 7-19 (tradução coletiva- cópia xerox).

- _____. “O problema da legitimidade da história da filosofia”. In *A filosofia da história da Filosofia*. Paris/Roma: Ed. Vrin/ISF, 1998.
- HABERMAS, Jurgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HAMBURGER, Ernest W. (org.) *A USP em debate*. In *Jornal da ADUSP*, 1983-1985, São Paulo: Adusp, 1985.
- HAROCHE, Claudine. *Da palavra ao gesto*. Campinas: Papirus, 1998.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1983.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.
- _____. e ADORNO, Theodor W. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- HÜHNE, Leda Miranda (org). *Política da Filosofia no 2º Grau*. São Paulo: SEAF-Sophia Editora, 1986.
- JANNE, Henri. *A universidade e as necessidades da sociedade contemporânea*. Fortaleza: Ed. UFC, 1981. (Cadernos da Associação Internacional das Universidades).
- KOHAN, Walter O. e CERLETTI, Alejandro A. *La filosofía en la escuela*. Buenos Aires: CBC, 1996.
- _____. e BERRÍOS, Mario. *Una otra mirada: niños e niñas pensando en América Latina*. México: Universidad Iberoamericana, 1995.
- _____. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Coleção [o que você precisa saber sobre...].
- _____. e WUENSCH, Ana Miriam (org.) *Filosofia para crianças A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1999. Coleção Filosofia na Escola – Vol. I.
- _____. e WAKSMAN, Vera (org.) *Filosofia para crianças. Na prática escolar*. Petrópolis: Vozes, 1999. Coleção Filosofia na Escola – Vol. II.
- _____. e LEAL, Bernardina (org.) *Filosofia para crianças Em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999. Coleção Filosofia. na Escola – Vol IV.
- _____. e CERLETTI, Alejandro A. *La filosofía en la escuela Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: UBA, 1996.

- _____ e BERRÍOS, Mario. *Una outra mirada: niñas y niños pensando en América Latina*. México Universidad Iberoamericana, 1995.
- KOLAKOWSKI, Leszek. *La presencia del mito*. Madri: Cátedra, 1990.
- _____. *El racionalismo como ideologia y Ética sin código*. Barcelona: Ariel, 1970.
- LAROSSA, Jorge. *Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LASCH, Christopher. *Refúgio num mundo sem coração*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. *A Rebelião das Elites e A Traição da Democracia*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.
- LEBRUN, Michel. *Passeios ao léu – Ensaaios*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 6ª Edição.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. Lisboa: Portugalia, 1955.
- LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- _____. *O Pensar na Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Natasha Diálogos Vygotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *Discovering Philosophy*. New York: Prattice-Hall, 1977.
- _____. *Caring as thinking*. (texto não publicado, cópia xerox).
- _____. “A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio”. In *Revista Coleção Pensar*. São Paulo: CBFC, 1995. Vol. I
- _____. “Raciocínio Crítico: O que pode ser isso?”. In *Revista Coleção Pensar*. São Paulo: CBFC, 1995. Vol. I.
- _____. *A descoberta de Ari dos Teles*, . São Paulo: CBFC. 1994. 3ª Ed. (Coleção filosofia para crianças).
- _____. *Luiza*. São Paulo: CBFC. S/d. (Coleção filosofia para crianças).
- _____. *Pimpa*. São Paulo: CBFC. 1992. (Coleção filosofia para crianças).
- _____. *Issao e Guga*. São Paulo: CBFC. 1987. 2ª Ed. (Coleção filosofia para crianças).
- LYOTARD, Jean-François. *Moralidades Pós-Modernas*. Campinas: Papirus, 1996.
- LOUREIRO, Maria Rita. *Economistas e elites dirigentes no Brasil*. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. nº 20. Ano 7 out. de 1992.
- LORIERI, Marcos Antônio. *Matthew Lipman O filósofo das crianças*. (cópia xerox).

- _____. “A educação para o pensar e a comunidade de investigação”. *Revista Coleção Pensar*. São Paulo: CBFC, 1996. Vol 3.
- LOUREIRO, Maria Rita. “Economistas e elites dirigentes no Brasil”. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 20, outubro de 1992. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.
- LUZ, Rubens Nascimento da. *Filosofia para crianças: o desenvolvimento das condições de pensamento através das interações sócio-linguísticas*. São Paulo: Universidade Mackenzie, 1997. Dissertação de mestrado.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MARQUES, Ubirajara R. de A. A escola francesa de historiografia da Filosofia - Elementos de formação. FFCL USP. 1996. Tese de Doutorado.
- MATOS, Olgária C. T. A Escola de Frankfurt Luzes e Sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.
- _____. “Educação: o olhar democrático”. In *Filosofia para Crianças Em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999. Coleção Filosofia na escola. Vol . IV
- MAUGUË, Jean. “O ensino da Filosofia - suas diretrizes”. In *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - 1934-1935*. São Paulo: Empresa Gráfica da “Revista dos Tribunaes”, 1937.
- MELLO, Evaldo Cabral de. “A fabricação da nação”. In *Suplemento Mais! Folha de São Paulo*, 17/set/2000. (14-6).
- MENDES, Durmeval T. (org.) *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- MICELI, Sergio. *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.
- _____. (org.) *Estado e cultura no Brasil*. São Paulo: Difel, 1984.
- MINOGUE, Kenneth. *O conceito de universidade*. Brasília: Ed. UNB, 1980.
- MORUS, Tomás. *A Utopia*. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- MUCHAIL, Salma Tannus. “Foucault, o ‘autor’ por ele mesmo”. Texto em xerox.

- _____. *A Filosofia como crítica da cultura (Filosofia e/ou história)*. In FAVARETTO, Celso et alii, *Epistemologia da Ciência Humanas*. Série Cadernos PUC 19, São Paulo: Educ, 1984.
- _____. (org.) *A Filosofia e seu Ensino*. São Paulo: EDUC, 1993.
- _____. (org) *Um passado revisitado - 80 anos do curso de filosofia da PUC-SP*. São Paulo: EDUC, 1992.
- MUSSE, Ricardo. *Regras de um método filosófico*. São Paulo, Folha de São Paulo, 25/6/2000. Suplemento Mais! (5-12).
- NASCIMENTO, Maria das Graças S. do. “Moral e Espécie: Diderot e o paradoxo do homem virtuoso”. In *Discurso* Revista do Departamento de Filosofia da USP. Nº 19, 1992.
- NIETZSCHE, Friedrich W. *A Genealogia da Moral*. São Paulo: Moraes, 1991.
- OFFERLÉ, Michel. “A nacionalização da cidadania cívica”. Cópia xerox. Tradução livre.
- OLIVEIRA, Hélio. “A evolução da USP. Dos objetivos iniciais aos compromissos de hoje”. In HAMBURGUER, Ernest W. *A USP em debate*. Jornal da ADUSP 1983-1985. São Paulo: ADUSP, 1985.
- OLIVEN, Ruben G. “A relação Estado e Cultura no Brasil”. In MICELI, Sergio (org) *Estado e Cultura no Brasil*. São Paulo: Difel, 1984
- ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- PAIVA, Vanilda. *Produção, qualificação e currículos*. In *Revista Educação e Sociedade*. nº 37, dezembro/90.
- _____. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- PEREIRA, Luzete A. *O padrão doméstico da educação e da democracia americana e o caso brasileiro*. In *Revista Educação e Sociedade*, nº 37, dezembro/90.
- PIAGET, Jean. *Gênese das Estruturas Lógicas Elementares*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. *El Juicio y el Racionamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.
- _____. *O Julgamento Moral na Criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PRADO Jr, Bento. *Alguns ensaios Filosofia Literatura Psicanálise*. São Paulo: Max Lemonad, 1985.

- _____. TRAGTENBERG, M.; CHAUÍ, M.; ROMANO, R. *Descaminhos da Educação Pós-68*. In *Cadernos Debate* 8. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____. “As filosofias da Maria Antonia (1956-1959) na memória de um ex-aluno”. In SANTOS, M. Cecília Loschiavo. *Maria Antonia uma rua na contramão*. São Paulo: 1988.
- _____. “Profissão: Filósofo”. In *Cadernos PUC 1 Filosofia*. Nº 1. São Paulo: EDUC/Cortez, 1980.
- _____. “Em memória de Lívio Teixeira”. In *Discurso* Revista do Depto de Filosofia da FFLCH - USP nº 6, s/d.
- _____. PEREIRA, Oswaldo Porchart e FERRAZ Jr., Tércio Sampaio. *A filosofia e a visão comum do mundo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RATHS, Louis et alii. *Ensinar a Pensar. Teoria e Aplicação*. São Paulo: EPU, 1977.
- REED, Ronald. “A narrativa na educação para o pensar”. *Revista Coleção Pensar*. São Paulo: CBFC, 1996. Vol. 3
- RITZER, George. *La mcdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel, 1996.
- ROMANELLI, Otaiza O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do Iluminismo* São Paulo: Cia da Letras, 1987.
- _____. *A morte e o renascimento das utopias*. São Paulo, Folha de São Paulo, 25/6/2000. Suplemento Mais! (15-7).
- _____. “Dilemas da moral iluminista” In NOVAES, Adauto (org.). *Ética*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- RUSSELL, Bertrand. *Educação e Vida Perfeita*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1941.
- SANTIAGO, Silviano. “A viagem de Lévi-Strauss aos trópicos”. In *Suplemento Mais!*, Folha de São Paulo, 10/9/2000. (14-9).
- SANTOS, M. Cecília Loschiavo. (org) *Maria Antonia Uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988.
- SANTOS, Nilson. *Filosofia para crianças: uma proposta democratizante na escola?* São Paulo: PUC, 1994. Dissertação de mestrado.
- SAUTET, Marc. *Um Café para Sócrates*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

- SAVATER, Fernando. *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel, 1991.
- SCHEFFLER, Israel. *A Linguagem da Educação*. São Paulo: Saraiva/Edusp, 1974.
- SCHOLES, Robert e KELLOGG, Robert. *A natureza da narrativa*. São Paulo: McGraw-Hill, 1977.
- SCOLNICOV, Samuel. “A problemática comunidade de investigação: Sócrates e Kant sobre Lipman e Dewey”. In *Filosofia para Crianças Em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999. Coleção Filosofia na escola. Vol . IV.
- SENNETT, Richard. *O Declínio do Homem Público*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.
- SERRES, Michel. “Filosofia e Ideologia – Entrevista com Michel Serres”. In *Revista da Filosofia*. São Paulo, CAF/USP, janeiro/1974.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *A Filosofia Contemporânea no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SHARP, Ann M. “Algumas pressuposições da noção da ‘comunidade de investigação’”. *Revista Coleção Pensar*. São Paulo: CBFC, 1995. Vol 1 (5-15).
- _____. e SPLITTER, Laurence. *Teaching for better thinking*. Austrália, Acer, 1995.
- _____. “Educação: Uma jornada filosófica”. In *Revista Coleção Pensar*. São Paulo: CBFC, 1996. Vol. 2.
- _____. “Comunidade de Investigação: Educação para a democracia”. In *Revista Coleção Pensar*. São Paulo: CBFC, 1996. Vol. 2.
- _____. “A Comunidade de Investigação e a Transformação do Self”. *Revista Coleção Pensar*. São Paulo: CBFC, 1996. Vol. 2.
- _____. “A Comunidade de Investigação Filosófica e o Desenvolvimento Moral”. *Revista Coleção Pensar*. São Paulo: CBFC, 1996. Vol.2.
- _____. *O papel da simpatia inteligente na educação para uma consciência ética global*. São Paulo: CBFC, s/d (cópia xerox).
- _____. “A filosofia para crianças e a institucionalização”. *Revista Coleção Pensar*. São Paulo: CBFC, 1996. Vol. 3.
- _____. *O papel da simpatia inteligente na educação para uma consciência ética global*. São Paulo: CBFC. s/d. Cópia xerox

- SCHOOYANS, Michel. "Tarefas e vocação da filosofia no Brasil". In *Revista Brasileira de Filosofia*. nº 41, jan-fev de 1961.
- SINGER, Helena. *República de Crianças Sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 1997.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. "Currículo e formação: o ensino da filosofia.". In *Revista Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 20 nº 63 (1993):797-806.
- _____. "A experiência universitária entre dois liberalismos". In *Textos dos Professores*. Publicação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP. fevereiro/2000.
- SILVA, Josué C. "Racionalidade, ética e educação". In *Revista Coleção Pensar*. São Paulo: CBFC, 1996. Vol 3.
- SILVA, Tomaz T. e MOREIRA, Antonio F. (orgs). *Currículos, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SILVEIRA, Raquel Viviani. *Experiência de Filosofia Análise de uma proposta de ensino de filosofia no 1º grau*. São Paulo, USP, 1996. Dissertação de Mestrado.
- _____. "Racionalidade, ética e a construção de uma certa cidadania". In *Pro-posições* Revista da Faculdade de Educação Unicamp. Campinas, julho/1999. vol.10, n. 2(29). (109-119)
- SILVEIRA, René José Trentin. *A filosofia vai à escola? Estudo do "Programa de Filosofia para Crianças" de Matthew Lipman*. Campinas, UNICAMP, 1999. Tese de doutorado.
- SKINNER, B.F. *Questões recentes na análise comportamental*. Campinas: Papirus, 1995.
- SODRÉ, Nelson W. *Síntese da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- SOMBART, Werner. *El burgués*. Madrid: Alianza Editorial, 1993.
- SPLITER, Laurence J. e SHARP, Ann M. *Uma nova educação – A comunidade de investigação na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.
- THEOBALDO, M. Cristina. "Comunicação: racionalidade, ética e educação". In *Revista Coleção Pensar*. São Paulo: CBFC, 1996. Vol. 3 (49-54).

- TOCQUEVILLE, Alexis. *Democracia na América*. São Paulo: Cia Editora Nacional/Edusp, 1969.
- _____. *O antigo regime e a revolução*. Brasília: Editora UNB, 1982.
- TYLER, Ralph W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- WEST, Morris. *O Navegante*. Rio de Janeiro: Record, 1976.
- WOLFF, Robert Paul. *A ideal da universidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1993.
- ZILBERMAN, Regina, MAGALHÃES, Lúcia C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.
- ZIGLER, Edward. “A mística ambiental: treinamento do intelecto versus desenvolvimento da criança”. In PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Quatro, 1988.

