

Renê José Trentin Silveira

**A FILOSOFIA VAI À ESCOLA?**

**Estudo do "Programa de Filosofia para Crianças"**

**de Matthew Lipman**

CAMPINAS - 1998

Renê José Trentin Silveira

**A FILOSOFIA VAI À ESCOLA?**  
**Estudo do "Programa de Filosofia para Crianças"**  
**de Matthew Lipman**

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Filosofia e História da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. JOSÉ LUIS SANFELICE.

99 0 8695

CAMPINAS - 1998



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	Si39f
V.	
TOMBO	37281
PREN	229/99
	0
	<input checked="" type="checkbox"/>
PRE	R\$ 11,00
DE	09/04/99
N.º CPD	

CM-00122047-9

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Si39f

Silveira, Renê José Trentin.

A filosofia vai à escola? estudo do "Programa de filosofia para crianças" de Matthew Lipman / Renê José Trentin Silveira. – Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : José Luis Sanfelice.

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

1. Educação - Filosofia. 2. Filosofia – Estudo e ensino.  
3. Educação de crianças. 4. Filosofia. 5. Psicologia educacional.  
I. Sanfelice, José Luis. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Renê José Trentin Silveira

**A FILOSOFIA VAI À ESCOLA?**

**Estudo do "Programa de Filosofia para Crianças"**

**de Matthew Lipman**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Tese defendida por RENÊ JOSÉ TRENTIN  
SILVEIRA e aprovada pela Comissão  
Julgadora.

Data: 18/12/98

Assinatura:   
(Orientador)

Comissão Julgadora

*Antônio*

\_\_\_\_\_

*Rodrigues*

\_\_\_\_\_

*Roberto*

\_\_\_\_\_

*Carla Nunes*

\_\_\_\_\_

*Juliana*

\_\_\_\_\_

Ao saudoso professor HENRIQUE NIELSEN  
NETO, incansável defensor da causa do ensino  
de Filosofia nas escolas.

A meu pai, que partilhou comigo do sonho de  
ver concluído este trabalho. Com amor,  
carinho e muita saudade.

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram com a realização deste trabalho, particularmente aos dirigentes do CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, pela solicitude com que me franquearam o acesso a informações e documentos de extrema relevância para a pesquisa aqui desenvolvida; à professora MARIA LÚCIA GNATOS JOÃO LIMA, pela criteriosa revisão dos originais e pelo rico aprendizado que me proporcionou ao se dispor a discutir comigo as alterações sugeridas; à minha família, pelo incentivo e pelo carinho com que se fez presente ao longo de todo este percurso.

Agradeço, ainda, de modo especial, ao mestre e amigo Prof. Dr. JOSÉ LUIS SANFELICE, pela paciência, atenção e elevada competência com que se dedicou a me acompanhar, na condição de orientador, em mais esta caminhada.

*"...a missão da filosofia, que está à serviço da história, consiste no desmascaramento da autoalienação em suas formas não santificadas (K. MARX).*

*"Desta forma, não será exato chamar de 'filosofia' qualquer tendência de pensamento, qualquer orientação geral, etc., e nem mesmo qualquer 'concepção do mundo e da vida' (A. GRAMSCI).*

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO 1

### CAPÍTULO I - O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: HISTÓRICO 10

1. Quem é Matthew LIPMAN? 10
2. O surgimento do Programa de Filosofia para Crianças 13
  - 2.1. Motivação pedagógico-cognitiva 14
  - 2.2. Motivação político-social 16
3. A criação do IAPC e do ICPIIC: expansão, institucionalização e internacionalização da Filosofia para Crianças 18
4. A Filosofia para Crianças no Brasil 21
  - 4.1. A fundação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) 23
  - 4.2. A criação de Centros e Núcleos Regionais de Filosofia para Crianças 25
  - 4.3. A posição dos órgãos oficiais 27
  - 4.4. A penetração na Rede Pública de Ensino 33
  - 4.5. A aplicação em escolas particulares 40
  - 4.6. Justificativas 43
    - 4.6.1. Justificativas pedagógicas 43
      - a) A Filosofia para Crianças como instrumento para a reformulação geral do ensino 43
      - b) A Filosofia para Crianças corrige deformações causadas nas crianças pelos adultos e pela escola 46
      - c) O Programa ajuda a reduzir a evasão escolar 47
      - d) O Programa humaniza o currículo 49
      - e) O Programa melhora o rendimento das crianças nas outras disciplinas (interdisciplinaridade) 50
    - 4.6.2. Justificativas de ordem psicológica e comportamental 54
      - a) As crianças também podem filosofar: a questão da prontidão cognitiva 54
      - b) Outras justificativas 59
    - 4.6.3. Justificativas de ordem política e social 61
      - a) O Programa prepara para a vida em sociedade 61
      - b) A Filosofia para Crianças fortalece a democracia 63

- c) A Filosofia para Crianças como trabalho de assistência social 65
- 4.7. Algumas dificuldades reconhecidas 66
  - a) A rotatividade dos professores da Rede Pública e o caráter não oficial do Programa 66
  - b) A desconfiança da Universidade 68
  - c) A resistência dos professores do ensino fundamental e médio 71
  - d) O receio dos pais 74
- 5. Conclusão 75

## **CAPÍTULO II - O QUE É A "FILOSOFIA PARA CRIANÇAS" 78**

- 1. Um outro paradigma educacional 78
- 2. Os objetivos 82
- 3. Os conteúdos 84
- 4. A metodologia 91
  - 4.1. O diálogo como centro 92
  - 4.2. A Comunidade de Investigação 94
  - 4.3. O material didático 98
    - a) Os livros de leitura 99
    - b) Os manuais de instrução para os professores 107
- 5. A capacitação dos professores 111
  - 5.1. O papel do professor na educação 111
  - 5.2. O treinamento dos professores 120
- 6. A avaliação 131
- 7. Conclusão 138

## **CAPÍTULO III - A FILOSOFIA VAI À ESCOLA? QUE FILOSOFIA? PROBLEMATIZANDO PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DO "PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS" 139**

- 1. LIPMAN e PLATÃO 140
  - PROBLEMATIZAÇÃO 142
    - 1) A caverna de PLATÃO e a "caverna" de LIPMAN 142
    - 2) O mundo das Idéias de PLATÃO e o "mundo das idéias" de LIPMAN 144
    - 3) A dialética socrática e a "dialética" de LIPMAN 147
    - 4) Filosofia e prazer em LIPMAN e em PLATÃO 150
    - 5) As crianças e a filosofia para LIPMAN e para PLATÃO 154

- 2. A questão do relativismo *158*
  - 2.1. O caminho da lógica: a universalização dos procedimentos de investigação *158*
    - PROBLEMATIZAÇÃO *165*
      - 1) Lógica e verdade *165*
  - 2.2. O caminho da "internalização" de valores universais *168*
    - PROBLEMATIZAÇÃO *171*
      - 1) A lógica garante a neutralidade dos valores internalizados? *171*
  - 2.3. O caminho do ecletismo e do relacionismo *174*
    - a) O "pensar multilógico" de PAUL *176*
    - b) A perspectiva de MANNHEIM acerca da ideologia *177*
    - PROBLEMATIZAÇÃO *179*
      - 1) A solução de MANNHEIM consegue evitar o relativismo? *179*
      - 2) Relativismo "ou" absolutismo ou relativismo "e" absolutismo? *187*
- 3. Algumas características da filosofia *189*
  - 3.1. Filosofia como "modo de vida" *189*
    - PROBLEMATIZAÇÃO *190*
      - 1) Pode-se "fazer" filosofia sem "aprender" filosofia? *190*
  - 3.2. Filosofia e diálogo *200*
    - PROBLEMATIZAÇÃO *204*
      - 1) Há diálogo verdadeiro na Comunidade de Investigação? *204*
  - 3.3. Filosofia e linguagem *207*
    - PROBLEMATIZAÇÃO *210*
      - 1) Uma concepção abstrata da linguagem *210*
      - 2) Linguagem comum ou linguagem filosófica? *215*
  - 3.4. O professor e o fracasso do aluno *223*
    - PROBLEMATIZAÇÃO *225*
      - 1) Por que priorizar o aspecto cognitivo do problema do fracasso escolar? *225*
  - 3.5. Método e conteúdo filosóficos *228*
    - PROBLEMATIZAÇÃO *230*
      - 1) Método de exposição "versus" método de investigação *230*
      - 2) Há assuntos propriamente filosóficos? *232*
  - 3.6. Sujeito e objeto do filosofar *234*
    - PROBLEMATIZAÇÃO *237*
      - 1) Sujeito abstrato ou sujeito concreto? *237*

- 2) Quem pode fazer filosofia? Filósofos e "filósofos" 239
- 3) O objeto da filosofia é o pensamento? 250
- 4) Como se define o caráter problemático de um assunto? 252
- 3.7. A filosofia como "pensamento de ordem superior" 256
  - 3.7.1. O pensar crítico 258
  - 3.7.2. O pensamento criativo 262
  - PROBLEMATIZAÇÃO 264
    - 1) Filosofia como "pensamento de ordem superior": superior em que? 264
    - 2) O pensamento crítico leva à libertação? 268
    - 3) O que é um pensamento crítico? 272
- 4. O sentido político da filosofia 279
  - 4.1. A filosofia como garantia de comportamentos "racionais" (socialmente aceitáveis) 280
  - PROBLEMATIZAÇÃO 282
    - 1) O real é racional? 283
    - 2) LIPMAN: um intelectual de direita 289
  - 4.2. A filosofia para Crianças e o fortalecimento da democracia 294
  - PROBLEMATIZAÇÃO 297
    - 1) A proposta pedagógica de LIPMAN é, de fato, democrática? 297
    - 2) As relações "democráticas" da Comunidade de Investigação podem ser generalizadas para o conjunto da sociedade? 300
    - 3) O que significa ser bom cidadão? 304
    - 4) Que papel cabe aos cidadãos perante as instituições? 311
- 5. Conclusão 314

## **CONCLUSÃO 315**

## **APÊNDICES 325**

APÊNDICE I - A INTERNACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS 326

APÊNDICE II - ATIVIDADES DO CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS 334

APÊNDICE III - DEPOIMENTOS FAVORÁVEIS AO PROGRAMA? 342

APÊNDICE IV - A PROPOSTA DE LIPMAN E A PROPOSTA DA CENP 354

APÊNDICE V - LIPMAN E PAULO FREIRE: PEDAGOGIAS OPOSTAS 377

**ANEXOS 401**

ANEXO 1 - PROGRAMAÇÃO DO CURSO BÁSICO ("ISSAO E GUGA" E "PIMPA") 402

ANEXO 2 - ESTATUTOS SOCIAIS - CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS 403

ANEXO 3 - CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: ASSEMBLÉIA DE CONSTITUIÇÃO 409

ANEXO 4 - PREFEITURA MUNICIPAL DE AMERICANA - ESTADO DE S. PAULO 14/02/95 411

**ÍNDICE DAS FONTES CONSULTADAS 415****BIBLIOGRAFIA 426**

## RESUMO

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

O primeiro capítulo dedica-se a investigar a gênese do Programa. Mediante a análise de escritas (matérias publicadas na imprensa, documentos, artigos, apostilas e trabalhos acadêmicos), busca-se construir uma interpretação minimamente rigorosa, coerente e bem fundamentada das motivações que levaram à sua elaboração e do processo de sua implementação no Brasil.

O segundo capítulo é uma caracterização do Programa baseada também nas fontes acima mencionadas, mas principalmente, em textos do próprio LIPMAN e de seus colaboradores.

O terceiro capítulo discute aspectos da concepção de filosofia adotada por LIPMAN à luz das contribuições de autores como MARX, ENGELS, GRAMSCI, LOWY, SCHAFF, e outros, que fornecem o referencial teórico para a reflexão.

A conclusão procura deixar claros os motivos pelos quais, uma vez que se pretenda fortalecer a função transformadora da educação, o Programa de LIPMAN revela-se não apenas inadequado, como também incompatível com este objetivo.

A título de complementação das discussões, foi inserido um conjunto de textos e documentos na forma de apêndices e anexos.

## ABSTRACT

This research intends to explicit and to render problematic phylosophic and pedagogic presupositions and politic-ideologic implications of the Matthew LIPMAN's "Phylosophi for Children Program".

The first chapter is dedicated to inquiry the genesis of the Program. Analysing some written fonts (press matters, documents, articles, apostilles and academic works) it's been tried to build a minimal rigorous and coherent interpretation of the reasons that led to it's elaboration and the process of it's introduction in Brazil.

In the second chapter there is a LIPMAN's Program characterization also based on the fonts mencioned above, but especially on the own LIPMAN's and his collaborators' texts.

The third chapter analyses aspects of LIPMAN's phylosophy conception, under the light brought by the contributions of authors like: MARX, ENGELS, GRAMSCI, LOWY, SCHAFF and others, whose works offered the theoric base to the reflection.

The conclusion wants to make clear that, if we want to encourage the transformer education's function, LIPMAN's Program show itself not only inadequate, but also incompatible with this objective.

To complement the discussions, some texts and documents were included in appendixes and anexments.

## INTRODUÇÃO

A preocupação com as questões relativas ao ensino da filosofia acompanha-me já de algum tempo. Desde que passei a lecionar esta disciplina no ensino médio, em 1984, tive de me defrontar com uma série de problemas, indagações e desafios para os quais o curso de graduação não me havia oferecido respostas satisfatórias. E nem o poderia, visto que se tratava de situações relativamente novas, considerando-se que a disciplina acabara de retornar ao currículo daquele nível de ensino após longos anos de exílio.

Decidi, então, buscar estas respostas na pós-graduação, desenvolvendo um projeto de pesquisa do qual resultou minha dissertação de mestrado intitulada: "Ensino de Filosofia no segundo grau: em busca de um sentido".

Já durante a elaboração dessa dissertação, enquanto fazia o levantamento das fontes primárias que serviriam de base para parte de minhas considerações, deparei-me com algumas matérias jornalísticas que faziam referência ao Programa de Filosofia para Crianças, de Matthew LIPMAN, àquela altura já introduzido no Brasil. Como, no entanto, não era esse o objeto de minhas preocupações naquele momento, não dediquei muita atenção ao fato. Além disso, dado que se tratava de uma proposta recém chegada ao país, ela ainda não conquistara a repercussão de que desfrutaria num futuro próximo.

Alguns anos mais tarde, porém, assistindo a uma palestra proferida pelo professor Marcos LORIERI (PUC-SP), um dos maiores divulgadores das idéias LIPMAN no Brasil<sup>1</sup>, constatei que essa situação se modificara substancialmente: o Programa já

---

<sup>1</sup> Essa palestra aconteceu na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente, onde então eu trabalhava junto ao Departamento de Educação.

dispunha de uma organização razoavelmente sólida, proporcionada, sobretudo, pela fundação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, encarregado de coordenar sua implantação no Brasil; as experiências com a "filosofia para crianças" haviam se espalhado e se multiplicado por várias regiões do país, envolvendo tanto escolas públicas quanto privadas; crescera significativamente o número de adeptos e entusiastas da proposta, inclusive no meio universitário.

Todavia, o que mais me impressionou naquela palestra foi o fascínio que a proposta exercia sobre os ouvintes que, pelo menos num primeiro momento, pareciam dispensar qualquer análise mais profunda antes de empenhar-lhe toda sua confiança e simpatia.

Foi então que comecei a amadurecer a idéia de empreender um estudo mais rigoroso e sistemático do Programa de LIPMAN, o que acabou se concretizando através do direcionamento para este objeto de meu projeto de pesquisa no doutorado. Com isso esperava poder, se não equacionar em definitivo (o que talvez nem seja possível), pelo menos lançar alguma luz sobre indagações do tipo: quais as bases teóricas, os fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos em que a proposta está ancorada? Qual a concepção de filosofia e de educação a ela subjacente? Aquilo que LIPMAN propõe que se faça com as crianças em sala de aula é, de fato, filosofia? O que está sendo efetivamente entendido como "filosofar"? Ou melhor: que "filosofar" é esse que pode ser praticado até mesmo por crianças ainda não plenamente alfabetizadas? Qual o real significado da expressão "educação para o pensar" que parece gozar de tanto prestígio e aceitação entre os educadores? Que "pensar" é esse, afinal? Enfim, quais as implicações políticas e ideológicas dessa forma de conceber a filosofia e a educação?

Tomei conhecimento, naquele momento, da existência de dois trabalhos

sistemáticos sobre LIPMAN.

O primeiro era de autoria de Marcos LORIERI, intitulado "**Matthew Lipman: o filósofo das crianças**" (s.n.t.). Tratava-se de um material produzido para ser publicado na forma de livro, o que, entretanto, acabou não acontecendo. Não obstante, os originais datilografados encontram-se disponíveis nos arquivos do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.<sup>2</sup> O texto trazia informações sobre a vida e a obra de LIPMAN e sobre a origem de seu Programa de Filosofia para Crianças, colhidas pelo autor em conversas com o próprio LIPMAN e com pessoas diretamente envolvidas no Programa.<sup>3</sup> No tocante a essas informações, aliás, esse trabalho foi para mim uma importante fonte de consulta. Tratava-se, porém, basicamente, de um texto de divulgação, sem qualquer preocupação com a análise crítica das teses do filósofo norte-americano, razão pela qual não se mostrava suficiente para me fazer avançar na reflexão sobre minhas indagações.

O segundo trabalho era a dissertação de Mestrado de Nilson SANTOS, apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1994, com o título: "**Filosofia para Crianças: uma proposta democratizante na escola?**"<sup>4</sup>. Nela podia-se encontrar uma descrição sumária do Programa de LIPMAN, uma exposição sobre a influência que ele sofreu de John DEWEY e um breve histórico de sua introdução no

---

<sup>2</sup> O Centro funciona na sede do Instituto de Idiomas YAZIGI, cujo endereço é: Av. Nove de Julho, 3166. CEP 01406-900. São Paulo-SP. Tel.: (011) 884-9600. Fax: (011) 884-7933.

<sup>3</sup> Trata-se, portanto, de uma pesquisa elaborada fundamentalmente a partir de relatos orais. É evidente que as fontes orais têm o seu valor na construção do conhecimento histórico, na medida em que fornecem informações complementares e podem enriquecer a compreensão do objeto em estudo. No entanto, edificar o conhecimento histórico apenas sobre essas fontes, sobretudo quando se trata de depoimentos claramente parciais e diretamente interessados em veicular um determinado ponto de vista acerca do objeto em questão (e isso, tanto da parte de quem oferece os dados, como da parte de quem os colhe), é privá-lo de bases suficientemente sólidas para que venha a ter credibilidade científica.

<sup>4</sup> A essa pergunta, vale dizer, o autor responde afirmativamente: "Parece-nos que este Programa pode somar esforços na consolidação de uma educação crítica, reflexiva, criativa, que se oriente por procedimentos que consigam ultrapassar o senso comum, e estabeleçam bases sólidas para a emancipação, elementos importantes a uma sociedade democrática" (1994:6).

Brasil. Mas também aqui predominava uma abordagem descritiva que, se por um lado, tinha, certamente, sua relevância, principalmente por se tratar, naquele momento, segundo seu autor, do primeiro trabalho de natureza acadêmica sobre o assunto, por outro lado, não me fornecia as respostas que buscava. Além disso, percebia, da parte do autor, uma postura de adesão e entusiasmo em relação a seu objeto de estudo, o que o impedia de levar mais a fundo a problematização que chegara a anunciar na introdução de seu trabalho.<sup>5</sup>

Havia, ainda, um terceiro trabalho, anterior ao de SANTOS, mas do qual tive conhecimento apenas algum tempo mais tarde e que era a dissertação de mestrado de Conceição Viúde FERNANDES, intitulada Filosofia para Crianças: uma proposta pedagógica construtivista e apresentada junto à PUC-SP, em 1991. Contudo, em virtude da especificidade do tema abordado pela autora, essa dissertação acabou não sendo objeto de minhas análises.

Afora essas produções de caráter mais sistemático, havia ainda um número considerável de textos esparsos, em geral produzidos por adeptos ou simpatizantes do Programa visando muito mais a sua divulgação do que a um estudo crítico mais aprofundado.

Tendo, pois, constatado a inexistência de estudos dessa natureza sobre o Programa de LIPMAN, decidi aventurar-me neste desafio, com o intuito de contribuir, na medida de minhas limitações e possibilidades, para o preenchimento desta importante lacuna. O resultado desta longa empreitada foi o presente trabalho, que passo a apresentar

---

<sup>5</sup> O grau dessa adesão e desse entusiasmo pode ser aferido pela conclusão a que chega SANTOS: "Antes de pretender a doutrinação, quer o Programa de Filosofia para Crianças garantir a discussão e a tomada de consciência em torno de conceitos e valores universais como a democracia, a arte, o conhecimento, a justiça, a beleza; não pretende defini-los ou difundi-los, mas torná-los objetos do entendimento humano, resgatando o Humano ao Homem (SANTOS, 1994: 159).

sumariamente.

O primeiro capítulo dedica-se a investigar a gênese do Programa. Para tanto, foi necessário proceder ao levantamento e à análise de uma ampla gama de fontes escritas, constituídas de matérias publicadas na imprensa (reportagens, artigos e entrevistas), documentos, textos teóricos, apostilas e alguns trabalhos acadêmicos<sup>6</sup>, como os citados anteriormente, a partir das quais fosse possível, como num jogo de quebra cabeças em que a articulação coerente das peças transforma o caos inicial em uma estampa rica em significado, construir uma interpretação minimamente rigorosa e bem fundamentada das motivações que levaram à sua elaboração e do processo de sua implementação no Brasil.

O levantamento dessas fontes foi-me facilitado pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças que me franqueou o acesso a seus arquivos e à sua biblioteca e permitiu-me reproduzir todos os materiais que julgasse relevantes para minha pesquisa. A fim de complementar essas informações, decidi, também, participar de dois cursos de capacitação oferecidos pelo Centro: o primeiro, em julho de 1994, denominado "Curso Básico", envolvendo os romances "Issao e Guga" e "Pimpa" e o segundo em julho de 1996, sobre o romance "A descoberta de Ari dos Telles".

Quanto à forma como foram utilizadas as fontes levantadas, cabe o seguinte esclarecimento: as reportagens de imprensa, em virtude de serem, em geral, produzidas por não-especialistas, possuem um valor heurístico menor do que o dos trabalhos acadêmicos, dos livros e dos artigos produzidos por pessoas diretamente envolvidas com o Programa. Por essa razão, tais reportagens foram aproveitadas, basicamente, como subsídios para a compreensão do processo de implantação do Programa no Brasil visto que, no que tange a isso, revelam-se ricas em informações. Nesse sentido, procurei

---

<sup>6</sup> A respeito dessas fontes, ver o Índice das Fontes Pesquisadas.

aproveitá-las o mais amplamente possível, a fim de registrar essas informações e, desse modo, facilitar o trabalho de outros pesquisadores que desejem prosseguir na investigação deste tema. Nas discussões de caráter mais teórico, porém, essas fontes jornalísticas foram usadas apenas a título de ilustração de algum aspecto do Programa, dando-se prioridade aos textos do próprio LIPMAN.

No que se refere à interpretação das informações colhidas nessas fontes, convém explicar que, como todo e qualquer esforço de interpretação, o que aqui foi empreendido reflete, inevitavelmente, o ponto de vista de quem o realizou. Este ponto de vista, por sua vez, é determinado por um conjunto de fatores, tais como: o referencial teórico e metodológico adotado pelo sujeito que interpreta; o seu posicionamento político que, em grande parte, delimita o alcance de sua visão e direciona o seu olhar para o objeto; os condicionantes históricos e sociais que atuam sobre ele no momento da interpretação. Assim, o conhecimento produzido a partir dessa interpretação será sempre parcial, limitado, provisório, o que, no entanto, de modo algum o invalida enquanto conhecimento científico, objetivo, verdadeiro.

O segundo capítulo tem como principal objetivo esclarecer em que, exatamente, consiste o Programa de Filosofia para Crianças, procurando apresentar e, na medida do possível, também problematizar algumas de suas principais características, a saber: o paradigma educacional em que se baseia; os objetivos que pretende atingir; a maneira como enfoca os conteúdos programáticos; a metodologia que adota; a forma como desenvolve a capacitação dos professores que decidem aplicá-lo e a maneira como concebe a avaliação. Essa caracterização, embora também tenha recorrido às fontes anteriormente citadas para fins de complementar ou ilustrar algum aspecto do Programa, baseou-se, fundamentalmente, em afirmações do próprio LIPMAN expressas, sobretudo, nas seguintes

obras: "A filosofia vai à escola" (1990), "O pensar na educação" (1994) e "Filosofia na sala de aula" (1994), esta em co-autoria; além disso, foram usados os materiais didáticos que acompanham o Programa (romances e manuais de instrução), também de autoria de LIPMAN.

O terceiro capítulo destina-se a explicitar e problematizar alguns aspectos característicos da concepção de filosofia adotada por LIPMAN. Com esse objetivo, são analisados os seguintes tópicos: a relação entre as idéias de LIPMAN e as de PLATÃO; a questão do relativismo; algumas características atribuídas por LIPMAN à filosofia (entre elas: a filosofia como "modo de vida"; a importância do diálogo e da linguagem; método e conteúdo filosóficos; sujeito e objeto do filosofar; a filosofia como "pensamento de ordem superior") e o sentido político da filosofia. Novamente, aqui, a reflexão se baseia fundamentalmente nas obras do próprio LIPMAN, bem como nas dos autores que me fornecem o referencial teórico a partir do qual procuro analisar criticamente suas posições, muitos dos quais, vez por outra, convido a tomar parte no debate a fim de enriquecer a problematização e melhor fundamentar minhas próprias considerações.

Finalmente, na conclusão, procuro deixar claros os motivos pelos quais, ao meu ver, partindo-se de uma concepção da relação educação-sociedade segundo a qual a educação exerce uma função social contraditória, atuando ao mesmo tempo como instrumento de reprodução e de transformação da sociedade e, uma vez que se tenha em mira o objetivo de fortalecer a função transformadora, o Programa de LIPMAN revela-se não apenas inadequado, como também contrário a esse objetivo.

O trabalho conta, ainda, com um conjunto de textos e documentos inseridos, respectivamente, na forma de apêndices e anexos.

Os apêndices se constituem de um conjunto de textos que visam a complementar

ou aprofundar algum aspecto relacionado ao Programa de LIPMAN. Assim, o Apêndice I, "A internacionalização do Programa de Filosofia para Crianças", procura dar uma idéia mais precisa do alcance do Programa em termos mundiais e da maneira como se deu sua implantação em diferentes países. O Apêndice II, "Atividades do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças", relata algumas das ações desenvolvidas pelo referido Centro com o intuito de consolidar a implementação do Programa no Brasil. O Apêndice III, "Depoimentos favoráveis ao Programa?", apresenta e problematiza alguns depoimentos de pessoas (professores, alunos e pais) que, direta ou indiretamente, se envolveram na aplicação do Programa, chamando a atenção para a possibilidade de que os êxitos relatados não tenham resultado, necessariamente, de sua aplicação, mas de um conjunto de fatores e condições presentes nas instituições onde ela se realizou. O Apêndice IV, "A proposta de LIPMAN e a proposta da CENP", busca demonstrar que as discrepâncias entre as duas propostas são tamanhas que, muito provavelmente, as pessoas empenhadas em introduzir o Programa de LIPMAN no Brasil, jamais tomaram conhecimento, ou, pelo menos, não levaram em consideração as discussões que vinham se realizando em torno da questão do ensino de Filosofia no nível médio e que geraram a proposta da CENP, o que lança dúvidas sobre a autenticidade e os motivos do repentino interesse dessas pessoas pelo ensino dessa disciplina a crianças. Finalmente, o Apêndice V, "LIPMAN e Paulo FREIRE: pedagogias opostas", visa a evidenciar a incompatibilidade entre os dois autores e demonstrar que a apregoada identidade entre eles resulta ou de um engano provocado pela falta de conhecimento mais profundo das idéias de ambos, ou de uma estratégia de legitimação dos adeptos de LIPMAN no Brasil, a fim de conferir credibilidade às idéias deste último e, assim, facilitar sua aceitação em território brasileiro.

Quanto aos anexos, reúnem os seguintes documentos: a Programação do Curso

Básico em Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar ("Issao e Guga" e "Pimpa") (Anexo 1) na qual se pode constatar a predominância da carga horária destinada ao aprendizado da metodologia do Programa, em relação ao tempo dedicado à formação teórica; os Estatutos Sociais do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (Anexo 2); a Ata da Assembléia de sua constituição (Anexo 3) e, por fim, o contrato firmado entre a Prefeitura do Município de Americana/SP e o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, regulamentando a implantação do Programa de LIPMAN na rede municipal de ensino dessa cidade (Anexo 4).

Esse é, pois, em linhas gerais, o trabalho que ora apresento à apreciação crítica dos leitores, salientando, porém, que de modo algum, as considerações aqui apresentadas devem ser tomadas como posições fechadas, sectárias, definitivas, mesmo porque (e disso tenho plena convicção) trata-se de uma produção historicamente situada e datada e, portanto, sujeita a reelaborações e à superação. Antes, preferiria que fossem vistas como provocações que têm por objetivo contribuir, em alguma medida, para fazer avançar o debate sobre o tema em questão e, quem sabe, se não for por demais pretensioso de minha parte desejá-lo, gerar uma saudável desconfiança em relação às teses de LIPMAN que conduza a uma atitude mais problematizadora e, por que não dizer, filosófica, em relação a elas.

# CAPÍTULO I

## O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: HISTÓRICO

### 1. Quem é Matthew LIPMAN?<sup>1</sup>

Nasceu em Vineland, no estado de New Jersey, Estados Unidos, em 1923.

Aos 15 anos de idade concluiu o liceu e, por falta de condições financeiras para ingressar na faculdade, permaneceu sem estudar durante sete anos.

Participou da II Guerra Mundial servindo em um batalhão de infantaria na França, na Áustria e na Alemanha, tendo, inclusive, sido condecorado com duas medalhas de bronze.

Finda a guerra, ao retornar aos Estados Unidos, fez uso do programa G.I.Bill, instituído pelo governo norte-americano para auxiliar os veteranos de guerra na continuidade dos estudos.<sup>2</sup>

Assim, LIPMAN pôde concluir sua graduação em Filosofia apenas em 1948, na Universidade de Standford. Pouco mais tarde, em 1954, obteve o título de doutor em Filosofia pela Universidade de Columbia, em New York, com uma tese sobre arte.

Suas primeiras preocupações acadêmicas situavam-se, portanto, no campo da

---

<sup>1</sup> Os dados biográficos a seguir foram colhidos principalmente em: LORIERI (s.n.t.), MASCARENHAS, 1994f:3.

<sup>2</sup> A respeito desse programa, Robert B. REICH, ex-secretário do Trabalho dos E.U.A. (governo Clinton) afirmou, em seu último discurso, pouco antes de deixar o cargo, em 9 de janeiro de 1997: "A Lei GI tornou a escola superior uma realidade para milhões de veteranos de guerra que voltavam" (Cf. "Um programa inacabado". O Estado de São Paulo. 23 de fevereiro de 1997: A-2).

estética e também da metafísica.

No que se refere à arte, ele a concebia como "uma forma de inteligência e pensamento" e "uma atividade altamente cognitiva" (CARVALHO, 1994c:6-5). Foi também influenciado pelo crítico Meyer SHAFIRO, de quem foi aluno e cujo trabalho procurava articular arte e educação.

Esse seu envolvimento com a arte facilitou sua aproximação à filosofia da linguagem, como ele próprio testemunha:

"Estava interessado na maneira como a arte abstrata parecia estar concentrada na metodologia da arte e não no valor da representação, do conteúdo. Aquilo me parecia muito semelhante ao que ocorria em filosofia, com a filosofia da linguagem, que abandonava os conteúdos para dar ênfase aos procedimentos e métodos. Sempre estive interessado em analogias entre arte e filosofia".<sup>3</sup>

Após doutorar-se em Columbia, regressou à França para realizar estudos complementares de pós-graduação, permanecendo na Sorbone por dois anos. Até então, seu universo de interesse envolvia, principalmente, além das questões de estética, a filosofia norte-americana, sobretudo a obra de um de seus principais expoentes: John DEWEY. Na França, porém, travou contato com autores como Maurice MERLEAU-PONTY, Jean WAHL, Gaston BACHELARD e outros, que lhe chamaram a atenção para as contribuições da fenomenologia e do existencialismo, que passou a considerar como "um tipo de filosofia mais intensa e vivencial" (CARVALHO, 1994c:6-5).

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

O contato com as crianças foi outro fator que o despertou para a importância da filosofia da linguagem, ou filosofia analítica, pois "as crianças são muito preocupadas com

---

<sup>3</sup> Cf.: B. CARVALHO, 1994c: 6-5. Os grifos são meus. Com efeito, essa ênfase sobre a metodologia em detrimento do conteúdo será um dos aspectos característicos de seu Programa de Filosofia para Crianças.

a linguagem, as palavras e os sentidos" (CARVALHO, 1994c:6-5). Desde então, a filosofia analítica, especialmente a "experiência inglesa em análise lingüística" que ele considerava "indispensável" aos seus objetivos, passou a integrar o universo de suas preocupações.

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

Dentre os autores que mais o influenciaram, destacam-se John DEWEY, já mencionado, cuja contribuição LIPMAN considera que "minimiza a de todos os outros, sobretudo devido às suas colocações em filosofia da educação" (LIPMAN, 1990:20); Jerome BRUNER, para quem, segundo Lipman, "...a herança cultural do gênero humano pode ser ensinada com toda integridade em todas as séries escolares"; Michael OAKESHOTT, que afirma que "...todas as disciplinas, tanto as ciências como as humanidades, são linguagens a serem aprendidas, linguagens cuja interação constitui a 'conversão do gênero humano'"; Ludwig WITTGENSTEIN, de quem LIPMAN assimila o deslocamento da filosofia para a linguagem ordinária e a lógica não formal (deslocamento este que ele entende como um "sopro de ar fresco na filosofia") e a ênfase nas "razões" em vez de nos "argumentos"; e ainda: Gilbert RYLE, Martin BUBER, Emile DURKHEIM, Max WEBER, L. S. VYGOTSKY, Charles PIERCE, G. H. MEAD e outros (LIPMAN, 1990:21).

A repercussão positiva de seu trabalho experimental com as crianças, em Columbia, valeu-lhe um convite, em 1972, para trabalhar no Departamento de Filosofia do MontClair State College, em New Jersey, uma instituição de ensino superior onde ele, além de lecionar Filosofia, poderia dar continuidade ao seu projeto de Filosofia para

Crianças. Ali conheceu Ann Margareth SHARP<sup>4</sup> que, desde então, se tornou sua principal colaboradora no desenvolvimento do Programa de Filosofia para Crianças.

A vasta produção literária de LIPMAN inclui livros "com tiragens superiores a 200 mil exemplares e as traduções espalham-se por 15 línguas" (MASCARENHAS, 1994f:3). Algumas de suas obras mais importantes encontram-se disponíveis em português, incluindo a maioria das "novelas filosóficas" com seus respectivos manuais para o professor, utilizados na aplicação do Programa.<sup>5</sup>

## 2. O surgimento do Programa de Filosofia para Crianças.<sup>6</sup>

Indagado sobre as razões que o levaram a criar seu Programa de Filosofia para Crianças, LIPMAN revela não ter, ele próprio, muita clareza a esse respeito:

"É difícil traçar as causas precisas. No início dos anos 50, li um artigo do filósofo francês Bernard Groethuysen, que morreu em 46, sobre a semelhança entre o pensamento de crianças e o dos grandes metafísicos. Isso me marcou muito. O trabalho de Vigotsky também confirmou que as crianças eram capazes de trabalhar com idéias muito mais do que as pessoas imaginavam."<sup>7</sup>

Contudo, sem minimizar a influência dos autores mencionados, as fontes pesquisadas permitem concluir que suas motivações foram, basicamente, duas: uma, de

---

<sup>4</sup> SHARP doutorou-se em filosofia pela Universidade de Massachusetts com uma tese sobre a teoria da educação de Friedrich NIETZSCHE. (Cf.: SYNCOSKY e NABOT, 1995:16).

<sup>5</sup> Esse material didático, porém, não pode ser encontrado em livrarias, pois o Centro Brasileiro detém o direito de exclusividade para sua comercialização. Além disso, em geral, a condição para adquirí-los é passar pelos cursos (treinamentos) de capacitação oferecidos pelo Centro.

<sup>6</sup> As informações que se seguem podem ser conferidas e enriquecidas pelo exame, entre outras, das seguintes fontes: CARVALHO, 1994:6-5; LORIERI, s.n.t. (datilog.); MASCARENHAS, 1994:3; VOGEL, 1994:12; MARER, 1985:s/p; RICART, 1987:5.

<sup>7</sup> Cf.: B. CARVALHO. "Jogos Cotidianos e lições metafísicas". Folha de São Paulo, 1 de maio de 1994: 6-5.

ordem pedagógico-cognitiva, relacionada à sua preocupação com as deficiências de raciocínio e de aprendizagem verificadas em crianças e jovens escolares e outra, de natureza político-social, ligada à sua apreensão quanto ao comportamento rebelde da juventude, sobretudo a partir da revolta estudantil do final da década de 60.

### **2.1. Motivação pedagógico-cognitiva.**

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

Essas dificuldades foram, mais tarde, confirmadas por testes realizados pelo MontClair College, os quais revelaram que as habilidades de raciocínio dos calouros universitários não se diferenciavam substancialmente das encontradas em alunos de 6ª série e que os dois grupos pesquisados apresentavam as mesmas dificuldades (MARER, 1985, s/p).

Dessa constatação, LIPMAN tirou conclusões importantes:

"...me di cuenta - afirma - de que los cursos que impartíamos de Logica y Filosofia no ayudaban a los alumnos a mejorar su capacidad de razonamiento. También llegué a la conclusión de que estimular las habilidades de pensamiento de los alumnos era una tarea que debía acometerse, de forma sistemática y progresiva, desde la escuela primaria hasta el final de la secundaria" (RICART, 1987:5).

De fato, ele podia comprovar o despreparo da escola elementar e secundária para desenvolver as habilidades de raciocínio das crianças pela observação do desempenho escolar de seus próprios filhos que, como a maioria das crianças da escola onde

estudavam, encontravam grandes dificuldades de pensar logicamente, coerentemente.<sup>8</sup> Esse, aliás, era um problema que vinha preocupando pais e professores daquela escola, a tal ponto que já se tornara assunto recorrente nas reuniões entre esses segmentos.

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

"A queixa central era que os alunos questionavam pouco e estudavam apenas para as provas. Passados alguns meses não se lembravam mais das lições. Convencido de que aquela mãe estava certa, Lipman resolveu trabalhar sobre o assunto, elaborando o programa que consiste na adaptação das idéias filosóficas básicas ao universo das crianças e que lhes permite desenvolver a habilidade de pensar criticamente e relacionar os sentidos das coisas".<sup>9</sup>

A idéia de apresentar a filosofia em forma literária não foi originalmente sua, como o próprio LIPMAN revela:

"La idea de reelaborar la filosofía presentándola en forma de cuentos (...) me la surgió una amiga, madre de familia y abogada. Así que, sin tener experiencia literaria anterior, me lancé a escribir la primera novela, y luego las otras siete" (RICART, 1987:5).

Assim nasceu o Programa de Filosofia para Crianças. Percebendo que as dificuldades dos estudantes universitários tinham origem na escola elementar que, por sua vez, não favorecia o desenvolvimento das habilidades de pensamento, LIPMAN deduziu que a lógica e a filosofia tinham que ser ensinadas desde os primeiros anos de escolaridade e não apenas mais tarde, na universidade, quando o problema já tivesse se agravado.<sup>10</sup>

Essa conclusão foi ainda reforçada quando LIPMAN, auxiliando sua esposa no trabalho que esta desenvolvia com crianças excepcionais, constatou que, na realidade,

<sup>8</sup> Cf.: LORIERI, 1994:8; Ver também: "A filosofia voltando às escolas". O Estado de São Paulo, 3 de outubro de 1985:s/p; "Estimulando a reflexão". Visão, 23 de outubro de 1985:69.

<sup>9</sup> Cf.: VOGEL, 1994:12. Marcos LORIERI relata o impacto do apelo desta mãe sobre LIPMAN: "Esta sugestão lhe soou como uma cobrança até incômoda, disse-nos ele. Mas lhe ficou na mente, quase a perseguiu-lo e o levou, em certa noite de 1969, a sentar-se frente à sua velha máquina de escrever, no porão de sua casa, à luz de uma lâmpada pendurada numa das vigas de madeira e a produzir o primeiro capítulo do primeiro material do Programa de Filosofia para Crianças" (1994, s.n.t.:8).

<sup>10</sup> Cf.: "A filosofia voltando às escolas". O Estado de São Paulo, 3 de outubro de 1985: s/p.

muitas das que ali estavam não portavam qualquer deficiência biológica, apenas apresentavam falhas em seu processo educacional, que não lhes propiciara condições adequadas para o desenvolvimento do pensamento lógico, único e real obstáculo à sua integração na sociedade. Bastaria, então, assegurar-lhes tais condições (por exemplo, através do ensino da lógica desde cedo) para que o problema fosse resolvido.<sup>11</sup>

## 2.2. Motivação político-social.

Outro fator que contribuiu decisivamente para despertar em LIPMAN o interesse pelo ensino da filosofia às crianças e aos jovens foi o impacto nele provocado pela revolta estudantil do final da década de 60. Naquele momento, confessa, "parecia que o irracionalismo estava difundido" e que os jovens não estavam sabendo usar corretamente suas habilidades de raciocínio.

"Naquela época entendi, ressalta, que os jovens, usando meios irracionais, chegariam a fins irracionais, pois destruíam coisas, faziam críticas, mas sem propostas alternativas. Ficou claro que não tinham dominado o método de investigação para transformar o mundo".<sup>12</sup>

Portanto, era melhor que não tentassem transformá-lo, pelo menos não sem antes aprenderem a usar adequadamente suas habilidades de raciocínio, isto é, de desenvolverem satisfatoriamente sua racionalidade, a fim de não darem a essa transformação um sentido "irracional".

Como, entretanto, a educação "tradicional" não se mostrara eficaz na promoção

---

<sup>11</sup> Cf.: "Criança e filosofia". Jornal da Tarde, 21 de junho de 1988:13; DOREA, 1990:4.

<sup>12</sup> Cf.: "A filosofia voltando às escolas". O Estado de São Paulo, 3 de outubro de 1985: s/p; "Filosofar desde a infância". O Estado de São Paulo, 6 de outubro de 1985: s/p; Estimulando a reflexão. Visão, 23 de outubro de 1985: 69; "Encontro internacional de filosofia em Maringá". Folha de Londrina, 23 de junho de 1988:9.

desse desenvolvimento, cumpria propiciá-lo através de um programa paralelo de ensino voltado prioritariamente para esse objetivo. Esta seria, pois, a missão confiada à Filosofia para Crianças: habituar, desde muito cedo, os futuros cidadãos a adotarem condutas "racionais" modelando, assim, o seu comportamento e contendo-lhes o ímpeto destrutivo e crítico.

Eric ROBSAWN, na interpretação que faz dos episódios de 68, introduz um elemento que permite compreender melhor as preocupações de LIPMAN. Para ele, a grande novidade dos anos sessenta era a emergência da juventude, propiciada, entre outros fatores, pelo seu "acesso a uma educação melhor, especialmente no que diz respeito ao ensino universitário", o que acabou criando um verdadeiro "exército que se rebelou em 68" (TREVISAN: 1998c: D-12).

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

Daí se conclui que, a rigor, as duas ordens de motivações (pedagógico-cognitiva e político-social) que o levaram a elaborar seu Programa de Filosofia para Crianças, resumiam-se em uma única preocupação, a um só tempo pedagógica e política, sendo que a dimensão pedagógica encontrava-se subordinada à dimensão política: era preciso que a escola priorizasse o desenvolvimento de uma certa racionalidade nos alunos, a fim de evitar o risco de que os jovens de hoje repetissem o comportamento rebelde e "irracional" de seus colegas dos anos sessenta.

Há, sem dúvida, um sentido político conservador nesse papel atribuído à filosofia, o que, no entanto, será explicitado e problematizado mais adiante.

### 3. A criação do IAPC e do ICPIC: institucionalização, expansão e internacionalização da Filosofia para Crianças.

A ampliação gradativa das experiências com o Programa trouxe a necessidade de envolver mais pessoas no projeto. Para tanto, era preciso organizar cursos de treinamento para professores e filósofos que se interessassem em aplicar a proposta. Desse processo de ampliação de quadros nasceria o Institute for the Advancement of Philosophy for Children, o IAPC (Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças), fundado oficialmente em 1974, por LIPMAN e SHARP, com o objetivo principal de organizar e coordenar a difusão e a implementação do Programa de Filosofia para Crianças, não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros países onde houvesse pessoas ou instituições interessadas.

Originalmente instalado no próprio campus universitário, em um antigo "trailer" cedido pelo MontClair State College, o IAPC ocupa hoje uma casa ampla, na cidade de MontClair, onde são oferecidos cursos de mestrado em Filosofia para Crianças a alunos de diversas partes do mundo, sob a orientação dos fundadores do Instituto.

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

No que se refere à busca de afirmação perante a opinião pública (especialmente

perante os meios acadêmicos), uma das estratégias adotadas foi a de aproveitar, ao máximo possível, as oportunidades que surgissem para divulgar a proposta: aceitando convites ou se oferecendo para proferir palestras, ministrar cursos ou participar em debates, em qualquer lugar onde isso se mostrasse viável; conquistando espaço na imprensa falada, escrita e televisiva; promovendo cursos de treinamento em escolas; etc...

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

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

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

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

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

Além do material didático, foram produzidos também muitos textos de natureza

mais teórica com o objetivo de fundamentar e justificar o Programa.<sup>13</sup>

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

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

Essa abertura do IAPC para o mundo levou à criação do "International Council for Philosophical Inquiry with Children" (ICPIC - Conselho Internacional para Investigação Científica com Crianças), em 1985. Em reuniões anuais, os integrantes desse Conselho discutem os principais problemas que envolvem a aplicação do Programa nos diferentes países onde é introduzido, como por exemplo o da tradução e adaptação das novelas às culturas locais.

Estavam dadas, portanto, as condições para a internacionalização do Programa, que chegou, de fato, a atingir, em graus diferentes de penetração, inúmeros países, entre eles: México, onde há um curso de doutorado em Filosofia para Crianças, Inglaterra, Chile, Dinamarca, Egito, Austrália, Áustria, Canadá, Taiwan, Islândia, França, Alemanha, Israel, Jordânia, Colômbia, Guatemala, Bulgária, Nigéria, Zimbábwe, Portugal, Rússia, Argentina e Brasil.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Alguns exemplos são os livros "A filosofia vai à escola" (de 1988) e "O pensar na educação" (de 1991), de autoria do próprio LIPMAN; "Growing up with Philosophy" (de 1978), organizado por LIPMAN e SHARP, ainda não traduzido no Brasil e que contém artigos de inúmeros autores; e "Filosofia na Sala de aula" (de 1980), de LIPMAN, SHARP e OSCANYAN. Atualmente, no Brasil, há uma grande quantidade de artigos produzidos por pessoas ligadas ao Centro Brasileiro ou aos centros regionais espalhados pelo país.

<sup>14</sup> Sobre os países onde o Programa foi ou é aplicado, ver: "Alunos têm Filosofia no 1º grau". Folha de São Paulo, 1 de outubro de 1985:26; "Sete escolas de S. Paulo têm Filosofia no 1º grau". O Globo, 1 de outubro de 1985: s/p; "No 1º Grau, Filosofia para crianças". Folha da Tarde, 15 de maio de 1985; "Método filosófico faz alunos mais críticos". Nova Escola, nº 36, dezembro de 1989: 38-9; "Democracia é comunidade pensante". O Diário do Norte do Paraná, 14 de março de 1987:19; MONTEIRO, 1986:4; PERIN, 1988:29; DOREA, 1990: 4; MASCARENHAS, 1994: 2-5; SINCOFSKY e NABOT, 1995: 16; VOGEL, 1994: 12; CARVALHO, 1994: 6-5. A respeito de como se deu a entrada do Programa de LIPMAN em alguns desses países, ver o Apêndice I.

#### 4. A Filosofia para Crianças no Brasil

O Programa de LIPMAN chegou ao país no início da década de 80, por iniciativa de Catherine Young SILVA, uma norte-americana naturalizada brasileira, então proprietária do Instituto de Idiomas Yazigi com sede na cidade de São Paulo (MARIGUELA, 1994: s/p). Era também graduada em Filosofia pela USP e pela PUC-SP, donde seu interesse pelos assuntos dessa área (PERIN, 1988d:23). Faleceu em 1993.

Seu primeiro contato com o Programa de Filosofia para Crianças foi casual, através da leitura de uma matéria jornalística sobre o assunto na revista norte-americana "Ladies Home Journal" (PERIN, 1988d:23).

No início ainda um pouco desconfiada, receosa de que a proposta de ensinar a pensar pudesse ocultar algum intenção de "fazer a cabeça dos alunos"<sup>15</sup>, escreveu para LIPMAN a fim de obter maiores informações.

O material que lhe foi enviado como resposta despertou-lhe tanto interesse que, em 1984, decidiu ir até os Estados Unidos para cursar o mestrado em Filosofia para Crianças oferecido pelo IAPC, onde permaneceu durante um ano.

Ao regressar, embora estivesse "muito pessimista" (PERIN, 1988d:23) quanto à possibilidade de aplicar no Brasil os conhecimentos que adquirira, percebeu que havia um grande número de professores sedentos de fazer alguma coisa para melhorar o ensino e que o Programa de LIPMAN poderia ser uma resposta a essa demanda. Decidiu, então, cancelar seus planos de retornar aos Estados Unidos para cursar o doutorado em Filosofia

---

<sup>15</sup> Cf.: PERIN, 1988d:23. Ver também: SANTOS, 1994:107.

para Crianças e dedicar-se à sua implantação no Brasil.<sup>16</sup>

SILVA já havia trazido consigo uma série de materiais sobre a proposta (ainda em inglês) produzidos pelo IAPC. O próximo passo seria aglutinar pessoas que pudessem interessar-se por ela e dar início ao trabalho.

Assim, a partir de 1984, começou a fazer reuniões semanais com um grupo de colegas, por meio das quais o grupo pôde "tomar conhecimento de apostilas e material do método desenvolvido por Lipman".<sup>17</sup>

Com esse pequeno grupo original<sup>18</sup>, SILVA iniciou o trabalho de tradução e adaptação da novela "Harry Stottlemeier's discovery" que em português recebeu o título de "A descoberta de Ari dos Telles", tendo sido editada em quatro volumes: dois na forma de manuais de instrução, endereçados aos professores, e dois como livros-textos, destinados aos alunos.

A primeira experiência prática com o Programa aconteceu logo no segundo semestre de 1984, com um grupo de crianças que se reuniam numa sala do próprio Yazigi (SANTOS, 1994). O trabalho, porém, não foi muito longe, devido à dificuldade de adequar os horários às possibilidades das crianças, dos professores e da escola.

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

---

<sup>16</sup> A respeito do que foi dito neste parágrafo, cf.: PERIN, 1988d:23; SANTOS, 1994:110.

<sup>17</sup> Cf.: PERIN, 1988d:23. Essas reuniões aconteciam sempre aos sábados e duraram cerca de dois meses e meio. É interessante notar que na preparação dos professores, a ênfase está no conhecimento da metodologia de aplicação da proposta e não na sua formação propriamente filosófica.

<sup>18</sup> Faziam parte desse grupo inicial os professores Elizeu CINTRA, da PUC-SP, Ana Luiza FALCONE e Sílvia Hamburger MANDEL (PERIN, 1988d:23).

#### 4.1. A fundação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC).

Para que o Programa fosse, de fato, implementado no Brasil, era preciso que mais pessoas se envolvessem e se capacitassem para desenvolvê-lo. Até então, essa capacitação era feita nos Estados Unidos, para onde os interessados tinham que se dirigir para participar dos cursos oferecidos pelo IAPC.

Geralmente programados para o período de férias, esses cursos tinham duração de cerca de dez dias, com uma carga horária de oitenta horas. Eram ministrados por LIPMAN e SHARP e incluíam, além do treinamento prático para o manuseio do material didático, palestras e debates sobre questões teóricas e metodológicas.

De fato, alguns integrantes do grupo originalmente organizado por SILVA chegaram a freqüentar esses cursos<sup>19</sup>, tornando-se monitores do Programa. Os custos desse procedimento, no entanto, representavam uma séria dificuldade para a ampliação do quadro de monitores. Daí a necessidade de criar condições para que essa capacitação ocorresse aqui mesmo no Brasil, respeitando, é claro, os princípios originais norteadores da proposta. Além disso, era preciso oficializar o Programa no Brasil através da criação de uma entidade que o representasse juridicamente, possibilitando a realização de convênios com instituições públicas e privadas e servindo como ponto de referência em âmbito nacional para os interessados.

Assim, SILVA e seus colaboradores fundaram o Centro Brasileiro de Filosofia

---

<sup>19</sup> Foi o caso, por exemplo, de Elizeu CINTRA, Ana Luiza FALCONE e Sílvia MANDEL. "Os dois primeiros foram aos Estados Unidos fazer um curso intensivo, de 3 semanas com o professor Lipman. Sílvia ficou lá um ano cursando mestrado" (PERIN, 1988d:23).

para Crianças (CBFC), oficializado em 30 de janeiro de 1985.<sup>20</sup>

Antes mesmo de sua oficialização, porém, o Centro brasileiro obteve do IAPC o reconhecimento como seu legítimo representante no Brasil e a autorização para traduzir, adaptar e publicar materiais e ministrar cursos de formação de monitores e de treinamento de professores<sup>21</sup>.

Uma vez constituído como "sociedade civil, sem fins lucrativos, de caráter científico e cultural"<sup>22</sup>, o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças passou a centralizar todas as ações relativas à divulgação e à implantação da Filosofia para Crianças no Brasil.

Os objetivos fixados para o Centro em seus estatutos gerais foram:

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

---

<sup>20</sup> Cf.: "Filosofia melhora rendimento". Zero Hora, Porto Alegre, 8 de abril de 1988:30; CBFC. Ata da Assembléia de Constituição. São Paulo, 30 de janeiro de 1985. Constam nesta ata, entre os membros efetivos eleitos na Assembléia de Constituição da entidade, os seguintes nomes: Catherine Young SILVA (Presidente); Ricardo Young SILVA, filho de Catherine (Diretor Vice-Presidente); Marion Maria BURLEIGH (Diretor Financeiro); Sylvia Judith Hamburger MANDEL (Diretor Secretário); Itamar Heráclito Góes SILVA; Ivo Assad IBRI; Benedito Eliseu Leite CINTRA, Ana Cecília da Silva Telles AMERICANO; Ana Luisa Fernandes FALCONE (Diretor de Comunicação); Horocídio Marques de SOUZA FILHO; Emília Gambirásio SILVA; Sonilton ALVES; João Afonso PASCARELLI; Eddy ROSSEEL e Balthazar BARBOSA FILHO. Entre os membros suplentes, estavam: Flávio DI GIORGI, Maria da Graça S. L. PINHEIRO, Marisa Righeto CECCHI, Marcos Antonio LORIERI e Sonia Silva BIAZIOLI.

<sup>21</sup> Esse reconhecimento foi concedido através de uma carta do IAPC endereçada ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, datada de 2 de setembro de 1984 que autorizava a filiação do Centro ao IAPC (SANTOS, 1994:105-6). O direito de exclusividade na tradução e adaptação dos materiais usados no Programa, conferido ao CBFC, já havia sido registrado por PERIN (1988:23). De acordo com essa reportagem, todo o material traduzido era revisado por Catherine SILVA, então diretora do Centro, que justifica: "Isso porque são necessários, além do domínio da língua inglesa, conhecimentos profundos de filosofia e de trato com crianças, para que não se perca o sentido original".

<sup>22</sup> CBFC. Estatutos Sociais. Cap. I, Art. I, pag.1. Ver anexo 2.

implantar o programa.

f) promover a formação de seções regionais no Brasil, com as mesmas finalidades do Centro.

g) orientar, assistir e supervisionar as seções regionais nas suas atividades administrativas e pedagógicas.

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

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

Assim, fortalecido pela institucionalização e respaldado por algumas experiências práticas que já vinham ocorrendo, o Programa de Filosofia para Crianças começou a repercutir nos meios educacionais e na imprensa e a ganhar alguma projeção em âmbito nacional, graças ao empenho dos membros do Centro Brasileiro em viabilizar os objetivos definidos em seu estatuto. Para tanto, a exemplo de seus colegas norte-americanos, adotaram estratégias diversificadas.<sup>24</sup>

#### **4.2. A criação de Centros e Núcleos Regionais de Filosofia para Crianças.**

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

A saída encontrada foi descentralizar essa coordenação, criando filiais e núcleos regionais que pudessem representar oficialmente o Centro Brasileiro em cada região com

---

<sup>23</sup> CBFC. Estatutos Sociais:2.

<sup>24</sup> Para uma noção mais precisa do tipo e do volume de atividades a que se dedicaram os membros do Centro Brasileiro, ver: SANTOS, 1994. A título de ilustração, algumas dessas atividades são relatadas no apêndice II.

um certo grau de autonomia. Essa autonomia, porém, era limitada pelo compromisso assumido pelos centros regionais de seguir fielmente as diretrizes originais da proposta. Na prática, isso significava respeitar as diretrizes fixadas pelo Centro Brasileiro e utilizar apenas os materiais didáticos (livros textos e manuais) por ele traduzidos e comercializados com exclusividade.

Atualmente, os centros regionais estão localizados nas seguintes cidades: Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Cuiabá/MT, Curitiba/PR, Florianópolis/SC, Petrópolis/RJ, Ribeirão Preto, São Paulo/SP - Zona Leste e São Luís/MA.<sup>25</sup>

Dentre esses centros, talvez o mais bem sucedido seja o de Florianópolis. A idéia de sua criação surgiu do contato entre alguns professores da Universidade Federal de Santa Catarina e membros do Centro Brasileiro, por ocasião da 38ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em Curitiba, em 1986, em que foram apresentados dois trabalhos referentes à Filosofia para Crianças. A entidade teve sua sede instalada no Colégio Coração de Jesus e, ao que tudo indica, contou também com certo apoio da Universidade.<sup>26</sup>

Em pouco tempo a filial catarinense obteve autorização para formar monitores e firmar contratos com escolas do ensino fundamental. Para tanto, foi montada uma estrutura

---

<sup>25</sup> Cf. **FolhaPhi**. Jornal do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Ano 3, nº 9, fevereiro de 1998:2. Há registros, porém, de que chegaram a existir centros regionais também no Mato Grosso do Sul e no Distrito Federal (VOGEL, 1994:12). A respeito do Centro Regional de Campinas, foi criado em novembro de 1994 com uma característica peculiar: além de sua vinculação natural com a matriz de São Paulo, ligava-se também à Associação para o Desenvolvimento do Ensino de Filosofia (ADEF), entidade independente do Centro Brasileiro com sede na PUCCAMP. A equipe de coordenação desse Centro era composta pelos seguintes professores: José Auri CUNHA, Sandra Faraone FRANÇOSO, Marcelina de Almeida ARAÚJO, Cintya Renata de PRÓSPERO e Antonio Carlos MARTINAZZO. Adriano Correia SILVA era o responsável pelo jornal "Mensagem", editado pelo centro em parceria com a ADEF (Cf.: **Mensagem**, Ano 1, nº 1, outubro de 1995).

<sup>26</sup> Vale frisar que o primeiro presidente do Centro Catarinense foi Silvio WOSCOVICS, professor da Universidade Federal de Santa Catarina. Esse possível apoio de setores da Universidade é interessante, na medida em que contrasta com o que ocorrera em outras regiões, como em São Paulo, por exemplo, e também em outros países (inclusive nos EUA), onde o Programa enfrentava dificuldades para ser aceito nos meios acadêmicos.

que incluía: uma editora ("Sophos"); um jornal ("Corujinha"), com quatro edições por ano, de circulação gratuita e destinado a divulgar as experiências realizadas com Filosofia para Crianças em todo o estado; uma revista ("Philos"), que pretendia ser um espaço aberto para professores, pais e estudiosos do Programa para a publicação de artigos divulgando experiências e discutindo questões pedagógicas e teóricas; uma coleção composta de quatro livros paradidáticos ("Chico"), destinados ao trabalho com as crianças; além de fitas de vídeo documentando experiências e eventos realizados. Além disso, o Centro Catarinense vem organizando encontros periódicos, de âmbito estadual, entre alunos e professores envolvidos no Programa, com o objetivo de discuti-lo, aprimorá-lo e expandi-lo.

As realizações acima descritas são apenas alguns exemplos que servem para ilustrar o empenho com que o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças pôs-se a perseguir os objetivos que almejava, o que lhe valeu os elogios de Ann SHARP, para quem a filial brasileira é uma das mais eficientes e bem organizadas entre as existentes no mundo.<sup>27</sup> A esses acrescente-se o comentário de LIPMAN:

"Fiquei impressionado com o projeto de Filosofia para Crianças no Brasil, quando lá estive, em julho de 1994. Causa-me admiração que vocês tenham 50 mil crianças estudando Filosofia. Isto é mais do que qualquer outro país do mundo."<sup>28</sup>

### 4.3. A posição dos órgãos oficiais.

A implantação do Programa de LIPMAN no Brasil contou, por vezes, com certo

---

<sup>27</sup> Cf.: "Filosofia pode trazer alternativas ao ensino". Folha de São Paulo, 19 de junho de 1988: A-31.

<sup>28</sup> Cf.: "Paixão pela Filosofia" [Entrevista com M. LIPMAN]. In: Corujinha. Informativo do Centro Catarinense de filosofia no 1º Grau. Edição Especial. s/d; s/p.

apoio de órgãos oficiais de âmbito estadual e municipal. No âmbito estadual, por exemplo, isso ocorreu com as Secretarias de Educação dos estados de São Paulo, Paraná e Santa Catarina.

A posição da Secretaria de Educação de São Paulo era de incentivar a realização de experiências com o Programa na rede pública, sem contudo, pelo menos num primeiro momento, incorporá-lo efetivamente ao currículo escolar.

"A possibilidade de incorporar a filosofia ao currículo escolar ainda não é dada como certa pela Secretaria de Estado da Educação. Embora o secretário Paulo Renato Costa Souza afirme que 'tende a concordar' que a falta de aulas de filosofia produz deficiências de raciocínio e que a 'excessiva memorização e a simplificação dos métodos de ensino podem deformar o raciocínio do estudante', a Secretaria pretende, primeiro, reintroduzir a Filosofia no II grau, realizando um concurso público para os professores especializados. No I grau, porém, prefere continuar incentivando a implantação do projeto do CBFC e aguardar os resultados 'que indicarão o caminho a ser tomado no futuro'" (BOTTEON e MORAES, 1985:15).<sup>29</sup>

Esse incentivo ocorreu sob diversas formas: estabelecimento de contratos com o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, mediante os quais a Secretaria custeava experiências com o Programa em escolas da rede pública<sup>30</sup>; adesão de membros da burocracia estatal, como delegados e delegados regionais de ensino que se tornaram defensores da proposta<sup>31</sup>; certo respaldo por parte da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que chegou a promover uma palestra de LIPMAN em seu auditório,

---

<sup>29</sup> O concurso a que se refere o secretário realizou-se, de fato, no ano seguinte, o que representou a abertura de pouco mais de cem cargos efetivos para professores de Filosofia no Estado de São Paulo. Esse fato representou uma importante conquista dos segmentos diretamente interessados no ensino de Filosofia (professores e alunos de cursos de graduação em filosofia) e que, desde a década anterior, vinham lutando pelo retorno da disciplina ao ensino médio. Por outro lado, a resposta do secretário e mesmo o simples fato de a possibilidade de incorporação do Programa de LIPMAN ter sido cogitada pela Secretaria, sugere a existência de uma reivindicação nesse sentido. Não há, porém, qualquer indício de que essa reivindicação, caso existisse, estivesse articulada com o movimento pela volta da Filosofia ao ensino médio. Pelo contrário, ao que tudo indica, tratava-se de processos distintos, que visavam a objetivos pedagógicos e políticos igualmente distintos.

<sup>30</sup> Cf.: "Método filosófico faz alunos mais críticos". Nova Escola, ano IV, nº 36, dezembro de 1989:38-9.

<sup>31</sup> Cf.: "Ineditismo no ensino da Filosofia". Cidade de Santos, 10 de maio de 1986: s/p.

com divulgação e convite publicados no Diário Oficial do Estado<sup>32</sup>; publicação pela Imprensa Oficial do Estado de alguns materiais paradidáticos ligados ao Programa, como ocorreu com o texto "Cuidando das águas da Terra. Quem pode ajudar?"<sup>33</sup>, de Marcos LORIERI, acompanhado de um manual para o professor.

No Paraná, a Secretaria de Estado da Educação ajudou a patrocinar o "III Encontro Internacional de Filosofia para Crianças" e o "I Simpósio Nacional de Filosofia, Desenvolvimento do Raciocínio e Educação: uma relação possível", realizados em Maringá, em junho de 1988. Esse patrocínio se deu através do custeio das despesas de cerca de 100 professores da rede pública estadual que participaram desses eventos.<sup>34</sup>

De acordo com Daniel DOMAZACK, Superintendente de Educação da Secretaria, que esteve presente em Maringá, o governo do estado estava interessado em implementar o Programa nas escolas públicas do estado, medida com a qual daria início a "uma nova etapa no ensino paranaense". Para ele, o "mérito maior" da proposta reside em ensinar o aluno a refletir, em vez de transmitir-lhe conhecimentos prontos (PERIN, 1988b:23).

Quanto à participação dos professores da rede estadual, a Secretaria tinha a expectativa de que eles se motivassem, levassem para dentro da sala de aula os conhecimentos ali adquiridos e promovessem outros encontros semelhantes àquele. Para o governo, isso já seria "um bom começo" (PERIN, 1988b:23).

---

<sup>32</sup> Cf.: Diário Oficial do Estado, 5 de setembro de 1985, Seção I, pag.10; "Ineditismo no ensino da Filosofia". Cidade de Santos, 10 de maio de 1986: s/p.

<sup>33</sup> É interessante notar que o material básico do Programa, isto é, as novelas filosóficas e os manuais correspondentes, não foram publicados pela Secretaria, o que significa que continuaram tendo que ser comprados junto ao Centro Brasileiro. De fato, o Centro não parece disposto a abrir mão do direito de exclusividade na produção e na comercialização deste material, ainda que isto pudesse diminuir os custos e, conseqüentemente, facilitar sua implantação em escolas públicas.

<sup>34</sup> Cf.: "Encontro de Filosofia em Maringá". O Diário do Norte do Paraná, 27 de abril de 1988: s/p; "Filosofia pode trazer alternativas ao ensino". Folha de São Paulo, 19 de junho de 1988: A-31; PERIN, 28 de junho de 1988:23.

Em Santa Catarina, onde, até 1994, o Programa era desenvolvido em três escolas da rede pública (além, é claro, de em outras tantas da rede particular), a Secretaria de Estado da Educação chegou a contratar professores para ministrar uma aula semanal de Filosofia para Crianças (VOGEL, 1994:12).

No âmbito municipal, o Programa contou com o apoio de algumas prefeituras, através de suas Secretarias ou Departamentos de Educação que, mediante contratos com o Centro Brasileiro, viabilizaram sua aplicação, ao menos em caráter experimental, em algumas escolas da rede municipal. Foi o que ocorreu, por exemplo, nas cidades paulistas de Ubatuba e Americana, como será mostrado mais adiante.

Os exemplos acima mencionados permitem constatar que houve interesse, pelo menos de alguns setores do Estado, em demonstrar apoio à Filosofia para Crianças. Cabe, agora, indagar acerca das razões pelas quais o fizeram, considerando que se tratava de uma proposta educacional recém surgida, ainda pouco conhecida e que demandava a destinação de recursos públicos.

Uma hipótese que me parece plausível é a seguinte: com o afastamento da Filosofia do ensino médio pela Lei 5692/71, os segmentos mais diretamente atingidos e interessados no problema (professores de Filosofia dos níveis médio e superior e estudantes de cursos de graduação em Filosofia) começaram a se mobilizar e a lutar pelo retorno da disciplina. Aos poucos essa mobilização foi ganhando proporções cada vez maiores, chegando a adquirir amplitude nacional.<sup>35</sup>

No seio desse movimento reivindicatório foram realizados inúmeros encontros nacionais e regionais em várias partes do país, nos quais eram debatidos, entre outros

---

<sup>35</sup> Desenvolvi melhor esta reflexão sobre o processo em que se deu a supressão e o retorno da Filosofia ao ensino médio por ocasião da elaboração de minha dissertação de mestrado (cf. SILVEIRA, 1991).

temas, o papel que a Filosofia deveria desempenhar na escola e na sociedade. A esse respeito, acabou tornando-se hegemônica a posição dos que defendiam que a disciplina deveria romper com os padrões convencionais em que vinha sendo ministrada antes de sua exclusão do currículo e assumir um caráter mais crítico e problematizador, fazendo dos problemas apresentados pela realidade brasileira o principal objeto da reflexão em sala de aula.<sup>36</sup>

Quando, enfim, aconteceu o retorno da disciplina na primeira metade da década de oitenta, essa visão acerca do papel da filosofia já estava bastante difundida, tendo sido incorporada, estrategicamente, até mesmo por setores que anteriormente haviam combatido essa concepção.<sup>37</sup>

Do ponto de vista político e econômico, o país vivia um momento delicado. Esgotado o modelo do Estado de Segurança Nacional, que vigorara durante o período da ditadura civil-militar, os setores dominantes viam-se diante da necessidade de buscar novas estratégias de legitimação do modelo econômico que continuava sendo concentrador de capital e excludente da imensa maioria da população.

É nesse contexto que se dá o processo de redemocratização da sociedade brasileira que, se de um lado representou de fato uma importante conquista da sociedade civil

---

<sup>36</sup> A título de exemplo, veja-se a posição de um grupo de professores-consultores reunidos, na época, em Brasília pelo MEC com o objetivo de discutir e propor encaminhamentos para a questão do ensino da Filosofia e que foram responsáveis pela elaboração do chamado "Documento de Brasília": "A filosofia pode apresentar-se como análise e articulação da experiência humana, cultural, científica e sóciopolítica visando à compreensão global do sentido da existência histórica". Segundo essa concepção, cabe ao filósofo: "...organizar o sentido e a coerência globais dos eventos naturais e culturais que o cercam, denunciando os entraves ideológicos que desviam ou retardam o processo de liberdade, sociabilidade, prosperidade e convivência democrática entre os povos e as culturas. Numa palavra, a filosofia visa despertar nos jovens e adultos uma leitura crítica do mundo em que vivem" (cf. SILVEIRA, 1991:225).

<sup>37</sup> Foi o caso, por exemplo, do Jornal do Brasil que, de opositor implacável passou a simpatizante do retorno da Filosofia ao ensino médio. A esse respeito ver, por exemplo, os editoriais de 24 de outubro e 28 de dezembro de 1981, como ilustrativos da posição inicial do jornal, e os de 10 de março de 1982 e 8 de julho de 1983, nos quais transparece a mudança de perspectiva (cf.: SILVEIRA, 1991).

organizada, de outro, serviu também aos interesses dos setores dominantes da sociedade brasileira, interessados em recompor sua hegemonia.

Algo semelhante ocorre com a filosofia. Uma vez que já se havia disseminado a idéia de que a disciplina era essencialmente crítica e problematizadora, a sua readmissão no currículo escolar representou, ao mesmo tempo, uma conquista real dos segmentos que lutaram durante anos por esse objetivo, mas também, um instrumento de legitimação do Estado que, agora supostamente democratizado, poderia conviver com uma disciplina e um ensino geradores de "consciências críticas".<sup>38</sup>

Por esse raciocínio podem-se compreender os motivos que possivelmente levaram certas instâncias do Estado a manifestarem apoio ao Programa de LIPMAN. É possível que, pelo menos num primeiro momento, acreditassem que se tratava da mesma filosofia crítica que vinha sendo proposta pelos integrantes do movimento acima mencionado e a respeito da qual tanto já haviam ouvido falar. Na realidade, eram propostas muito diferentes, só que isso as autoridades que empenharam seu apoio ao Programa de LIPMAN não tinham como saber. Pelo menos não num primeiro momento. Mas isso também pouco importava, desde que a implantação do Programa cumprisse o papel de legitimar a autoridade em questão. A matéria do jornal Cidade de Santos relativa à introdução do Programa em Ubatuba parece corroborar essa hipótese:

"A ousada medida de Cleuza<sup>39</sup> teve todo o apoio do prefeito de Ubatuba, Pedro Paulo Teixeira Pinto, que tem na Educação um dos maiores campos de ação de sua administração. Inclusive Cleuza e Pedro Paulo são professores. E, já em sua campanha, Pedro Paulo enfatizava a priorização da Educação e da Saúde. Desde 82, o prefeito de Ubatuba conseguiu reformar e/ou ampliar 23 prédios escolares (tanto do município como do Estado) e construir oito novas escolas na rede estadual, mediante convênios com a Conesp -

---

<sup>38</sup> Vale lembrar que, no Chile de PINOCHET, a entrada da Filosofia para Crianças foi entendida como uma contribuição e um avanço no processo de redemocratização do país (cf.: PERIN, 1988a:29).

<sup>39</sup> Professora responsável pela aplicação do Programa.

Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo."<sup>40</sup>

Observa-se, portanto, que o apoio do Estado ao ensino de filosofia, independentemente de qual filosofia fosse e de como efetivamente ela seria ministrada, significava também, se não exclusivamente, uma estratégia de recomposição de hegemonia de setores dominantes da sociedade, alojados em diferentes instâncias do poder estatal, que precisavam renovar sua legitimidade.

#### 4.4. A penetração na Rede Pública de Ensino.

No Brasil, a aceitação do Programa de Filosofia para Crianças foi, inicialmente, maior entre as escolas particulares que, em geral, segundo CARVALHO (1994d:6-5), têm "uma visão mais aberta da educação".<sup>41</sup> No entanto, como revela Ana Luiza FALCONE, desde o início a intenção era "levar o programa às escolas públicas, sobretudo da periferia"<sup>42</sup>, a fim de que pudesse cumprir sua "vocação mais social" (CARVALHO, 1994d:6-5). Isso, porém, "era complicado", porque essas escolas não dispunham de

---

<sup>40</sup> Cf.: "Ineditismo no ensino da Filosofia". Cidade de Santos, 10 de maio de 1986: s/p.

<sup>41</sup> Essa, porém, parece não ser uma regra de validade universal. Segundo LIPMAN: "É muito raro conseguirmos a adesão de escolas particulares. É chocantemente reduzida a adesão. Nos Estados Unidos, a exceção é a Escola Grega de Kansas City e isso por razões muito específicas: querem introduzir o desenvolvimento em humanidades muito cedo e, portanto, socorrem-se da Filosofia para crianças a fim de proporcionar um método de raciocínio que não seja árido. Mas nas restantes escolas, não. A razão primeira é que as escolas particulares são muito conservadoras, porque não querem chocar os pais, que passam o cheque" (MASCARENHAS, 1994:3). PERIN (1988a), em reportagem para o jornal Folha de Londrina, traz outros elementos que podem ajudar na compreensão dessa situação: "A realidade norte-americana é um pouco diferente da brasileira. Lá, a grande maioria das escolas - e as melhores - são públicas, apesar de existir um número crescente de unidades privadas religiosas. A principal diferença: não existe tanta repetência, a maioria das escolas trabalha em regime de semi-internato e o ensino é mais qualificado. Atualmente, o representante do Departamento de Educação, em cada Estado, está encarregado de incentivar as escolas públicas a adotar o programa do professor Lipman".

<sup>42</sup> Cf.: Método filosófico faz alunos mais críticos. Nova Escola, Ano IV, nº 36, dezembro de 1989:38.

recursos financeiros "para a compra de material para alunos e professores, além da remuneração dos monitores."<sup>43</sup>

Vê-se, portanto, que não se tratava apenas de uma questão de visão mais ou menos aberta. Havia, também, um outro fator, mais determinante, de natureza econômica e que, na prática, dificultava a aplicação da proposta em escolas públicas, impedindo assim o cumprimento daquela sua proclamada "vocação mais social".<sup>44</sup> Em outros termos: o alto custo de sua implantação bloqueava o acesso das camadas populares ao Programa visto que a maioria dos alunos da rede pública de ensino provém dessas camadas, revelando, assim, sua vocação elitista.

Alguns desses problemas, no entanto, logo seriam contornados, graças à iniciativa de Marcos LORIERI, então professor de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, também Assistente Técnico da Segunda Delegacia Regional de Ensino da Capital (DRECAP-2), com jurisdição sobre as escolas da Zona Leste de São Paulo<sup>45</sup> que, juntamente com um grupo de professores da PUC-SP, interessou-se pelo Programa e acabou se tornando um de seus maiores defensores no Brasil e o principal responsável pela sua introdução na rede pública de ensino, ainda que, a princípio, de modo informal, como ele próprio relata:

"Eu morava na Penha e, informalmente, fiz contato com a diretoria de uma escola estadual, que me autorizou a discutir a idéia com os professores. Depois escolhemos quatro professores de 3ª e 4ª séries para o primeiro treinamento, na EEPG Santos Dumont. Esses professores começaram reservando um espaço ao longo de cada semana para trabalhar com

---

<sup>43</sup> Cf.: Método filosófico faz alunos mais críticos. Nova Escola, Ano IV, nº 36, dezembro de 1989:38.

<sup>44</sup> Essa dificuldade é reconhecida por Catherine SILVA, para quem um dos obstáculos à expansão do Programa no Brasil era, justamente, a situação econômica "patética" das escolas públicas em nosso país (PERIN, 1988d:23).

<sup>45</sup> LORIERI, ao que parece, ocupou esse cargo na DRECAP-2 até 1994 (CARVALHO, 1994a:6-4). Em uma outra fonte ele é apresentado como Coordenador do CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, na Zona Leste da capital (cf.: "Método filosófico faz alunos mais críticos". Nova Escola, Ano IV, nº 36, dezembro de 1989:38-9).

os livros editados pelo projeto".<sup>46</sup>

Na avaliação de LORIERI, os resultados do projeto piloto desenvolvido na escola "Santos Dumont" foram inteiramente satisfatórios, de modo que, ainda em 1985, outras duas escolas públicas se interessaram em adotar o Programa: a EEPG "Eunice Moura Marquês", em São Miguel Paulista, e a EEPSP "João Prado Margarido", no Itaim Paulista (BOTEON e MORAES, 1985:15).

Ao todo, somente naquele ano, entre públicas e privadas, foram sete as escolas a aplicarem o Programa, atingindo um grande número de crianças entre nove e treze anos de idade, da 3ª à 6ª série do primeiro grau.<sup>47</sup> Um ano mais tarde, o número de escolas, entre públicas e privadas, já havia subido para trinta em todo o estado de São Paulo.<sup>48</sup>

Nos anos seguintes a 1985, através de LORIERI seriam firmados contratos entre o Centro Brasileiro e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, formalizando-se, assim, a penetração do Programa na rede pública estadual.<sup>49</sup> Alguns termos desses convênios foram explicitados em reportagem da revista "Nova Escola":

---

<sup>46</sup> Cf.: "Método Filosófico faz alunos mais críticos." Nova Escola, ano IV, nº 36, dezembro de 1989:38-9. Sobre a iniciativa ter sido de LORIERI, ver ainda: SANTOS, 1994; "No 1º grau, Filosofia para crianças". Folha da Tarde, 15 de maio de 1985:11; PERIN, 1988:23; CARVALHO. "Aula discute o significado do medo e da razão". Folha de São Paulo, 1 de maio de 1994:6-4.

<sup>47</sup> Às três escolas públicas já citadas, acrescentem-se quatro particulares: a "Associação Escola Graduada de São Paulo"; a "Sociedade Civil Gávea Ltda.", ambas no Morumbi; a Escola "Granja Viana", em Cotia; e a Escola "Lourenço Castanho", no bairro do Itaim Bibi (Cf.: PERIN, 1988d:23; "Alunos têm filosofia no 1º grau". Folha de São Paulo, 1 de outubro de 1985:26; "Sete escolas de São Paulo têm Filosofia no 1º grau". O Globo, 1 de outubro de 1985:11; MARER, outubro de 1985; AGUIAR, 1985: s/p; KUNPERA, 1986: 167-8). Algumas dessas fontes informam um total de sete escolas, enquanto outras falam em seis. Como, porém, aparecem sete nomes, pode-se deduzir que esse tenha sido o número correto. Em relação à quantidade de alunos atendidos, reportagem do jornal O Globo revela que o total teria chegado a três mil (cf.: "Sete escolas de São Paulo têm Filosofia no 1º grau". 1 de outubro de 1985:5). Esse número, porém, parece exagerado se comparado com o depoimento de LORIERI, segundo o qual "Nos três primeiros anos, só em São Miguel Paulista, 10 escolas - representando 90 classes e 1.500 crianças - aderiram ao programa" (Cf.: "Método filosófico faz alunos mais críticos". Nova Escola, Ano IV, nº 36, dezembro de 1989:38).

<sup>48</sup> Esse dado foi revelado por Catherine SILVA, durante sua participação num debate promovido pelo jornal Folha de São Paulo, em 30 de outubro de 1986 (cf.: "Habilidade para leitura pode melhorar com filosofia". Folha de São Paulo, 31 de outubro de 1986:20; LEFCADITO, 1987:18).

<sup>49</sup> Sobre a ocorrência desses convênios, as escolas e as DREs envolvidas, ver: SANTOS, 1994.

"A Secretaria liberou recursos para a compra do material de apoio (livro do aluno e manual do professor), para o pagamento extra dos professores que fizessem o treinamento fora do horário de aula e para os monitores".<sup>50</sup>

E a intenção era ampliar o atendimento para outras escolas, pois, no segundo semestre daquele mesmo ano, cerca de oitenta professores da Zona Leste da capital haviam sido treinados pelo Centro.<sup>51</sup>

Verifica-se, portanto, que, de fato, houve deslocamento de recursos públicos para o financiamento do Programa. Mais recentemente, uma escola de São Paulo pôde destinar a esse fim verbas a ela repassadas pela Secretaria de Estado da Educação.<sup>52</sup>

Outra forma pela qual o Programa conseguiu chegar à escola pública foi através do patrocínio da iniciativa privada, como ocorreu com a EEPG "Prof. Adolfo Tripoli", da Vila Sônia, cujas despesas com as aulas de Filosofia para Crianças ministradas de 1ª a 4ª séries foram cobertas por uma empresa que "adotou" a escola através do Plano Nacional de Bases Empresariais (PNBE).<sup>53</sup>

Assim, através de meios como os descritos acima, o Programa foi, aos poucos, encontrando espaço na rede pública de São Paulo, de modo que, em 1991, cerca de trinta escolas estaduais já haviam se envolvido com a proposta.

Em Santa Catarina, embora a primeira experiência tenha ocorrido num colégio particular de Florianópolis, o Programa também chegou até a rede pública, ainda que em menor proporção. Em 1994, das dezesseis escolas que o haviam adotado, três eram públicas. Em todo o Estado já haviam sido envolvidos "cerca de 14 mil crianças, do pré

---

<sup>50</sup> "Método filosófico faz alunos mais críticos." Nova Escola, ano IV, nº 36, dezembro de 1989:38-9 (grifos meus).

<sup>51</sup> "Método filosófico faz alunos mais críticos." Nova Escola, ano IV, nº 36, dezembro de 1989:38-9 (grifos meus).

<sup>52</sup> Cf.: "Aulas melhoram rendimento dos alunos. O Estado de São Paulo, 16 de abril de 1996: A-17.

<sup>53</sup> Cf.: "Aulas melhoram rendimento de alunos. O Estado de São Paulo, 16 de abril de 1996: A-17.

à 6ª série" e mais de "800 professores" (VOGEL, 1994:11-12).

Uma dessas três escolas públicas era o Colégio "Getúlio Vargas", de Florianópolis, onde havia dois professores (Abrão IUSKOW e Adriana KEKIS) responsáveis pelo desenvolvimento do Programa, especificamente "contratados pela Secretaria da Educação" para essa tarefa, chegando a atender mais de mil alunos.<sup>54</sup>

Mas não foi somente no ensino público estadual que a proposta de LIPMAN se fez ecoar. Também na esfera municipal foram (e continuam sendo) realizados convênios e experiências.

O primeiro caso parece ter ocorrido na cidade de Ubatuba, litoral de São Paulo, em 1986. Na ocasião, a titular do Departamento de Educação da Prefeitura, professora Cleuza Pires de ANDRADE, decidiu implantar o Programa em todas as classes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental da escola "Padre Anchieta", a única de ensino fundamental e médio da cidade".<sup>55</sup>

A experiência dessa escola de Ubatuba chamou a atenção da delegada de Ensino da cidade vizinha de Caraguatatuba, Wilma SAVINO, que se encantou com o projeto e se interessou em levá-lo para as escolas estaduais: "Vou colocar no Plano de Trabalho Anual para 87; espero ser atendida."<sup>56</sup>

A iniciativa de SAVINO foi considerada "válida" pela Delegada Regional de Ensino do Litoral (de Peruíbe a Caraguatatuba), Nilza BERNARDI que, no entanto, manifestou dúvidas quanto à possibilidade de liberação de verbas pela Secretaria Estadual

---

<sup>54</sup> Cf.: VOGEL, 1994:12. De acordo com VOGEL, eram semanais, de cinquenta minutos cada, oferecidas em horário oposto ao das aulas normais e em caráter optativo para os alunos das 5ª e 6ª séries. O que leva a supor que, para as outras séries, as aulas eram obrigatórias.

<sup>55</sup> Cf.: SANTOS, 1994; "Ineditismo no Ensino da Filosofia". Cidade de Santos, 10 de maio de 1986: s/p.

<sup>56</sup> Cf.: "Ineditismo no ensino da Filosofia". Cidade de Santos, 10 de maio de 1986: s/p.

de Educação:

"Vamos ver se a Secretaria de Educação vai liberar as verbas para o pagamento dos técnicos do Centro de Filosofia. Normalmente, a SEE analisa os planos vendo o que é mais prioritário, como material básico, reformas e outros pontos. Mas espero que o ensino da Filosofia possa ser implantado na rede estadual da região também."<sup>57</sup>

A continuidade do projeto na prefeitura de Ubatuba, porém, foi prejudicada pela exoneração de ANDRADE (SANTOS, 1994:118).

Apenas mais dois exemplos para ilustrar a forma como o Programa de Filosofia para Crianças vem encontrando espaço no ensino público municipal.

Em Americana-SP, o Programa foi implantado em 1995 nos quatro CIEPs (Centro Integral de Educação Pública) da cidade, através de convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.<sup>58</sup> Pelos termos do contrato, o Programa deveria ser implantado em três fases.

Na primeira, seria ministrado um curso introdutório de dezesseis horas/aula, visando capacitar os professores para trabalhar com "Issao e Guga" (1ª e 2ª séries) e "Pimpa" (3ª e 4ª séries). Nesse curso:

"...os professores receberão informações teóricas a respeito do Programa de Filosofia para Crianças e terão oportunidade de vivenciar, através de experiências práticas, as técnicas utilizadas na formação de uma comunidade de investigação. O número de participantes será de 25 (vinte e cinco) profissionais do quadro de funcionários do Departamento de Educação" (AMERICANA, 1995:2).

Na segunda fase, seria realizado o acompanhamento do trabalho dos professores em sala de aula por monitores do CBFC, através de consultorias e observações junto a esses professores e à Coordenação Pedagógica da Escola.

"A implantação do programa inclui DUAS CONSULTORIAS de oito horas cada, sendo uma por semestre, além das observações de aulas, esclarecimento de dúvidas e apoio pedagógico. A data das consultorias e das observações deverá ser agendada com o Centro

---

<sup>57</sup> Cf.: "Ineditismo no ensino da Filosofia". Cidade de Santos, 10 de maio de 1986, s/p.

<sup>58</sup> Os nomes das quatro escolas são: CIEP "Zanaga", CIEP "Cidade Jardim", CIEP "Anísio Spínola Teixeira" e CIEP "São Vito". Cf.: Mensagem. Jornal do CBFC - Região Campinas. Ano I, nº 1, outubro de 1995:6-7; AMERICANA (Município), 1995.

Brasileiro de Filosofia para Crianças, com 30 (trinta) dias de antecedência" (AMERICANA, 1995:2).

A terceira e última fase compreenderia um encontro de oito horas entre os professores e os monitores para o aprofundamento da reflexão sobre o Programa, agora "já contando com a vivência da sala de aula desenvolvida no decorrer do ano" e buscando preparar-se para prosseguir o trabalho "como verdadeira Comunidade de Investigação" (AMERICANA, 1995:2).

O contrato fixava o início do projeto para 6 de fevereiro de 1995 e estabelecia o compromisso da Prefeitura de Americana de implantá-lo em duas horas/aulas semanais e de não reproduzir o material didático empregado, o que, como vimos, é prerrogativa do Centro Brasileiro. O valor total do contrato é de R\$ 2.223,00 (Dois mil, duzentos e vinte e três reais), a serem pagos em três parcelas iguais de R\$ 741,00. A primeira, no ato da assinatura do contrato; a segunda, 120 dias após a data da primeira; e a terceira, ao término do treinamento.<sup>59</sup>

O segundo exemplo é a cidade de Campinas-SP, onde o Programa de Filosofia para Crianças ainda não chegou com grande intensidade nas escolas públicas. Em compensação, a Câmara Municipal aprovou uma lei (Lei nº 7.575, de 23 de julho de 1993) estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de Filosofia de 5ª a 8ª séries, nas escolas municipais (MARIGUELA, 1994:s/p.). A lei não chega a recomendar uma proposta específica de ensino de filosofia, mas, considerando-se que a cidade conta com um centro regional de Filosofia para Crianças, é bastante possível que o espaço por ela criado venha

---

<sup>59</sup> Esses valores, no entanto, não incluem as despesas com a compra dos materiais didáticos utilizados: os livros textos ("Issao e Guga" e "Pimpa") e os respectivos manuais para os professores.

a ser ocupado pelo Programa de LIPMAN.<sup>60</sup>

#### 4.5. A aplicação em escolas particulares.

A repercussão positiva das primeiras experiências realizadas em São Paulo, fez com que o Programa se alastrasse por diversos estados do país, entre eles, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Maranhão, Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Santa Catarina<sup>61</sup>.

O sucesso, no entanto, parece ter sido maior entre as escolas particulares. Afinal, a implantação do Programa implicava na destinação de recursos financeiros que, no caso do poder público, além de escassos, exigia procedimentos burocráticos que, por vezes, emperravam ou dificultavam o processo. O mesmo já não ocorria com as escolas particulares que, em geral, dispunham desses recursos (já que pelo menos parte do custo, como, por exemplo, o da compra dos materiais didáticos, poderia ser repassado para os

---

<sup>60</sup> No entanto, convém destacar que, em Campinas, essa não é a única experiência existente de ensino de filosofia para crianças. O professor Roberto Rondon, por exemplo, mestrando em educação pela Universidade Metodista de Piracicaba onde desenvolve um projeto de pesquisa intitulado "Educação e emancipação: limites e desafios da filosofia na educação", realiza um trabalho diferenciado com crianças da escola "Axes Mundi" de Campinas. Como ele, há também professores ligados à PUCAMP que já há algum tempo vêm se reunindo periodicamente a fim de discutir o assunto e propor caminhos alternativos para o trabalho com filosofia em todos os níveis de ensino.

<sup>61</sup> Cf.: "Sete escolas de São Paulo têm Filosofia no 1º grau". *O Globo*, 1 de outubro de 1985:5; "No 1º grau, Filosofia para crianças". *Folha da Tarde*, 15 de maio de 1985:11; MONTEIRO, 21 de fevereiro de 1996:4; "Democracia é comunidade pensante". *O Diário do Norte do Paraná*, 14 de março de 1987:19; "Colégio Integrado introduz estudo de Filosofia para crianças". *Gazeta do Centro Oeste*, 31 de maio a 2 de junho de 1987:11; "Filosofia no Colégio Integrado". *Tribuna do Interior*, 31 de maio de 1987: s/p; "Encontro discute a filosofia à criança". *Gazeta do Povo*, 25 de junho de 1988:4; PERIN, 25 de junho de 1988:23; VOGEL, 1994:11-12; CARVALHO. "O beabá do pensamento". *Folha de São Paulo*, 1 de maio de 1994:6-4. Algumas das escolas interessadas nesses estados foram: no Paraná: "Colégio Anglo-Platão", em Maringá, "Colégio Integrado, em Campo Mourão, "Instituto de Educação Infantil" e "Colégio São Paulo", em Londrina; no Maranhão, em São Luís: as escolas "Marista", "Upaon-Açu" e "Girassol"; no Mato Grosso do Sul, o programa chegou à cidade de Dourados.

pais) e podiam negociar diretamente com o Centro Brasileiro sem qualquer burocracia.

Uma dessas escolas foi o Colégio Platão, de Maringá, a primeira do Paraná a adotar o Programa. Alkindar de OLIVEIRA, então diretor da escola, tomou conhecimento da proposta através de uma reportagem no jornal Folha de São Paulo e se interessou em introduzi-la no colégio.

"No começo de 1987, monitores do Centro vieram a Maringá dar curso a 11 professores do Colégio Platão ao preço de Cz\$ 107 mil, na época, divididos em 4 parcelas. Além do curso inicial, os monitores vinham constantemente fornecer reforço.(...) Hoje, seus 220 alunos, do pré-primário ao 2º grau, que pagam uma mensalidade média em torno de Cz\$ 16 mil, aprendem as disciplinas de maneira filosófica" (PERIN, 1988c:23).

Na opinião do diretor, a implantação do Programa foi responsável por uma série de melhorias ocorridas na escola, relacionadas à mudança de mentalidade dos professores, ao nível de aproveitamento dos alunos e até mesmo à estrutura física da instituição. Mas a principal mudança foi da atitude dos alunos em relação à escola. Como diz OLIVEIRA:

"Criamos um problema. Os alunos chegam cedo às aulas e, quando é hora de sair, não querem ir embora. Querem ficar conversando e discutindo suas idéias com os colegas. Eles aprenderam a gostar da escola. Tanto é verdade que, enquanto a maioria dos outros colégios particulares diminuiu o número de alunos, o nosso aumentou em 20 por cento" (PERIN, 1988c:23).

Esse aumento do número de matrículas incentivado, entre outros fatores, pela presença da filosofia no currículo, é um dado bastante revelador, sobretudo considerando que, como admite o próprio OLIVEIRA, o Platão era o colégio mais caro do Paraná. O alto preço das mensalidades, no entanto, segundo o diretor, era compensado pelo fato de a escola manter "uma média de apenas 13 alunos por turma" (PERIN, 1988c:23), além de oferecer à sua clientela uma grande novidade: o ensino da filosofia para crianças.

Desse modo, a adoção do Programa de LIPMAN, somada a um conjunto de outras medidas relacionadas à estrutura física e pedagógica da escola, servia, ao mesmo tempo, como "isca" para atrair a confiança dos pais e o interesse das crianças pelo colégio e para justificar e legitimar o preço elevado das mensalidades. Em outras palavras: tratava-

se, antes de mais nada, de uma estratégia de "marketing" da escola que, pelo que se depreende dos depoimentos de algumas mães de alunos do Platão, se mostrou bastante eficiente.

Marisa César FURLANETO, que mantinha três filhos nesse colégio, afirmava:

"A diferença entre o Platão e os outros colégios é tão grande que é difícil explicar. A gente pensa até que está no céu. Acompanhar e cobrar tarefa de casa é completamente desnecessário. As crianças são super responsáveis, gostam muito de ir à escola e demonstram verdadeiro interesse e prazer em aprender. O ano passado eu pagava professor particular, tinha que dar em cima. Para a gente que trabalha fora e que tem muitas preocupações o Platão representa uma grande tranquilidade. O Colégio é muito bom e atende a criança em várias áreas como a filosofia, a computação, o inglês. Meus filhos continuarão no Platão porque é o melhor, com ensino completo, com bons professores e principalmente porque eles gostam muito mesmo de lá."<sup>62</sup>

Nelma Oliveira PEREIRA, por sua vez, que tinha dois filhos no Platão, declarava:

"Terminando o ano de 1987 os resultados obtidos pelos meus filhos no Colégio são incomparáveis aos de anos anteriores, como da água para o vinho. Estou muito satisfeita pois as crianças cresceram interiormente, amadureceram e se soltaram. O que mais gosto no Platão é da sua proposta educativa: o desenvolvimento da lógica das questões filosóficas, do latim, da criatividade que se expande nas crianças e do respeito e da relação afetiva que existem entre os professores e os alunos. Meu filho, que sempre foi muito tímido, hoje está bem mais solto e participa ativamente dos eventos do colégio e está participando até das atividades de teatro. Alguém precisava começar a transformar a educação e o Platão oferece essa proposta alternativa. Não acho que o colégio seja caro pois o que ele oferece deve ser levado em conta. Assim, seu preço fica num padrão normal. Não se pode comparar com outros colégios e a questão mais séria está ligada ao número de alunos em sala de aula."<sup>63</sup>

Nota-se, portanto, que os elogios de certas mães às muitas qualidades do colégio, entre as quais inclui-se a oferta da Filosofia para Crianças, vêm acompanhados de uma completa aceitação do valor das mensalidades que, assim, fica autorizado.

Em suma, se no caso da rede pública o apoio de certos setores do Estado ao Programa de LIPMAN pode ter representado uma estratégia de auto-legitimação e de manutenção de sua hegemonia, no caso das escolas particulares ou, pelo menos de boa parte delas, a sua adoção acabou funcionando, ainda que não fosse esse o único objetivo,

---

<sup>62</sup> Cf.: Diário de Maringá, s/d, s/p. Grifos meus.

<sup>63</sup> Cf.: Diário de Maringá, s/d, s/p. Grifos meus.

como estratégia de "marketing" visando, em última instância, ampliar os lucros da escola.<sup>64</sup>

#### **4.6. Justificativas**

Muitas justificativas têm sido apresentadas pelos adeptos do Programa de LIPMAN em defesa da necessidade de sua implantação nas escolas. Dependendo da natureza das vantagens e dos resultados que atribuem a ele, as mais recorrentes podem ser classificadas em pedagógicas, psicológicas e políticas.

##### **4.6.1. Justificativas pedagógicas.**

**a) A Filosofia para Crianças como instrumento para a reformulação geral do ensino.**

A crítica ao ensino dito "tradicional" é uma constante entre os adeptos da proposta de LIPMAN. Um dos alvos dessa crítica é a ênfase na memorização, comumente associada àquele ensino. João Affonso PASCARELLI, por exemplo, professor do Colégio Santa

---

<sup>64</sup> Mais informações sobre outras escolas particulares que firmaram convênios com o CBFC podem ser encontradas em SANTOS, 1994.

Cruz e do Instituto de Matemática e Estatística da USP e sócio fundador do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, manifesta sua posição a esse respeito nos seguintes termos:

"O aluno passa para o segundo grau sem uma percepção real do mundo e isso garante informações decoradas e não pensadas. (...) O adolescente acaba apelando para o arquivo da memória quando precisa de uma informação e, a partir daí, vários problemas surgem, como a dificuldade em resolver questões de matemática".<sup>65</sup>

Catherine Young SILVA, por sua vez, vai ainda mais longe, conforme relato de DOREA (1990:4):

"...o grande problema da educação básica é que ela tem introduzido um método completamente equivocado, o de incentivar a memorização e não o senso crítico. A criança é obrigada a decorar, por exemplo, datas e mais datas da História do País. Mas se ela não se tornar historiador, vai acabar esquecendo toda essa enxurrada de números, por não entender o contexto histórico, social e político no qual eles estão inseridos."<sup>66</sup>

É preciso, portanto, reformular todo o ensino, de modo a promover uma inversão de prioridades, passando de uma "educação para a aprendizagem" (memorização), para uma "educação para o pensar" (raciocínio).

Uma forma de viabilizar essa mudança é, segundo LIPMAN, convertendo a sala de aula numa Comunidade de Investigação, para que os estudantes deixem de ser "receptáculos de informação" e tornem-se "crianças pensantes" (AGUIAR, 1985:s/p). Como a Comunidade de Investigação é um dos pilares de seu Programa, a sua implantação nas escolas seria um primeiro passo em direção a essa reformulação geral na educação, a exemplo do que teria ocorrido nos Estados Unidos, onde:

"Há cinco anos (...) não havia qualquer interesse pela prática de pensar. Hoje em dia, quando se fala de educação, não se consegue dissociar uma coisa da outra. Todo o problema, na sua opinião [de LIPMAN], é como será feita a transformação da educação para a aprendizagem em educação para o raciocínio. 'O primeiro passo já foi dado. Resta

---

<sup>65</sup> Cf.: "Filosofia para crianças. Folha da Tarde, 15 de maio de 1985:11. A mesma matéria, com título idêntico também foi publicada em 29 de setembro de 1985 nos seguintes jornais de Campinas/SP: "Diário do Povo", p.7; "Correio Popular", p.13 e "Jornal de Domingo", p.19.

<sup>66</sup> Observa-se que, nas duas citações transcritas acima, a memorização é apresentada como excludente do raciocínio e do pensamento crítico, o que não é necessariamente verdadeiro.

somente aos educadores perceberem o valor da Filosofia e começarem a marcar gols!"<sup>67</sup>.

As vantagens dessa educação para o raciocínio seriam tantas que alguns parecem erigi-la em verdadeira panacéia para todo o tipo de problema, como faz o professor Cidinho MARQUES, do Yazigi de São Luis e membro do Centro Maranhense de Filosofia para Crianças:

"Se o ensino tivesse experimentado a habilidade de descobrir as coisas, talvez já se tivesse descoberto a cura do câncer" (LISBOA, 1987:s/p).

Poder-se-ia perguntar, no entanto, se para instaurar uma "educação para o pensar" não bastaria reformular o modo de trabalhar com as disciplinas já existentes no currículo, sem que fosse preciso introduzir a Filosofia para Crianças.

Para responder a esse questionamento e justificar a necessidade de seu Programa, LIPMAN recorre a uma analogia com a leitura e a escrita cujo ensino, embora sejam habilidades utilizadas em todas as disciplinas, não é confiado a todas elas, mas a uma em particular que, no caso dos Estados Unidos, é "literatura inglesa". Da mesma forma, o desenvolvimento da habilidade de pensar, igualmente necessária a todas as disciplinas, deve ser atribuído à filosofia, por ser a disciplina que está "melhor preparada" para essa função.<sup>68</sup>

O que dá à filosofia essa condição é, segundo LIPMAN, o fato de ela conter a lógica, o que não ocorre com outras propostas educacionais que "não têm essa ênfase" (Cf.: CARVALHO, 1994c:6-5).

A Filosofia para Crianças, portanto, é indispensável para que a atual "educação para a aprendizagem" possa ser eficazmente substituída pela "educação para o raciocínio",

---

<sup>67</sup> Cf.: AGUIAR, 1985:s/p. Essa é também a opinião de Mario Berrios CARO, do Chile (cf.: PERIN, 1988a:29).

<sup>68</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:165. Em outro momento, porém, LIPMAN admite que a filosofia, embora seja "um caso de paradigma" não é necessária para a promoção do "pensamento de ordem superior", objetivo primeiro de seu Programa (1995:38). Mais adiante, comentarei o significado político dessa sua afirmação.

pois este "é mais efetivamente cultivado no contexto da filosofia" (LIPMAN, 1990:35).

**b) A Filosofia para Crianças corrige deformações causadas nas crianças pelos adultos e pela escola.**

Para Catherine SILVA, o principal "inimigo dos alunos":

"É a escola autoritária, que oferece ao aluno tudo empacotado, onde o ensino é algo como ser obrigado a comer sem sentir o gosto das coisas."<sup>69</sup>

Na realidade, isso não acontece apenas na escola. Desde pequenas, as crianças revelam-se curiosas e perguntadeiras. Ocorre que, em geral, os adultos, ao invés de incentivar essas atitudes, comportam-se "como se tivessem respostas para tudo", como se fossem os únicos a possuir sabedoria, "sem levar em conta que a criança também pode investigar". Assim, elas acabam se acostumando a receber respostas prontas e, com o tempo, deixam até mesmo de perguntar. É o que fazem muitos professores, preocupados em afirmar sua autoridade e seus conhecimentos. "Ensinar filosofia", conclui SILVA, "é desfazer essa farsa".<sup>70</sup>

E como a Filosofia para Crianças consegue fazer isso? Por meio do "diálogo investigativo" praticado na Comunidade de Investigação. Através de discussões racionais e logicamente disciplinadas, nas quais as crianças se sintam participantes ativas do processo de investigação e de descoberta das respostas para suas indagações, é possível não apenas manter acesas sua curiosidade e sua disposição para o questionamento, como também intensificá-las.

---

<sup>69</sup> Cf.: "Lição de Pensamento". Isto É, 20 de outubro de 1985:32.

<sup>70</sup> Cf.: "Lição de Pensamento". Isto É, 20 de outubro de 1985:32.

c) O Programa ajuda a reduzir a evasão escolar.

Na visão de Catherine SILVA, a introdução da Filosofia para Crianças nos primeiros anos de escolaridade poderia ajudar a diminuir os atuais níveis de desistência verificados nas escolas brasileiras<sup>71</sup>, agindo como fator de motivação para o estudo, pois, para ela, a filosofia "desperta um grande interesse" nas crianças por dar "maior ênfase ao pensar do que ao memorizar", além de discutir "questões ligadas diretamente a seu mundo".<sup>72</sup>

Desse modo, "se as escolas mudassem o método" de ensino, garante SILVA, as "crianças encontrariam uma razão maior para estudar, pois estariam pensando sobre a sua realidade". E mesmo que, a certa altura, fossem obrigadas a abandonar os estudos, mas se, durante o tempo em que permanecessem na escola aprendessem de fato a pensar, poderiam, futuramente, "encontrar um sentido para a vida", perceber que "são seres humanos" e encontrar "formas para continuar a viver e para lutar por uma democracia com justiça social" (DOREA, 1990:5. Grifo meu).

Essa seria, pois, a contribuição do Programa para o enfrentamento do problema da evasão: não apenas tornaria o ensino mais apetitoso para as crianças, incentivando-as a permanecer na escola, como também, ensinando-as a pensar, capacitá-las-ia para, no futuro, lutarem por uma situação social em que inclusive o direito de permanência na escola lhes seja assegurado. Enquanto isso não acontece, trata-se de aproveitar bem o

---

<sup>71</sup> Cf.: "Encontro discute a filosofia à criança". Gazeta do Povo, 25 de junho de 1988:4; DOREA, 1990:5.

<sup>72</sup> Cf.: DOREA, 1990:5. Quanto ao Programa contribuir para despertar o interesse das crianças pelos estudos, o professor Laurence SPLITER, da The University of Wollongong, da Austrália e diretor do Australian Institute of Philosophy for Children, partilha da mesma opinião pois, para ele, através do diálogo na Comunidade de Investigação sobre assuntos do interesse dos alunos, seria possível solucionar o problema do distanciamento que existe atualmente entre o conteúdo ensinado na escola e a realidade em que vivem, distanciamento este responsável, em grande parte, pela sua desmotivação (Cf.: PERIN, 1988a:29).

tempo ("uns anitos", no dizer de LIPMAN<sup>73</sup>) que as crianças passam na escola, oferecendo-lhes oportunidade de desfrutarem das vantagens do contato com o Programa.<sup>74</sup>

O problema da evasão escolar, portanto, embora seja reconhecido e lamentado, não representa um grande empecilho ao desenvolvimento do trabalho com a Filosofia para Crianças. O mesmo se passa em relação à subnutrição das crianças que, para LIPMAN, embora possa provocar "uma deficiência irreversível de raciocínio", não é a única causa do problema. Muitas vezes, essa deficiência se deve às falhas dos professores em "ajudar a desenvolver as habilidades que a criança pode ter".<sup>75</sup>

Catherine SILVA chega a afirmar que problemas como a subnutrição não atrapalham o desenvolvimento do Programa, pois este

"...não foi criado para crianças privilegiadas e faz com que as crianças carentes se desenvolvam criativamente, oportunidade que, provavelmente, não teriam se não houvesse um programa como este."<sup>76</sup>

Parece, portanto, haver um certo conformismo em relação ao problema da evasão escolar. Não que não haja o reconhecimento de que na raiz desse problema estão as condições sócioeconômicas desfavoráveis da maioria das crianças brasileiras. Afinal, de acordo com Catherine SILVA, o Centro Brasileiro vinha privilegiando o treinamento de professores do ensino fundamental (antigo primeiro grau) porque, no Brasil, devido justamente a essas condições, a maior parte das crianças não ultrapassa esse nível de

---

<sup>73</sup> Cf.: MASCARENHAS, 1994e:3.

<sup>74</sup> Referindo-se à necessidade de treinar as crianças para a vivência democrática, LIPMAN afirma: "Então, temos que aproveitar o pouco tempo que elas passam na escola para lhes darmos esse treino" (Cf.: MASCARENHAS, 1994e:3).

<sup>75</sup> Cf.: "Alunos têm Filosofia no 1º grau". Folha de São Paulo, 1 de outubro de 1985:26.

<sup>76</sup> Cf.: "A Filosofia voltando às escolas". O Estado de São Paulo, 3 de outubro de 1985:s/p.

ensino.<sup>77</sup> No entanto, apesar desse reconhecimento, a saída proposta não atinge o problema em sua raiz, posto que toda a atenção está voltada para as causas de natureza estritamente pedagógica, principalmente àquelas ligadas à metodologia do ensino que, se por um lado têm um papel importante na produção da evasão, por outro, se atacadas isoladamente, não poderão de fato eliminá-la, visto que não constituem os determinantes de última instância do problema.

#### **d) O Programa humaniza o currículo.**

Referindo-se à realidade norte-americana, LIPMAN considera que, tradicionalmente, as escolas primárias dão pouca importância às ciências humanas.

"Mesmo assim, muitas pessoas já sentem a necessidade de se incluírem essas ciências no currículo escolar. Essas pessoas pensam, por exemplo, em como os alunos de hoje, futuros profissionais, conseguirão levar uma vida útil dentro de uma economia cada vez mais computadorizada. E é nesse aspecto que temos que induzir as crianças a serem mais lógicas, mais racionais. A filosofia infantil vem de encontro a essa necessidade. (...) Nessa filosofia, a criança aprende a distinguir, particularmente, o raciocínio bom do raciocínio mau."<sup>78</sup>

O mesmo argumento é utilizado em relação à realidade brasileira. Afinal, vale lembrar que, no início dos anos 80, época em que o Programa chega ao país, as ciências humanas tinham uma participação muito restrita no currículo do ensino fundamental, fruto da reforma educacional de orientação tecnicista levada a efeito pelo regime civil-militar pós 64 (em especial pela Lei 5692/71). Assim, a inclusão do Programa nas escolas

---

<sup>77</sup> Cf.: DOREA, 1990:5. Reconhece-se também que a culpa pelo fracasso na escola não é da criança individualmente. Como diz LIPMAN: "...muitos estudantes que fracassam ficam angustiados, perguntando-se onde erraram, e isso é trágico porque mostra que eles se estão atribuindo uma falha que muitas vezes é do sistema" (cf.: "Estimulando a reflexão". *Visão*, 23 de outubro de 1985:69).

<sup>78</sup> Cf.: PERIN, 26 de junho de 1988:29. Transparece, aqui, o papel atribuído à filosofia em face das novas tecnologias e do trabalho automatizado que caracterizam o processo produtivo no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Esse, aliás, é um tema que mereceria estudos mais aprofundados.

brasileiras poderia, segundo seus defensores, amenizar esse tecnicismo e resgatar aspectos importantes da formação humanística.

Tal formação, no entanto, é identificada, se não exclusivamente, pelo menos prioritariamente, com desenvolvimento de habilidades cognitivas; mais precisamente, com o aprimoramento do pensamento lógico que, a despeito de toda a importância de que se reveste, não esgota todo o potencial de uma formação humanística.

Além disso, convém não esquecer que a conquista dessa tal humanização do ensino representava, ao mesmo tempo, uma vitória dos segmentos que se opunham ao tecnicismo da Lei 5692, mas também, um mecanismo de legitimação e de recomposição da hegemonia dos setores dominantes alojados no poder. Assim, a inclusão do Programa de LIPMAN no currículo, a pretexto de humanizá-lo, poderia acabar servindo também a esse último propósito, como aliás ocorrera com a Filosofia quando de sua reimplantação no ensino médio.<sup>79</sup>

**e) O Programa melhora o rendimento das crianças nas outras disciplinas (interdisciplinaridade).**

Catherine Young SILVA entende que os alunos, ao discutirem questões abstratas trazidas pelas novelas filosóficas empregadas no Programa, desenvolvem habilidades que lhes serão úteis no trabalho com outras disciplinas escolares.

"Eles aprendem a extrair muito mais coisa de um texto escrito e melhoram o português. O ensino da filosofia acaba tendo um efeito interdisciplinar. Aprendendo a pensar logicamente,

---

<sup>79</sup> A esse respeito ver: SIMON, 1986; SILVEIRA, 1991.

o aluno vai ter mais facilidade em matemática."<sup>80</sup>

Desse modo, o Programa pode contribuir para melhorar o desempenho dos alunos, especialmente em Comunicação e Expressão e em Matemática, áreas em que, de acordo com SILVA, esse desempenho tem se revelado insatisfatório:

"... a experiência dos educadores brasileiros tem demonstrado que os nossos jovens não têm conseguido apresentar um desempenho acadêmico satisfatório. O produto final é horrível. As crianças de nossas escolas apresentam enormes dificuldades na área de comunicação e expressão verbal e nas matemáticas. Por trás dessas deficiências, está a falta de raciocínio, a falta de filosofia. Esta, em vez de enlatar conhecimentos, ensina as pessoas a pensarem por si próprias" (MONTEIRO, 1986:4).

A Filosofia para Crianças seria, assim, uma espécie de pré-requisito, ou de curso propedêutico às outras disciplinas. E quanto mais cedo ela for oferecida às crianças, melhores serão os resultados, como afirma Ana Luiza FALCONE:

"Não adianta quereremos ensinar filosofia apenas no colegial. Temos que incluir o desenvolvimento do pensamento lógico desde o início, entre as matérias normais, prática que se reflete num aproveitamento melhor de todos os conhecimentos".<sup>81</sup>

Além disso, acrescenta LIPMAN, ao desenvolver na criança as habilidades de raciocínio, o Programa a habilita "a pensar na língua da matéria que estiver estudando", de modo que um estudante de história, por exemplo, passaria a pensar historicamente.<sup>82</sup> E, para ele, ninguém melhor do que a filosofia para desempenhar essa tarefa que, no fundo, é inerente à própria natureza dessa disciplina:

"Os melhores físicos, historiadores e professores de inglês não estão preocupados, apenas, em injetar seu conhecimento nos estudantes. O melhor historiador não está preocupado, unicamente, em gerar estudantes que saibam história, mas em produzir, como parte dessa educação, estudantes que pensam historicamente; nem o historiador enquanto historiador nem o educador enquanto educador estão equipados para superar sua especialidade e decifrar os objetivos da educação. Por outro lado, é da própria natureza da filosofia transcender os pontos de vista das disciplinas específicas, ser interdisciplinar e, ainda, ter

---

<sup>80</sup> Cf.: Lições de pensamento. Isto É, 30 de outubro de 1984:32.

<sup>81</sup> Cf.: LEFCADITO, 1987:18. A respeito da importância de que a Filosofia para Crianças seja oferecida desde cedo às crianças, ver também: LIPMAN, 1990:35; 52, além do depoimento de Catherine SILVA em DOREA, 1990:5. Note-se que, na fala de FALCONE, a filosofia é identificada com "desenvolvimento do pensamento lógico".

<sup>82</sup> Cf.: "Os fundamentos da educação na palestra do professor Matthew". Jornal de Hoje, 13 de outubro de 1985:2

um senso global de proporção que a coloca numa posição melhor para formular aqueles objetivos. Não é que os filósofos ao reivindicarem essa prerrogativa estejam se apropriando de um privilégio para o qual não tenham pretensão legítima; pelo contrário, quando os especialistas em educação e os representantes das disciplinas tentam formular os objetivos da educação, só podem fazê-lo tornando-se filósofos" (1990:55).

Mas a função interdisciplinar da Filosofia para Crianças não reside apenas nesse seu caráter de pré-requisito, mas também em sua capacidade de promover a integração "de todas as ciências" que, na escola, "são ministradas como conhecimentos fragmentados".<sup>83</sup>

Mas o que, afinal, leva à fragmentação do currículo? Segundo LIPMAN, isso se dá por dois motivos principais: primeiro,, porque as disciplinas se definem como "áreas de conteúdo a ser aprendido" e não como "linguagens nas quais os estudantes devem aprender a pensar", o que as conduz ao isolamento umas em relação às outras; segundo, porque as disciplinas, a pretexto de serem objetivas, procuram suprimir seus aspectos filosóficos (éticos, lógicos, estéticos, epistemológicos) e, desse modo, acabam eliminando justamente aqueles elementos que permitiriam que fossem mais facilmente visualizadas como um todo integrado (LIPMAN, 1990:41-2).

O Programa, portanto, combateria nessas duas frentes: tratando as disciplinas como linguagens e recuperando os seus aspectos propriamente filosóficos. Desse modo, ele estaria cumprindo sua função interdisciplinar, entrelaçando-se com as outras disciplinas como "urdidura e trama" a fim de, juntas, "produzirem um tecido sem costuras" (1990:41-2).

O argumento da interdisciplinaridade, porém, na forma como é apresentado pelos defensores do Programa, pode ser questionado sob diversos aspectos. Vejamos alguns deles.

1) Se todo ensino de filosofia é, de algum modo, uma educação para o pensar, por

---

<sup>83</sup> A afirmação é do professor Mario CELLA, do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (Cf.: "Os fundamentos da educação na palestra do professor Matthew". Jornal de Hoje, 13 de outubro de 1985:2).

outro lado, nem toda educação para o pensar é ensino de filosofia. Isso certamente também pode ocorrer no âmbito de outras disciplinas, como a Matemática e a História, por exemplo. Seria, pois, adequado confiar apenas, ou mesmo prioritariamente, à filosofia, a tarefa de desenvolver a capacidade de pensar? Não seria mais coerente com a própria idéia de interdisciplinaridade fazer da preocupação com o desenvolvimento do raciocínio uma meta comum de todas as disciplinas do currículo, ao invés de erigir uma, especificamente, como responsável por esse trabalho?

2) Admitindo-se que a Filosofia para Crianças, de fato, seja capaz de desenvolver as habilidades de raciocínio dos alunos e que isso seja realmente importante para o seu desempenho nas outras disciplinas, pode-se, a rigor, chamar isso de função interdisciplinar? Não seria mais apropriado denominá-la de função propedêutica, visto que a filosofia parece estar sendo posta a serviço das outras disciplinas? Por outro lado, a verdadeira interdisciplinaridade não implicaria numa relação de reciprocidade entre as diversas disciplinas do currículo, visando à superação do seu isolamento e da sua fragmentação, em vez de numa ação unilateral de uma disciplina em favor das demais? Atribuir a uma ou outra disciplina essa tarefa, desobrigando as demais desse compromisso, não seria uma forma de, na prática, inviabilizar a própria interdisciplinaridade?<sup>84</sup>

3) Converter a filosofia em atividade propedêutica não resultaria em conferir-lhe uma importância secundária, cuja existência estaria condicionada, não ao seu valor intrínseco, mas à sua utilidade para as outras disciplinas? Não acabaria por reduzi-la a uma dimensão meramente metodológica, que poderia ser incorporada pelas outras matérias do currículo sem que fosse necessária a sua presença como disciplina? Com efeito, essa

---

<sup>84</sup> O mesmo questionamento aplica-se ao ensino da leitura escrita que, para LIPMAN, deve ser confiada a uma disciplina específica, como ficou evidenciado na analogia utilizada por ele para justificar a necessidade de seu Programa (Cf.: LIPMAN, 1990:165).

ausência abriria espaço no currículo para a inclusão de programas paralelos de ensino como o de LIPMAN.

4) Entendendo-se a interdisciplinaridade como superação da fragmentação e do isolamento que vigoram atualmente, como é possível assegurá-la se a formação dos professores que irão trabalhar com essas disciplinas continua sendo parcelada, especializada, dicotomizada, inclusive nos treinamentos oferecidos pelo Centro Brasileiro que priorizam o domínio do emprego da metodologia e do material didático do Programa, em detrimento da reflexão sobre os fundamentos filosóficos e pedagógicos que o sustentam.

5) Quanto ao fato de a Filosofia para Crianças permitir a articulação entre conteúdos das diversas áreas do saber, essa é uma possibilidade apenas relativa, pois embora a escolha dos assuntos a serem discutidos deva, ao menos em parte, atender aos interesses das crianças, o que, em tese, permitiria o levantamento de questões que poderiam ser abordadas sob diferentes perspectivas, não há nenhuma garantia de que sejam, de fato, focalizados de uma perspectiva interdisciplinar, sobretudo se não houver envolvimento dos demais professores da escola na aplicação do Programa, como de fato acontece, conforme se verá adiante.

#### **4.6.2. Justificativas de ordem psicológica e comportamental.**

##### **a) As crianças também podem filosofar: a questão da prontidão cognitiva.**

Indagado sobre como responderia à crítica de alguns filósofos de que seu método

representa uma vulgarização da filosofia, pois que não se pode ensiná-la às crianças, LIPMAN é taxativo: "Estão cometendo um erro". Isso porque o seu Programa não pretende que os alunos "aprendam filosofia" e sim que "façam filosofia", o que envolve "deliberação", "diálogo" e "raciocínio". E isso as crianças podem fazer, na medida em que lêem, discutem e raciocinam sobre os temas de que se ocuparam os filósofos, tais como "verdade", "justiça", entre outros. Embora muitos digam que elas não são capazes de fazer isso, "o fato é que elas fazem." E ao fazê-lo, complementa Ann SHARP, não estão apenas e simplesmente conversando, mas sendo expostas à tradição filosófica que está contida nas falas das personagens das novelas, apenas convertida para a "linguagem do dia-a-dia".<sup>85</sup>

De fato, a única condição sine qua non para que a filosofia possa ser trabalhada com as crianças é "sacrificar a terminologia hermética" que a torna "ininteligível para o leigo" e, por vezes, também para o iniciado na matéria (LIPMAN, 1990:21-2).

Essa posição de LIPMAN e SHARP está ancorada na convicção de que a racionalidade, entendida como habilidade no exercício do pensamento lógico, não é privilégio exclusivo dos adultos (LIPMAN, 1990:28). A criança também a possui e desde muito antes do que comumente se imagina. Na verdade, ela inaugura a sua racionalidade no momento em que tem início o desenvolvimento da sua linguagem. Ora, se fazer filosofia é, basicamente, raciocinar, então as crianças podem filosofar já no momento em que começam a falar (LIPMAN, 1990:218).

Mas a racionalidade da criança, explica LIPMAN, é uma racionalidade imputada ou atribuída e não realizada. A diferença é que, nesse último caso, baseia-se em comportamentos observáveis (por exemplo, chamar de escritores aqueles que escrevem),

---

<sup>85</sup> Cf.: CARVALHO, 1994c:6-5. Talvez não seja possível negar que as crianças façam isso, mas pode-se perfeitamente questionar se isso que elas fazem é, de fato, filosofia. Esse aspecto, porém, será discutido mais adiante.

enquanto que, no primeiro, confere ao objeto determinadas propriedades independentemente de qualquer comportamento observado. A vantagem de se imputar racionalidade às crianças, isto é, de tratá-las como seres racionais, é que isto "tende a produzir evidência que confirma sua racionalidade" (LIPMAN, 1990:223).

Não se trata, portanto, de uma racionalidade já dada, mas de algo em que se aposta, isto é, uma potencialidade cuja atualização se acredita poder estimular através de procedimentos pedagógicos adequados. LIPMAN, portanto, discorda dos que entendem que as crianças não precisam de treinamento especial para desenvolverem suas habilidades de pensamento por considerarem que estas já estarão presentes quando elas precisarem delas. Para ele, essas habilidades precisam ser cultivadas e estar disponíveis antes mesmo de serem solicitadas (LIPMAN, 1990:109). Esse, aliás, é um dos pontos em que ele diverge de algumas teorias psicológicas do desenvolvimento, como por exemplo a de PIAGET.

"O que os psicólogos do desenvolvimento nos dizem do crescimento mental da criança, não deve ser ignorado. Por outro lado, devemos distinguir o desenvolvimento mental observado, que ocorre sob condições de intervenção mínima, do desenvolvimento resultante de esforços deliberados para estimular e acelerar o crescimento mental da criança. Não queremos meramente saber o que as crianças podem entender sem esforço, mas sim o que está dentro de seu alcance, sob as circunstâncias mais felizes intelectualmente provocativas de que pudermos dispor. Sem experimentar com uma variedade de intervenções curriculares, não podemos, absolutamente, saber os limites do desenvolvimento cognitivo das crianças. Sem intervenção educacional, o comportamento cognitivo casual das crianças pode ser tristemente concreto, aridamente empírico. É lamentável que muitos elaboradores de currículo concluam que esse estado de coisas é um dado inalterável e, por conseguinte, elaborem seus currículos omitindo virtualmente todas as abstrações que, julga-se, a criança poderá achar 'difíceis demais'. Não é admirável que as crianças, atoladas em currículos que enfatizam percepções e ignoram relações, sejam 'privadas de abstração'?"<sup>86</sup>

Desse modo, LIPMAN rejeita tanto a abordagem piagetiana quanto a neopiagetiana do desenvolvimento. A primeira, diz ele, procura apenas determinar os limites da capacidade intelectual das crianças, usando para isso uma série de problemas

---

<sup>86</sup> LIPMAN, 1990:119-20. Os riscos dessa busca de antecipação do desenvolvimento da racionalidade foram anunciados pelo professor português Carlos Henrique do Carmo SILVA, como se verá adiante.

que são apresentados a elas na forma de perguntas do tipo: "Há mais flores do que rosas aqui?". A segunda, por seu turno, constatando que as perguntas que deixam as crianças perplexas são, em geral, mal formuladas ou obscuras (por exemplo: "Qual é maior?"), limita-se a tentar remover as obscuridades das perguntas a fim de determinar com maior exatidão a capacidade de compreensão da criança. Ambas, porém, a seu ver, negligenciam a potencialidade da criança para investigar e "nenhuma delas tenta fortalecer a capacidade intelectual da criança para que possa lidar com ambos os tipos de pergunta".<sup>87</sup>

Assim, prefere optar por uma terceira abordagem denominada "generativa", para a qual não se trata de escolher "entre apresentar perguntas mais ou menos intelectualmente impostas", mas sim, "entre negligenciar ou reforçar a capacidade da criança para investigar". Não basta, portanto, "observar as limitações cognitivas da criança"; é preciso, mais que isso, "aumentar suas capacidades cognitivas" (LIPMAN, 1990:167).

A prontidão cognitiva da criança, portanto, não é algo que deva ser aguardado mas, antes, estimulado.

Mas em que consiste, afinal, para LIPMAN, essa prontidão?

Consiste na presença de certas disposições, tais como, para a cooperação, a "confiança", a "atenção" para ouvir e respeitar as pessoas, "para avaliar e criticar tanto os próprios raciocínios quanto os dos colegas", enfim, tendências que, segundo ele, podem ser cultivadas na Comunidade de Investigação (LIPMAN, 1990:82).

LIPMAN, evidentemente, reconhece que a prontidão cognitiva das crianças avança

---

<sup>87</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:167. A discordância de LIPMAN em relação a PIAGET também foi explicitada por ocasião de sua palestra no III Encontro Internacional de Filosofia para Crianças realizado em junho de 1988. Na oportunidade, ao justificar a possibilidade de aplicação do Programa em crianças de idade pré-escolar, afirmou: "Essa iniciativa está amparada em estudos recentes que, contrariando Jean Piaget, revelam que a criança precisa se familiarizar com textos mais elaborados logo nos primeiros anos de escola. A criança precisa, completou, de um material didático que estimule a formação do seu pensamento crítico uma vez que os primeiros anos de escolarização são os mais difíceis" (cf.: "Encontro discute a Filosofia à criança". *Gazeta do Povo*, 25 de junho de 1988:4).

de acordo com a idade (LIPMAN, 1990:123). O que ele pretende com seu Programa é, na verdade, criar condições que permitam antecipá-la, de modo que as crianças também possam filosofar. Afinal, para ele, o filosofar consiste, basicamente, em "discutir assuntos filosóficos racionalmente", independentemente de isso ser feito numa sala de aula de universidade, por alunos iniciados em Filosofia, ou numa classe de primeira série do ensino fundamental, por crianças que mal aprenderam a ler e a escrever. E isso, bem ou mal, melhor ou pior, todos são capazes de fazê-lo, inclusive as crianças.<sup>88</sup>

Pode-se questionar, no entanto, se o simples fato de abordar assuntos filosóficos e de os participantes se comportarem racionalmente, sem que precisem ser tão habilidosos nessa tarefa quanto os "filósofos profissionais", é suficiente para garantir o caráter filosófico da discussão. A diferença qualitativa entre o filosofar, comum a todas as pessoas e o do filósofo profissional é, de fato, irrelevante? Não há o risco de que a discussão permaneça no nível do senso comum que, afinal, possui também certa lógica e certa racionalidade, quando, a rigor, para ser filosófica, deveria superá-lo? Essas questões relacionadas à especificidade da filosofia serão retomadas mais adiante.

A questão da antecipação da prontidão cognitiva da criança também é, no mínimo, discutível. O professor de Filosofia Antiga e Ontologia, Carlos Henrique do Carmo SILVA, da Universidade Católica de Lisboa, por exemplo, referindo-se ao Programa de LIPMAN, alerta para os perigos de se apressar o desenvolvimento da racionalidade das crianças, pois, segundo ele, isso pode prejudicar o desenvolvimento harmônico de sua personalidade, o que, inclusive,, já teria sido demonstrado por alguns estudos científicos.

Por essa razão, defende que um trabalho filosófico com crianças deve estar

---

<sup>88</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:202. A diferença seria apenas de grau e não de gênero (LIPMAN, 1990:112), o que significa dizer que a qualidade desse filosofar, na realidade, é "irrelevante" (LIPMAN, 1990:200-1). Esse aspecto, porém, será retomado e problematizado mais adiante.

voltado para as dimensões da imaginação, da sensibilidade, da afetividade, enfim, da sexualidade, valendo-se, sobretudo, de "contos", "lendas", "mitos" e "símbolos", pois são essas as dimensões que fornecem as bases para o futuro pensamento filosófico. De nada adianta querer transformar a criança, desde cedo, numa espécie de "pequeno cidadão responsável", propiciando-lhe capacidade de crítica e de discussão. Ela até pode sair-se bem nessas atividades e adquirir, de fato, certas habilidades lingüísticas, mas não há garantias de que isto seja benéfico ao processo de formação de sua personalidade. Além disso, lembra SILVA, certos aspectos relacionados à sensibilidade, à imaginação e à afetividade têm época certa para se desenvolver, como mostrou PIAGET<sup>89</sup>, de modo que é preciso cuidado quando se fala em antecipar esse desenvolvimento.

Em vista disso, Carlos SILVA considera que não há razão para modificar a forma como a filosofia vem sendo ensinada ao longo dos tempos:

"Desde a Antiguidade, a experiência filosófica está sempre ligada com o surgimento da sexualidade e a plena sexualidade no homem, ligada com a adolescência. É nessa fase que surgem as capacidades e as energias psico-físicas humanas para suportar, em termos de autenticidade, grandes questões, indagações reflexivas e morais e que constituíam, nos gregos, aquele momento em que o efebo iniciava o discipulado em relação aos grandes mestres da Filosofia. Houve autores até que defenderam que o estudo da Filosofia nem devia começar nessa idade, mas muito mais tarde. S. Tomás de Aquino defendeu que, normalmente, só se deveria filosofar a partir dos 40 anos de idade, isto é, a idéia de que só o homem maduro, só na plenitude do seu desenvolvimento" (MASCARENHAS, 1994d:6).

#### **b) Outras justificativas.**

Ainda no campo da psicologia, muitos outros argumentos têm sido freqüentemente apresentados para justificar a importância do Programa de LIPMAN, embora, na maioria dos casos, não se possa inferir com segurança que os resultados declarados sejam mesmo

---

<sup>89</sup> Vale lembrar que esse é justamente um dos aspectos em que LIPMAN discorda de PIAGET.

decorrentes, apenas, de sua aplicação.<sup>90</sup>

Afirma-se, por exemplo, que o envolvimento na Comunidade de Investigação ajuda a criança a superar a timidez e a desenvolver a auto-estima e a auto-confiança.<sup>91</sup> Um dos fatores que contribuiriam para isso seria a maneira como o erro é encarado no Programa: não como algo indesejável e digno de castigo e caçoada, mas como um momento positivo do processo pedagógico, já que, por meio dele, é possível alcançar um dos principais objetivos da proposta que é a aquisição da atitude de autocorreção.<sup>92</sup>

Outro argumento é o de que o Programa desenvolve nas crianças certas atitudes, como por exemplo, de reflexão, de crítica e de questionamento, sem as quais, alertam seus adeptos, elas poderiam crescer com sérias deficiências em sua capacidade de raciocínio.<sup>93</sup>

Apregoa-se também que, ao contrário do que faz a educação dita tradicional, que valoriza o desempenho individual em detrimento do trabalho em grupo, a metodologia da Filosofia para Crianças, por estar baseada no diálogo cooperativo na Comunidade de Investigação, estimula o espírito de cooperação e de participação entre as crianças, rompendo, assim, com a ênfase ao individualismo e à competição.<sup>94</sup>

---

<sup>90</sup> A esse respeito ver o Apêndice III.

<sup>91</sup> A título de ilustração, veja-se o depoimento do aluno Gilberto B. GASPARG colhido por FELDENS (1988:47-8).

<sup>92</sup> A esse respeito, explica Catherine SILVA: "Temos que acabar com aquela concepção antiga, passada por nossos pais de que é melhor não fazer nada, porque se fizermos poderemos errar. A filosofia infantil estimula a criança a pesquisar, a se desinibir, a descobrir e até mesmo a errar, porque através do erro ela se autocorrigirá. Isso é uma contribuição educacional muito grande. O futuro adulto passará a descobrir seus próprios conhecimentos e não mais a ser objeto de uso do conhecimento dos outros" (cf.: PERIN, 1988d:23).

<sup>93</sup> Em relação a isso ver a advertência de LIPMAN, durante uma conferência organizada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 1985, e registrada por BOTTEON e MORAES (1985:15). Na mesma fonte, ver também a declaração de FALCONE.

<sup>94</sup> Essa foi uma das conclusões do II Congresso Internacional de Filosofia para Niños, organizado pelo Instituto de Investigación para la Enseñanza de la Filosofía, em Santa Cristina d'Aro, Gerona, Espanha: "También destacaron el hecho de que el diálogo, eje del método, ofrece un marco idóneo para substituir la competitividad escolar por una cooperación intelectual entre los alumnos. Su aplicación supone, asimismo, un cambio en el enfoque del trabajo en clase, ya que el alumno se convierte en copartícipe y corresponsable de ésta"

Acredita-se, ainda, que a Filosofia para Crianças pode ajudar a combater os efeitos prejudiciais causados pelos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão, que habitua as crianças a receberem informações prontas e superficiais, em vez de favorecer a reflexão, a crítica e a criatividade.<sup>95</sup> A saída, portanto, estaria em criar, na escola, condições mais adequadas para o desenvolvimento e o aprimoramento dessas atitudes, o que poderia ser conseguido através da inclusão do Programa de LIPMAN no currículo.

#### **4.6.3. Justificativas de ordem política e social.**

##### **a) O Programa prepara para a vida em sociedade.**

Os avanços tecnológicos, sobretudo nos campos da informática, da microeletrônica e das telecomunicações tornam, cada vez mais acelerado o ritmo das mudanças nos diversos setores da vida humana.

---

(RICART,1987:5). Marilena CHAUI, no entanto, adverte que o trabalho em grupo nem sempre permite a superação do individualismo e da competição; por vezes, dependendo das condições em que ocorre, pode até reproduzir e reforçar dissimuladamente mecanismos de discriminação e de dominação (cf.: CHAUI, 1980:33).

<sup>95</sup> É o caso, por exemplo, do professor Laurence SPLITTER, da Austrália, país onde o Programa também é desenvolvido "As crianças australianas assistem muito à televisão. Assim, não têm poder de criar nada. Estão sendo vítimas impotentes do que a TV mostra, pede e dita. E isso é horrível. Estamos criando adultos vazios, temos que dar valor ao raciocínio e às idéias que todos trazem dentro de si, mas que, devido ao ambiente e sociedade em que vivem, permanecem apagadas. Temos que resgatar essa capacidade inativa" (PERIN, 1988a:29). Catherine SILVA, por sua vez, entendia que os meios de comunicação de massa são muito dinâmicos e que, na fase escolar, as crianças "consomem" os fatos sem analisá-los previamente. Por isso afirmava: "Há a necessidade de desenvolver as habilidades de raciocínio, de fazer uma reação aos fatos antes mesmo da maturidade cronológica, de pensar sobre os processos, auto-monitorar-se, fazer analogias, distinções e inferências" (cf.: "Colégio Integrado introduz estudo da Filosofia para crianças". Gazeta do Centro Oeste, 31 de maio de 1987:11).

Para que possam acompanhar esse ritmo, é preciso que as pessoas sejam capazes de raciocinar, analisar e julgar por si mesmas as situações e alternativas com que se deparam, de dar razões para suas atitudes, enfim, que sejam capazes de "pensar bem".

Ocorre que a educação convencional, preocupada que está, pura e simplesmente, com a transmissão e a memorização de conhecimentos prontos, tem se mostrado incapaz de responder satisfatoriamente a essa realidade.<sup>96</sup> Daí a necessidade de um programa paralelo de ensino, voltado para o desenvolvimento e o aprimoramento nas crianças da "capacidade de pensar de forma ordenada, coerente e criativa" (COBRA, 1995:s/p).

A existência de um programa dessa natureza é ainda mais fundamental numa realidade como a brasileira pois, na visão de Catherine SILVA:

"O brasileiro, de uma maneira geral (...) não tem o costume de pensar e, muito menos, de acompanhar o raciocínio de outro e de incentivar algo tão simples como o diálogo."<sup>97</sup>

Todas essas habilidades, argumenta SILVA, "começam a ser adquiridas durante a infância". Por essa razão, complementa, a Filosofia para Crianças pode ser uma solução satisfatória para o problema, pois:

"As crianças que passam pelo ensino filosófico, a partir de tenra idade, serão formadas para o resto da vida, ficarão a par da realidade. Elas iniciarão, então, uma nova geração pensante, mais viva, mais interessada nos rumos de seu país, de sua gente. É de pessoas assim que o Brasil precisa: capazes de mudar, de mentes abertas. Elas não serão manipuladas por idéias de outras pessoas ou por outras pessoas. Trilharão seus próprios passos" (PERIN, 1988d:23).

Marcos LORIERI compartilha dessa opinião, reforçando o aspecto da autonomia

---

<sup>96</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:55. Esta idéia de uma "educação para uma sociedade em mudança" é um dos pontos de contato entre a concepção pedagógica de LIPMAN e a Escola Nova.

<sup>97</sup> Cf.: DOREA, 1990:4. O diagnóstico de SILVA revela uma percepção abstrata, superficial, acrítica e, de certo modo, até preconceituosa do problema em questão. Não leva em conta e nem explicita as condições históricas que produziram as limitações que ela simplesmente imputa ao povo brasileiro, o que induz, ainda que involuntariamente, a que estas sejam tomadas como inatas, naturais e inerentes à índole desse povo. Pode-se, no entanto, indagar: Os mais de vinte anos de ditadura civil-militar (para se mencionar apenas a experiência mais recente) em que o silêncio foi a regra geral, cuja transgressão acarretava enérgicas punições, não tiveram algo a ver com a suposta ausência do costume de pensar e com a suposta falta de incentivo ao diálogo? As oportunidades de acesso e a qualidade do ensino não têm algo a ver com o aprimoramento das habilidades cognitivas que SILVA considera ausentes no brasileiro? A contextualização histórica é fundamental tanto para a compreensão adequada do problema, quanto para a busca de alternativas eficazes para a sua superação.

que o Programa pode ajudar a criança a adquirir:

"A filosofia para crianças acabará também com o adulto que só obedece. Ele tem que responder, primeiro, por que deve fazer determinada coisa, só depois disso irá analisar se deve obedecer ou não a essas normas estabelecidas. O saber 'porque' é uma libertação. Esse trabalho iniciado dará reflexos a médio e longo prazo. Na realidade, são os primeiros passos, importantes, por sinal, na direção da modificação da sociedade" (PERIN, 1988d:23).

Assim, a Filosofia para Crianças, na medida em que desenvolve e aprimora a capacidade de pensar, constitui-se num eficiente fator de mudança social. Trata-se, porém, como se verá adiante, de uma concepção idealista e, nesse sentido, invertida e falseada, da relação entre filosofia e sociedade (teoria e prática).

#### **b) A filosofia para Crianças fortalece a democracia.**

Do ponto de vista político, uma das metas principais do Programa é o fortalecimento da democracia. Mesmo em contextos adversos como o do Chile no período de PINOCHET, ele pôde contribuir para o processo de democratização, como sugere o professor Mario Berrios CARO, do Institute Profissionale de Santiago, ligado à Universidade do Chile, para quem a presença do Programa criaria "cidadãos com capacidade crítica", preparados para "iniciar reformas há muito solicitadas por nossa nação". Sua maior contribuição ao país seria "a formação de novos líderes" aptos a se imporem, não pela força, mas "pela sua capacidade intelectual, seu raciocínio lógico e sua cultura".<sup>98</sup> O primeiro passo na direção dessas reformas seria a reformulação da educação, pois esses novos cidadãos veriam "que o sistema está ultrapassado" e começariam a exigir mudanças. Os professores seriam obrigados a se aperfeiçoar,

---

<sup>98</sup> Essa maneira de pensar traz à lembrança a figura do rei-filósofo idealizada por Platão.

eliminando-se "a figura do professor autoritário". As escolas renovar-se-iam, melhorando a qualidade do ensino. Aí teria início o processo de democratização da sociedade chilena.<sup>99</sup>

LIPMAN também faz questão de enfatizar a importância de seu Programa para a construção de uma democracia "mais participada, elaborada e dialogada", especialmente num país como o Brasil, onde "as crianças são despejadas das escolas, depois de lá terem passado uns anitos", o que as torna presas fáceis "de qualquer demagogo", por não terem sido suficientemente "treinadas a raciocinar em termos democráticos". Daí a importância de aproveitar bem o pouco tempo que elas passam na escola para proporcionar-lhes esse treinamento, o que pode ser conseguido através de seu envolvimento com a Filosofia para Crianças (Cf.: MASCARENHAS, 1994e:3).

Mas não é apenas por ensinar as crianças a "pensarem bem" que o Programa contribui para a construção e a consolidação da democracia. Participando da Comunidade de Investigação, elas também vivenciam os princípios e valores democráticos, passando a internalizá-los e incorporá-los ao seu próprio comportamento. Desse modo, quando adultas, estarão mais aptas a defender esses valores como parâmetros para a convivência social.<sup>100</sup>

A Comunidade de Investigação tem, portanto, uma função paradigmática em relação à democracia. Funciona como uma espécie de ensaio de um certo modelo de convivência social a ser assimilado pelas crianças para que, ao se tornarem adultas, possam

---

<sup>99</sup> Cf.: PERIN, 1988a:29. Há, certamente, nesse raciocínio, um grande "otimismo pedagógico", típico do pensamento escolanovista.

<sup>100</sup> Cf.: LIPMAN, 1995:361;368.

reproduzi-lo na vida em sociedade.<sup>101</sup>

### c) A Filosofia para Crianças como trabalho de assistência social.

Algumas experiências foram realizadas aplicando-se o Programa em segmentos desfavorecidos da sociedade, visando a sua integração. De acordo com LIPMAN, isso vem ocorrendo principalmente em países mais antigos onde, por enfrentar resistências, sua proposta é usada "para as minorias de imigrantes estrangeiros".<sup>102</sup>

Em Portugal, o Programa foi desenvolvido com membros da comunidade timorense no processo de alfabetização e no ensino do português, revelando-se "um sucesso na integração dos timorenses recém-chegados". A mesma experiência foi também desenvolvida com "comunidades luso-africanas" (HOLTREMAN, 1994:7).

Essa função de integração social, no entanto, não contém apenas um significado social e humanitário, pois "a experiência da democracia e liberdade de expressão", assim como a reflexão sobre temas éticos, como o do "respeito pelas diferenças socioculturais", cumprem, na verdade, "um propósito político" (HOLTREMAN, 1994:7).

Reaparece, portanto, a noção de democracia, considerada pelo próprio LIPMAN como "a razão última que sustenta a Filosofia para crianças" (MASCARENHAS, 1994e:3).

---

<sup>101</sup> O professor Carlos SILVA, no entanto, levanta dúvidas quanto à eficácia do Programa em preparar, de fato e não apenas formalmente, as crianças para a vivência democrática: "Insiste-se um pouco na tese de que a Filosofia para crianças pode ajudá-las a desenvolver uma consciência democrática. Admito que sim, mas numa perspectiva de democracia formal, isto é, o exercício da democracia como um jogo" (MASCARENHAS, 1994d:6). Essa dimensão política do Programa, associada ao ensinamento da vivência democrática, será, porém, melhor analisada posteriormente.

<sup>102</sup> Cf.: B. CARVALHO, 1994c:6-5. Essa mesma matéria revela que o próprio LIPMAN estava disposto a desenvolver um trabalho com menores carentes nos Estados Unidos (Cf.: CARVALHO, 1994d:6-5).

#### **4.7. Algumas dificuldades reconhecidas.**

Os defensores do Programa de LIPMAN reconhecem que tiveram de enfrentar muitas dificuldades para implantá-lo no Brasil. Vejamos algumas delas.

##### **a) A rotatividade dos professores da Rede Pública e o caráter não oficial do Programa.**

No ensino público, pelo menos no estado de São Paulo, é comum ocorrerem transferências de professores de uma escola para outra, tanto no caso dos efetivos, mediante processo de remoção, quanto, e principalmente, no caso dos Admitidos em Caráter Temporário (ACTs), no momento da atribuição das aulas. Nas escolas em que o Programa havia sido introduzido, isso acabava provocando a interrupção do trabalho, já que os professores que chegavam não estavam capacitados (treinados) para desenvolvê-lo e, muitas vezes, sequer conheciam ou se interessavam pela proposta. Esse, aliás, é um problema que, segundo SANTOS (1994:117), "até hoje permanece sem solução".

Um exemplo dessa dificuldade ocorreu no colégio Getúlio Vargas, de Florianópolis, onde a direção havia decidido que, para evitar a contratação de novos profissionais, o melhor seria que os próprios professores de cada classe fossem treinados para ministrar as aulas de Filosofia para Crianças.

"Em menos de um ano, porém, a fórmula se mostrou inviável, tanto pela alta rotatividade dos professores da rede pública como pela dificuldade do Centro de acompanhar a segunda etapa do trabalho em sala de aula. Os professores, com raras exceções, acabaram abandonando o programa no meio e o colégio teve de reverter sua decisão" (VOGEL,

1994:14).<sup>103</sup>

O problema da rotatividade dos professores, porém, está associado ao fato de o Programa de Filosofia para Crianças não figurar como componente curricular oficial e obrigatório do ensino fundamental. Por essa razão, quando o professor que o aplica deixa a escola, não há qualquer garantia de que aquele que venha em seu lugar dê prosseguimento ao trabalho.<sup>104</sup>

Da situação acima descrita parecem decorrer pelo menos duas conclusões importantes para o Centro Brasileiro: 1ª) para evitar o problema da rotatividade dos professores, o melhor seria contratar profissionais especificamente para o trabalho com o Programa. Ora, isso significa criar uma nova alternativa de trabalho para os profissionais da educação que, ainda mais num contexto social marcado pela ameaça do desemprego e pela desvalorização salarial, acabaria gerando um aumento na demanda pelos cursos de treinamento oferecidos pelo Centro, favorecendo assim, ao mesmo tempo, a dinamização de suas atividades e a difusão e a consolidação do Programa; 2ª) considerando que as dificuldades acima mencionadas não se manifestam com a mesma intensidade nas escolas particulares, torna-se muito mais fácil e ágil a implantação do Programa nessas escolas do que nas da rede pública, o que, ao menos em parte, explica o fato de ser exatamente isso o que vem ocorrendo atualmente.

---

<sup>103</sup> Algo semelhante ocorreu, segundo SANTOS (1994), na EEPG Santos Dumont, na capital paulista e na Escola Municipal de Primeiro Grau "Pe. José de Anchieta", de Ubatuba-SP.

<sup>104</sup> Essa foi a explicação encontrada por LORIERI para o que ocorreu na Zona Leste da capital paulista, onde o número de escolas e alunos atendidos nos três primeiros anos de implantação do Programa não se manteve: "...exatamente pelo fato de o projeto ser oficializado, mas não oficial. E, à medida que os professores são transferidos para outras escolas, o trabalho cessa" (cf.: "Método filosófico faz alunos mais críticos". Nova Escola, ano IV, nº 36, dezembro de 1989:38).

## b) A desconfiança da Universidade.

No Brasil, de um modo geral, ao contrário do que ocorria em outros países, o Programa de LIPMAN não foi muito bem aceito nos meios acadêmicos, sobretudo nos cursos de Filosofia. De acordo com SANTOS (1994: 118-9), a maioria das tentativas nesse sentido teve "resultado insatisfatório".<sup>105</sup>

Um exemplo dessa dificuldade foi a atitude da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), entidade representativa de professores e estudantes universitários de Filosofia, em relação ao Programa. Na visão do professor Henrique NIELSEN NETO, então à frente da seção paulista da referida entidade, era preciso investigar se a proposta não acabaria criando uma "criança arrumadinha" que, ao chegar ao ensino médio, no momento em que deveria tomar contato com os filósofos que efetivamente questionam a realidade em suas diferentes dimensões, estaria "anestesiada". Além disso, NIELSEN NETO advertia também quanto ao provável comprometimento ideológico do método.<sup>106</sup>

Essa resistência da universidade representava, pelo menos num primeiro momento,<sup>107</sup> um dos maiores obstáculos à expansão do Programa pelo país, como admite

---

<sup>105</sup> AGUIAR (1985, s/p), por sua vez, informa: "No Brasil (...), não tem sido fácil encontrar filósofos dispostos a executar o programa".

<sup>106</sup> Nas palavras do professor: "Quanto menos um método parece recheado de ideologia, mais ele costuma ser" (Cf.: BOTTEON e MORAES, 1985:15).

<sup>107</sup> Atualmente, a situação parece estar um pouco mais favorável ao Programa, visto que ele tem conseguido certo espaço em algumas instituições. Além da Universidade Federal de Florianópolis, já mencionada anteriormente, que sedia o Centro Catarinense de Filosofia no Primeiro Grau, há ainda a Universidade Federal de Cuiabá-MT, cujo Departamento de Filosofia implantou, em 1990, uma Linha de Pesquisa em "Filosofia na Educação - Educação para o Pensar", coordenada pelo Grupo de Pesquisa "PROGRAMA PROPHIL, envolvendo diversos docentes e estudantes daquela instituição, com inúmeros projetos de pesquisa concluídos ou em andamento, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação. A esse respeito, ver o item "Dissertações e teses" do Índice das Fontes Pesquisadas. Recentemente, na PUC de Campinas-SP, houve uma tentativa de reformular o currículo do curso de graduação em Filosofia com base nas concepções de LIPMAN. A PUC de São Paulo, por sua vez, oferece um curso de especialização sobre os autores que constituem o referencial teórico de LIPMAN, além de contar, em seu quadro docente, com professores engajados no Programa, como é o caso de LORIERI.

Catherine SILVA. Para ela, o problema é que muitos filósofos não conseguiam imaginar como se poderia trabalhar a Filosofia com crianças sem levar ao desvirtuamento da disciplina. "Mas eles não precisam temer", tranquiliza, pois "o filosofar com crianças é diferente e o fazemos perfeitamente" (PERIN, 1988d:23).

LIPMAN também reconhece essa dificuldade de boa parte dos filósofos em aceitar a idéia de que é possível às crianças filosofar, atitude para a qual ele encontra a seguinte explicação:

"Para muitos filósofos a racionalidade só é encontrada nos adultos. As crianças (como as mulheres) podem ser charmosas, bonitas, agradáveis, mas raramente são consideradas capazes de ser racionais ou lógicas. Descartes, por exemplo, e o jovem Piaget parece que pensavam a infância como período de erro epistemológico que é, felizmente, perdido com a maturidade" (LIPMAN, 1990:28).<sup>108</sup>

Apesar dessa desconfiança dos filósofos brasileiros ser admitida e explicitada pelos defensores da proposta de LIPMAN, não há nas fontes pesquisadas qualquer registro de uma análise mais profunda e sistemática por parte de algum desses especialistas visando demonstrar em que sentido e de que maneira ela poderia conduzir à descaracterização da filosofia.<sup>109</sup> Esse silêncio dos filósofos foi constatado por CARVALHO que, numa longa reportagem no jornal Folha de São Paulo, observou:

"Dos professores da USP procurados pela **Folha** nenhum quis dar declarações, alegando

---

<sup>108</sup> A posição de LIPMAN sobre a questão da prontidão cognitiva da criança para o exercício do filosofar será melhor apresentada posteriormente.

<sup>109</sup> Na realidade, o único depoimento encontrado que parece pressupor um conhecimento um pouco mais elaborado do Programa é o do professor português Carlos Henrique do Carmo SILVA, da Universidade Católica de Lisboa, onde leciona as disciplinas de Filosofia Antiga e Ontologia, e que assim explicou as razões de sua discordância com o Programa de LIPMAN: "A contextualização da Filosofia no pensamento anglosaxônico e americano é bastante diferente da nossa, a continental(...). Para nós, a reflexão filosófica está ligada a um processo não apenas metodológico, crítico da razão, mas também com um conteúdo. Para eles está muito ligado com a discussão de idéias, com o aumento do grau de expressibilidade do discurso, com as competências lingüísticas, enfim, são muito influenciados pela Filosofia que deriva de Wittgenstein, pelo segundo Wittgenstein, da perspectiva dos jogos de linguagem e, portanto, das competências meramente lingüísticas" (MASCARENHAS, 1994d:6).

desconhecer o trabalho de Lipman."<sup>110</sup>

Mesmo sem tais declarações, CARVALHO revela que:

"Uma das principais reservas tem a ver com o receio de que o método seja mais um exemplo dos programas educacionais que tomam um aspecto do pensamento - no caso, a lógica e a filosofia analítica - como sua totalidade. Seria a mesma coisa que confundir ciência com conhecimento."<sup>111</sup>

Trata-se, porém, de um receio infundado, asseguram LIPMAN e SHARP, visto que a proposta é de que as crianças pratiquem um filosofar "diferente".

De todo modo, a questão de saber se o Programa conduz ou não a uma desfiguração da filosofia exige a explicitação e a problematização de pelo menos alguns aspectos característicos da concepção de filosofia a ele subjacente, tarefa a que será reservado o capítulo III deste trabalho.

Por ora, basta dizer que, para LIPMAN, o domínio dos conteúdos específicos da filosofia, fundamentalmente da linguagem filosófica e da história da filosofia, não é condição indispensável para o exercício do filosofar. O que importa, na realidade, é dominar certos procedimentos metodológicos, certas regras de como pensar necessárias para o "pensar de ordem superior", ou seja, o pensar disciplinado pelas regras da lógica. E, a seu ver, isso é perfeitamente possível de se fazer com as crianças, desde que lhes sejam oferecidas as condições adequadas. Desse ponto de vista, portanto, a especificidade da filosofia está preservada.

---

<sup>110</sup> Cf: B. CARVALHO. "Educador dará palestras no Brasil em julho". Folha de São Paulo, 1 de maio de 1994:6-5. O professor Marcio MARIGUELA, da Universidade Metodista de Piracicaba, também chamou a atenção para esse fato, alertando quanto à necessidade de os filósofos se empenharem em conhecer mais profundamente o Programa de Lipman: "A pretexto de ver neste canto da sereia uma ampliação do mercado profissional para os professores de filosofia, não podemos nos omitir de uma reflexão crítica sobre os fundamentos filosóficos desta proposta e de suas reais intenções na educação infantil" (1994, s/p).

<sup>111</sup> Cf: B. CARVALHO. "Educador dará palestras no Brasil em julho". Folha de São Paulo, 1 de maio de 1994:6-5.

c) **A resistência dos professores do ensino fundamental e médio.**

Nem sempre era fácil para os integrantes do Centro Brasileiro motivar os professores das redes pública e privada de ensino a se engajarem no projeto. Isso porque, em geral, havia entre esses professores um certo medo do novo, além de pouca disposição para assumir uma proposta que demandava muito trabalho e lhes trazia pouco ou nenhum retorno financeiro. Mesmo assim, havia os que se entusiasmavam, como a professora Léa Bonfim MENEGUELLO que, em 1994, aplicava o programa na escola Prof. Adelino d'Azevedo:

"É meio cansativo para o professor. É bem trabalhoso. Não é obrigatório, mas a gente acredita, porque sabe que tem um retorno. Anda muito difícil trabalhar o raciocínio e a imaginação com a molecada" (CARVALHO, 1994: 6-4).

Acrescente-se a isso o fato de que, em certos casos, especialmente em se tratando de professores de escolas particulares, assumir a responsabilidade por uma proposta metodológica diferente poderia significar expor-se ao risco de perder o emprego, como observa SANTOS (1994:132):

"Como, muitas vezes, uma nova proposta vem somada à necessidade de mensuração de resultados, da observação mais próxima de terceiros, isso acaba criando uma situação onde o fracasso pode acarretar a perda do emprego. Assim, opta-se pelos 'métodos mais seguros' que 'sempre deram certo'".

No que se refere às escolas públicas, se, por um lado, a ameaça de desemprego não estava tão presente, por outro, as condições desfavoráveis de trabalho, aliadas aos baixos salários, pareciam não compensar o esforço necessário à adesão ao Programa.

"Uma nova proposta pedagógica exige sempre mais tempo de estudos, maior dedicação, por vezes uma autocrítica muito séria, uma mudança radical nas próprias atitudes, na sua cosmovisão. E como isso não significa uma alteração no seu salário ou no seu status, muitos não se sentem estimulados".<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> Cf.: SANTOS, 1994:132. Não obstante, reportagem da revista "Nova Escola" sobre as primeiras experiências com o Programa na rede pública de São Paulo, dá conta de que os professores treinados receberam da Secretaria de Estado da Educação uma "pagamento extra" pelo seu envolvimento no projeto (cf.: "Método filosófico faz alunos mais críticos". *Nova Escola*, ano IV, nº 36, dezembro de 1989:38-9).

Mas além da dificuldade de fazer com que os professores se engajassem na proposta, havia ainda um outro tipo de problema: quando um determinado professor enfim decidia assumi-la em sua escola, não raro isso criava uma situação de constrangimento e desconforto entre os outros professores, que passavam a ter o seu próprio desempenho em sala de aula comparado ao do colega. Isso porque, segundo os defensores da proposta, as aulas de Filosofia provocavam um questionamento sobre o papel do professor e sua relação com o saber e com os alunos. A experiência vivida pela professora Jandira, do colégio Getúlio Vargas, de Florianópolis, cuja turma tinha aulas de Filosofia para Crianças com a professora Adriana, ilustra bem esse problema:

"Numa das turmas de Jandira, por exemplo, a professora Adriana propôs a discussão da palavra-tema conversar, eleita anteriormente pelos alunos. Como exercício, ela emendou a questão sobre ser fácil ou difícil conversar com os adultos.

Sem sombra de timidez, a aluna Graziela abriu a polêmica afirmando que os adultos são muito apressados, só gostam de ouvir outros adultos e acham conversa de criança besteira. Sua colega Marina acrescentou que gente grande está sempre nervosa. Élder concordou, lembrando que, às vezes, está falando e os adultos mudam de assunto no meio da conversa, começam a falar de outra coisa. Abrindo uma exceção, Regiane contestou o amigo: 'Tem adultos que escutam a gente, como a professora'. Mas Graziela não se deu por achada e rebateu, dizendo que, 'em geral, os professores também não escutam os alunos'.

De sua mesa, a professora Jandira acompanhava os debates, impassível. Mas essa capacidade de crítica e o desembaraço das crianças já provocou alguns constrangimentos, principalmente nas situações em que os mestres acreditam (e não aceitam) que seu saber está sendo questionado pelas crianças" (VOGEL, 1994:15).

Foi o que aconteceu com a professora de uma classe de 3ª série de um colégio particular, também de Florianópolis, onde o professor Silvio WOSCOVICS aplicava o Programa:

"No meio de uma atividade, um dos alunos perguntou à professora o que os vagalumes comiam. Esta, prontamente, respondeu que eles se alimentavam de folhas. 'A informação estava incorreta, por isso intervim, sugerindo que não era bem assim. O melhor seria todos pesquisarem sobre o tema, pois dessa forma a turma inteira aprenderia mais, inclusive a professora'.

Na aula seguinte, de acordo com Silvio, as crianças trouxeram desde exemplares de vagalumes aprisionados em vidros até pesquisas, feitas em revistas e enciclopédias, acerca da alimentação do inseto. A professora, por seu lado, não tinha dado um passo e permanecia indignada com a contestação de seu saber.

'Este é um fantasma que as aulas de Filosofia costumam trazer e que precisa ser enfrentado. É mais do que hora de a escola, em seu conjunto, abandonar a velha noção didática de que não se pode não saber'. No diálogo filosófico, reflete Silvio, 'a ênfase está na discussão, e os mestres não precisam se apresentar como possuidores de uma quantidade infinita de informações" (VOGEL, 1994:15).

Desse modo, a resistência dos professores é atribuída a fatores de natureza subjetiva (medo do novo e indisposição para assumir trabalho extra). Não há qualquer referência à possibilidade de que essa resistência seja motivada por alguma discordância em relação aos princípios pedagógicos e filosóficos sobre os quais assenta-se o Programa, o que parece indicar uma subestimação da competência profissional e da capacidade intelectual e crítica dos professores.

No que se refere à sua indisposição para assumir trabalho extra, há que se considerar que, nas condições atuais em que trabalha a maioria dos professores, sobretudo da rede pública, tendo que ampliar ao máximo sua jornada para compensar minimamente o seu baixo salário, além de, freqüentemente, ter que se deslocar de uma escola para outra, muitas vezes percorrendo grandes distâncias, mal lhe sobra tempo para planejar e preparar adequadamente as aulas que já ministra, tornando-se, de fato, muito difícil, se não impossível, assumir outros encargos. Não se trata, portanto, pelo menos não exclusivamente, de mero comodismo ou desânimo, como à primeira vista as citações acima podem dar a entender. Certamente há nessa atitude dos professores, um certo senso de responsabilidade e um certo compromisso ético em garantir um nível mínimo de qualidade ao trabalho a ser desenvolvido.

Quanto ao receio dos professores em relação ao novo, trata-se, na realidade, supondo que exista, muito mais de uma insegurança em face do desconhecido, do que de alguma indisposição prévia para a mudança. Insegurança, de certo modo, alimentada pelo próprio Centro Brasileiro, na medida em que não explicita nem discute suficientemente com os professores os fundamentos teóricos do Programa.<sup>113</sup> A rigor, portanto, não se

---

<sup>113</sup> Como se verá mais adiante, nem mesmo durante os treinamentos ministrados aos que se decidem a aplicar a proposta essa discussão é realizada satisfatoriamente, visto que a prioridade não é a formação teórica dos professores, mas sim, a sua familiaridade com o material didático e a metodologia do Programa.

trata propriamente de receio, mas, antes, de uma sábia e prudente desconfiança.

Finalmente, a ocorrência de conflitos e constrangimentos entre os professores da escola em que o Programa é introduzido, parece denunciar que, no processo dessa introdução, não se toma o devido cuidado em esclarecer o significado da proposta ao conjunto dos professores que atuam nas séries em que ela será desenvolvida. Desse modo, as aulas de Filosofia para Crianças tornam-se uma iniciativa isolada de um ou outro professor, uma espécie de exceção às outras disciplinas da escola, o que, além de gerar conflitos, permite questionar sua eficácia. Por outro lado, esses conflitos também podem ser salutares, na medida em que estimulem a discussão e a reflexão acerca das diferentes práticas e concepções pedagógicas existentes na escola.<sup>114</sup>

#### **d) O receio dos pais.**

Outra dificuldade na implantação do Programa foi o receio de alguns pais de que a Filosofia para Crianças provocasse mudanças na mentalidade e no comportamento de seus filhos, gerando conflitos no relacionamento familiar. Trata-se, porém, segundo Catherine SILVA, de um "medo infundado"...

"...porque as crianças que pensam são muito mais gente que as que não pensam. E a filosofia força também um maior crescimento por parte dos pais. As crianças irão dialogar mais, raciocinar mais, e os pais não podem cair em contradição, então..." (PERIN, 1988d:23).

Em outra ocasião, ela mesma esclarece que o objetivo do Programa não é "criar rebeldes sem causa", mas sim, indivíduos capazes de "distinguir várias alternativas para

---

<sup>114</sup> Esse parece ter sido o caso da professora Jandira mencionada acima (cf.: VOGEL, 1994:15).

solucionar uma questão".<sup>115</sup>

LIPMAN (1990:30) também procura deixar claro que seu objetivo não é provocar conflitos entre as crianças e seus pais mas, ao contrário, "fortalecer em vez de enfraquecer os laços familiares e os entendimentos entre gerações".

Não se justifica, portanto, a preocupação dos pais com a possível mudança de comportamento dos filhos pois, se ela ocorrer, só poderá ser para melhor, como garante SILVA:

"Quando uma criança aprende a ser um pensador, responsável, logicamente passa a respeitar o pensamento dos outros. Ela não ameaça o saber feito, mas questiona suas bases. A Filosofia, na verdade, cria um espaço de diálogo entre as pessoas, sejam elas crianças ou adultos, com respeito mútuo" (MONTEIRO, 1986:4).

Em todo caso, se eventualmente vierem a ocorrer conflitos, estes poderão ser contornados através de um trabalho junto aos pais das crianças, como explica a professora Lucia Saraiva de OLIVEIRA, do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, comprometida com a proposta:

"...o programa inevitavelmente envolve também os pais dos adolescentes, porque o filosofar faz bem a todo mundo. Isso porque as crianças serão mais questionadoras dentro de casa. É por isso que o programa prevê reuniões com os pais, como forma de conseguir um relacionamento harmonioso no que diz respeito aos objetivos a serem alcançados" (LISBOA JÚNIOR, 1987:s/p).

Em suma, não há por que os pais se preocuparem, pois todos os cuidados são tomados para que seja mantida a harmonia familiar.

## 5. Conclusão

O Programa de Filosofia para Crianças surge ancorado em justificativas de

---

<sup>115</sup> Cf.: "Lição de pensamento". Isto é, 30 de outubro de 1985:32.

natureza pedagógica, psicológica e política que, como vimos, podem ser questionadas sob diversos aspectos. Todas essas justificativas, porém, subordinam-se ao objetivo primordial de moldar o comportamento das crianças e dos jovens, ensinando-os, desde cedo, a conter seu ímpeto destrutivo e sua tendência para a crítica, em favor de uma "racionalidade" identificada como disposição para o diálogo, a negociação, a conciliação.

A sua institucionalização deu-se através da criação de uma rígida estrutura burocrática e hierárquica que tem no seu topo o IAPC, auxiliado pelo ICPIC e, na sua base, os centros nacionais e regionais de Filosofia para Crianças. Na prática, esses centros funcionam como uma espécie de franquias do IAPC, de quem recebem autorização para operarem com a marca "Filosofia para Crianças" e para comercializarem os produtos a ela associados (cursos de treinamento, acompanhamento por monitores, venda de materiais didáticos, etc).<sup>116</sup>

Há, portanto, no Programa, uma clara dimensão empresarial e mercadológica, justificada pelo argumento da necessidade de preservar a integridade da proposta e que merece estudo mais acurado.

No Brasil, por diversos fatores, entre os quais se destacam a precariedade econômica das escolas públicas (que inviabiliza o pagamento dos custos da implantação do Programa) e a dificuldade em conquistar a adesão de um número significativo de professores, o Programa acabou encontrando mais facilidade para se implantar nas escolas particulares, revelando assim, não sua "vocação mais social", como apregoavam alguns de seus defensores, mas sua vocação mais elitista. As poucas experiências realizadas em escolas públicas, a despeito do entusiasmo inicial que despertaram nos envolvidos, não

---

<sup>116</sup> A professora Raquel Viviane Silveira, que também vem estudando o Programa de LIPMAN em sua pesquisa de doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP, costuma referir-se a esse fato como "processo de 'macdonaldização' da filosofia", em alusão à rede de lanchonetes norte-americana MacDonald's.

lograram ter continuidade, o que põe em dúvida a viabilidade da generalização do Programa, bem como a legitimidade da canalização de recursos públicos para o custeio de sua implantação.

Mas, afinal, o que vem a ser esse Programa? Quais os seus traços característicos? Que objetivos almeja alcançar e como faz para operacionalizá-los? Enfim, como funciona, efetivamente? É o que será abordado no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO II

### O QUE É A "FILOSOFIA PARA CRIANÇAS"?

O Programa de Filosofia para Crianças é uma proposta pedagógica que abrange desde a educação infantil até o ensino médio e que se apóia no pressuposto de que a "educação tradicional" não é capaz de, como diz LIPMAN (1990:34), "produzir pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade".<sup>1</sup> Daí a necessidade de um Programa suplementar de "educação para o pensar" que possa preencher essa lacuna.

Para entender melhor o que exatamente vem a ser esse Programa, vejamos algumas de suas principais características.

#### 1. Um outro paradigma educacional

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

Para tanto, é preciso substituir o modelo tradicional de educação, ao qual LIPMAN denomina "**paradigma-padrão da prática educativa normal**", baseado na "transmissão de conhecimentos", na autoridade do professor e na noção de aprendizagem como "absorção de informações", pelo paradigma da "educação para o pensar" (ou

---

<sup>1</sup> LIPMAN, na verdade, reconhece que esta educação também se preocupava com o desenvolvimento do pensamento, mas de um pensamento qualitativamente diferente: "O que era necessário não era simplesmente ensinar a pensar, mas ensinar a pensar **criticamente**" (1995:154).

"paradigma reflexivo da prática educativa crítica"), segundo o qual a educação é resultado de um processo "de investigação", do qual o professor, despido de sua infalibilidade, participa apenas como orientador e facilitador, pois o enfoque não está na "aquisição de informações", mas na "percepção das relações contidas nos temas investigados". O que se pretende, nesse modelo, é que os alunos "pensem", "reflitam", e "desenvolvam cada vez mais o uso da razão", bem como sua "capacidade de serem criteriosos" (LIPMAN, 1995:29).

Em outros termos, o "paradigma reflexivo" supõe considerar o ensino como investigação e pesquisa, pois entende que a verdadeira aprendizagem não se dá pela transmissão de informações, mas sim, como fruto do "espírito de descoberta" e de "invenção" que deve predominar na sala de aula (LIPMAN, 1990:38).<sup>2</sup>

Na realidade, essa mudança de paradigma proposta por LIPMAN não é propriamente original, visto que a identificação entre ensino e pesquisa, com a decorrente ênfase ao processo investigativo em vez de ao seu produto (conteúdos), fora, muito antes, expressa na célebre máxima escolanovista: "aprender a aprender"<sup>3</sup>. O próprio LIPMAN reconhece que "o principal filósofo ligado a essa mudança foi John Dewey", embora este, por sua vez, tenha sido "fortemente influenciado por Peirce e G. H. Mead".<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Não que a transmissão de conhecimentos seja inteiramente recusada por LIPMAN mas, por certo, em seu Programa ela se encontra totalmente subordinada ao objetivo maior do desenvolvimento do raciocínio: "Na prática, a direção que devemos seguir é estabelecer nossas perspectivas sobre a melhoria da capacidade de raciocínio e julgamento como metas da educação e permitir, então, que a transmissão de conhecimentos seja adequadamente adaptada. Esta direção parece ter mais chances de ser bem sucedida do que se estabelecermos nossas perspectivas sobre a aquisição de conhecimentos como uma meta, com a conseqüente adaptação do grau em que o julgamento e a capacidade de raciocínio devem ser desenvolvidos" (1995: 361).

<sup>3</sup> Cf.: DI GIORGI, 1986; SAVIANI, 1985.

<sup>4</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:163. Segundo LIPMAN, DEWEY, considera que a educação tradicional fracassou por ter confundido o produto final da investigação com o processo investigativo e procurado fazer com que os alunos aprendessem as soluções já encontradas para os problemas pesquisados ao invés de ensiná-los a buscá-las por si mesmos. Assim, diz LIPMAN: "Do mesmo modo que os cientistas empregam o método científico para a exploração de situações problemáticas, assim deveriam fazer os alunos caso quisessem aprender a pensar sozinhos". Quando isso não ocorre, como na educação tradicional, "nenhum interesse ou motivação é criado" e

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

Dermeval SAVIANI, por exemplo, entende que "o ensino não é um processo de pesquisa" e que querer transformá-lo nisso é "artificializá-lo" (1985:51). Segundo ele, a pesquisa é incursão no desconhecido. Este, por sua vez, só pode ser definido pelo confronto com o conhecido. Ora, a Escola Nova e também o Programa de LIPMAN, negligenciando a transmissão de conteúdos, não permite aos alunos se apropriarem como deveriam do conhecido. Daí ficarem impedidos de incursionar no desconhecido, o que inviabiliza a pesquisa. Além disso, prossegue o autor, o desconhecido deve ser definido não em termos meramente individuais, mas sociais, pois refere-se a algo que a sociedade desconhece e que é relevante que venha a conhecer. Só assim é possível encontrar critérios aceitáveis para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, as pesquisas de verdade das pesquisas de "mentirinha".

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

---

a educação torna-se "uma charada e um simulacro". O que a educação deve fazer, portanto, é favorecer "um pensamento independente, imaginativo e rico", o que exige que se adote "como modelo o processo da investigação científica" (cf.: LIPMAN, 1995:31).

O pressuposto de LIPMAN de que o ensino dito tradicional não ensinava a pensar criticamente também é passível de questionamento. É possível que o excesso de rigidez de certas práticas pedagógicas representasse um obstáculo à livre expressão do pensamento dos alunos, especialmente se se tratasse de discordar do professor ou dos regulamentos da escola. Mas isso não significa que não fossem estimulados a pensar e a raciocinar coerentemente. A pedagogia dos jesuítas, para citar apenas um exemplo, incluía a emulação entre os recursos didáticos que utilizava, o que, afora as possíveis desvantagens advindas da competição entre os colegas, certamente lhes permitia desenvolver muitas das habilidades que LIPMAN confia a seu Programa, como a capacidade de argumentar coerentemente e o hábito de solicitar e dar boas razões para as posições assumidas.<sup>5</sup>

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

"Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio filosófico', de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais" (1986:13-4).

---

<sup>5</sup> A respeito da pedagogia jesuítica, ver: FRANCA, 1952.

Nesse sentido, uma proposta educacional que assegure, de fato, a socialização dos conhecimentos já produzidos, ainda que venha a ser rotulada de tradicional, pode ser considerada um fato "filosófico" bem mais importante que uma outra que não o faça, como ocorre com o Programa de LIPMAN.

## 2. Os objetivos.

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

Essas "habilidades de pensamento" são classificadas em quatro tipos:<sup>6</sup>

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

b) "**Habilidades de formação de conceitos**": possibilitam a análise de conceitos, identificando seus componentes, suas relações com conceitos semelhantes e diferentes, de modo a conferir-lhes sentido e a torná-los instrumentos para a identificação e a compreensão das coisas, dos fatos e das situações. Para tanto, são necessárias as seguintes

---

<sup>6</sup> As explicações que se seguem, sobre as habilidades de pensamento, foram colhidas nas seguintes fontes: CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS. Educação para o pensar. S.n.t.: 25-28; CBFC. Educação para o pensar através do Programa de Filosofia para Crianças. S.n.t.: 2-4. Datilografado. Ver também: LIPMAN, 1995:65-73; 1990:99-101.

capacidades: de "fazer distinções" e "conexões", de "argumentar", de "classificar", de "explicar", de "definir", de "identificar significados", entre outras.

c) "**Habilidades de investigação**": estão relacionadas aos procedimentos científicos e à idéia de busca do caminho (e não da resposta pronta) para se chegar às soluções para os problemas levantados. Essas habilidades exigem que se saiba "observar", "identificar problemas/questões", "formular questões", "formular hipóteses", "estimar" e "prever", "verificar", "medir", "constatar", "descrever", "analisar", "generalizar adequadamente", "concluir", "sintetizar" e "ser capaz de comportamento auto-corretivo".

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

Todas essas habilidades são entendidas como pré-requisitos para o "pensar bem", ou "pensar de ordem superior", devendo, portanto, estar disponíveis às crianças desde cedo, "antes e durante os vários momentos da aprendizagem", pois constituem "instrumentos necessários para que elas desenvolvam sua racionalidade."<sup>7</sup>

Esse é o objetivo básico do Programa que, no entanto, como vimos no capítulo anterior, cumpre também uma função política, na medida em que pretende formar cidadãos capazes de comportar-se racionalmente em sociedade.

Assim, pode-se dizer que, em suma, o objetivo da Filosofia para Crianças consiste em aprimorar e fortalecer a racionalidade das crianças e dos jovens com vistas a melhorar, ao mesmo tempo, seu desempenho cognitivo, através da aquisição de um "pensar excelente" ou "pensar de ordem superior" e seu desempenho social, através da adoção de

---

<sup>7</sup> Cf.: CBFC. Educação para o pensar. S.n.t.:27.

comportamentos "racionais".

### 3. Os conteúdos.

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

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

"Discutir o que é a vida e o que é a morte (...) é uma forma indireta de abordar a filosofia de Sartre. (...) Normalmente, os adultos censuram essa questão para a criança, mas ela aparece inevitavelmente quando morre um membro da família, um conhecido ou até mesmo um animal de estimação. Verbalizando o que sentem numa discussão com os colegas e a professora, eles passam a distinguir o que é vivo e o que não é e compreendem que a morte é alguma coisa tão natural como nascer."<sup>8</sup>

Os conteúdos (as chamadas "idéias filosóficas") são, portanto, apresentados às crianças "na linguagem mais simples possível" e de forma assistemática, ficando "espalhadas profusamente" (à maneira de "uma pedra estranha" ou "um brinquedo perdido") ao longo dos episódios dos romances, à espera de serem capturadas pela curiosidade das crianças (LIPMAN, 1990:22).

Cabe, portanto, aos alunos, selecionar para a discussão em sala de aula as questões "que lhes parecem mais relevantes de acordo com suas experiências cotidianas"

---

<sup>8</sup> Cf.: "Lição de pensamento". Isto É. 30 de outubro de 1985:31.

(FERNANDES, 1995:6).

Vejamos, então, alguns exemplos de conteúdos abordados.

Na EEPG "Santos Dumont", a professora Martha Mello SALGADO coordenava a discussão sobre a diferença entre coisas que são reais e outras que apenas parecem ser. Ao término do debate, pediu que cada aluno trouxesse para a aula seguinte um exemplo prático do que havia sido discutido. O resultado foi, para ela, ao mesmo tempo satisfatório e desconcertante:

"Um aluno trouxe uma flor de plástico - um exemplo, segundo Martha, de uma coisa que parece ser real (uma rosa), mas não é. 'Nada disso', retrucou o aluno vitorioso, 'isso foi feito para ser um enfeite e é um enfeite'."<sup>9</sup>

Segundo Ana Luiza FALCONE, conceitos polêmicos como os de justiça, de amizade, de beleza e de verdade, também costumam interessar às crianças e motivar "discussões acirradas", embora não haja preocupação com "a fixação em si de uma conclusão" a seu respeito, mas apenas com "o próprio questionamento do tema" (LEFCADITO, 1987:18).

O exemplo de Pedro, de 9 anos, aluno da professora Maria José FIGUEIROA em uma escola de Portugal, ilustra o caráter abstrato que as discussões podem adquirir:

"Viu uma foto da ponte de Chaves e discorreu que aquilo não era a verdadeira ponte de Chaves, mas a sua cópia, numa fotografia. Até aqui, não fez grande coisa. Mas Pedro deu corda à espiral: nem a ponte de Chaves é verdadeira, é cópia do desenho de quem a imaginou.

Parou aí Pedro? Nada! É que o desenho de quem imaginou a ponte de Chaves é, ele próprio, cópia da idéia de ponte de Chaves que quem a imaginou tinha na cabeça. E nem a idéia da ponte de Chaves é real, porque também ela se copiou da idéia da idéia de ponte de Chaves. E quem a tem, Pedro, quem tem essa idéia da idéia, onde está ela? Em Deus, assegura Pedro.

Seria uma maldade dizer a Pedro que ele tinha recriado a teoria dos arquétipos. Afinal o rapaz tem só nove anos, está um dia de sol tão lindo e a malta do pátio precisa de um defesa-central à Fernando Couto..." (MASCARENHAS, 1994c:5).

Temas metafísicos e questões abstratas, portanto, não são considerados incompatíveis com o universo intelectual das crianças. Pelo contrário, são vistos como

---

<sup>9</sup> Cf.: "Lição de pensamento". Isto É. 30 de outubro de 1985:31.

objeto de suas preocupações espontâneas, pois toda criança "se interroga sobre seu nascimento, sobre a morte e sobre os fenômenos que a cercam".<sup>10</sup>

A bem da verdade, não há limites rígidos para o número de questões e temas que as crianças podem levantar. Como relata Cleuza Pires de ANDRADE, titular do Departamento de Educação da Prefeitura de Ubatuba-SP, onde o Programa foi implantado na Escola Municipal "Pe. José de Anchieta", em 1986: "Às vezes, de cinco linhas lidas, surgem, em toda a classe, 40 a 50 questões"<sup>11</sup>

Por vezes, a variedade de questões é tão grande que as discussões correm o risco de se tornarem infinitas e de cair no diletantismo.

"Na escola da Penha, por exemplo, até questões metafísicas e religiosas já foram abordadas, sem que os alunos percebessem a que ponto estavam chegando, durante a discussão em torno da palavra mistério."<sup>12</sup>

De acordo com SHARP, os assuntos abordados nas discussões<sup>13</sup> "são reconhecidos pelas crianças como parte de sua experiência diária". Não se trata, portanto, de "algo estranho", mas de questões sobre as quais elas estão acostumadas a conversar

<sup>10</sup> O comentário é do teólogo Paul-Eugène CHARBONNEAU, aparentemente simpático ao Programa (Cf.: "Filosofia para crianças será debatida na Folha". Folha de São Paulo, 30 de outubro de 1986:6-4).

<sup>11</sup> Cf.: "Ineditismo no ensino da Filosofia". Cidade de Santos, 10 de maio de 1986:s/p. Esse, aliás, é um dos fatores que, aliado à complexidade de certos temas e ao pouco tempo destinado ao Programa no currículo escolar, tornam lento e demorado o trabalho com a Filosofia para Crianças. "Como os textos são analisados por tópicos, até agora os alunos do Gávea conseguiram discutir apenas dois capítulos do livro. Na escola Santos Dumont, em quase oito meses de aulas, as crianças não passaram do terceiro capítulo. A lentidão se explica na carga horária reservada ao programa - em geral, 50 minutos semanais, - que pode ser consumida, de uma só vez, na discussão de um único conceito filosófico. (...) Por isso, as professoras estão pensando em transformar os 50 minutos atuais em 200, distribuindo as aulas quatro vezes na semana, sem prejuízo de matérias normais" (BOTTEON e MORAES, 1985:15). Ainda sobre a questão da lentidão, ver: KUMPERA, 1986:167.

<sup>12</sup> Cf.: BOTTEON e MORAES, 1985:15. Pode-se perguntar, no entanto, se tamanha abertura temática não compromete a especificidade da filosofia e se as discussões em torno desses temas conseguem superar o nível do senso comum e proporcionar, de fato, uma reflexão rigorosa, sistemática, crítica sobre eles. Essa questão, porém, será retomada no capítulo seguinte.

<sup>13</sup> Assuntos que podem incluir ainda questões como: "Qual a diferença entre o amigo e o melhor amigo? Por que existe um irmão mais velho e um mais novo? O que leva uma pessoa a ser mais alta que a outra? Qual a diferença entre um adulto e uma criança?" (Cf.: "Criança e filosofia: uma relação possível?" Jornal da Tarde, 21 de junho de 1988:13).

com seus colegas, embora não as levem muito longe "porque não sabem como".<sup>14</sup>

A escolha desses temas é, por vezes, fortuita, baseando-se apenas no interesse dos alunos, como ilustra a experiência vivida em uma classe do colégio Platão em que se trabalhava um episódio do livro "A descoberta de Ari dos Telles":

"Um colega da personagem Ari, a certa altura, afirma que não vê vantagem alguma em conhecer a regra básica do raciocínio lógico. A turma da 5ª série do Colégio Platão resolve, então, discutir a palavra e a idéia de vantagem. 'Falando de peixes, a Izadora vê vantagem em peixes na comida. Mas eu vejo vantagem em ter os peixes no aquário. E deve haver outras vantagens', afirma Juliana. Isso provoca uma série de intervenções, estabelecendo-se a polêmica. Na discussão acabam sendo abordados temas da vida diária: 'Eu não vejo vantagem nenhuma em drogas, mas sei que os viciados vêem muita, e é por isso que as drogas existem', conclui Juliana" (FELDENS, 1988:48).

Há, portanto, uma clara preocupação em subordinar a escolha dos conteúdos programáticos (os temas das discussões) aos interesses imediatos dos alunos, como atesta o próprio LIPMAN:

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

Vê-se, portanto, que, no limite, qualquer assunto pode se tornar objeto da discussão, desde que haja "interesse verdadeiro" por parte dos alunos, pois isso é condição necessária para que se envolvam no trabalho de investigação "filosófica".<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Cf.: CARVALHO, 1994c:6-5. LIPMAN também destaca a relação dos temas abordados nos romances com o cotidiano das crianças: "Son historias sobre la vida cotidiana (...), sobre cosas que habitualmente les ocurren a los niños y jóvenes. En Lisa, por ejemplo, las chicas hablan de sus primeras citas y, a través de estas situaciones, los alumnos descubren los significados de la vida, de las leyes y la estructura lógica de los acontecimientos" (Cf.: INFORMACIÓN. II Congreso Internacional de Filosofía para Niños. Comunidad Escolar. 8 de julio de 1987:5).

<sup>15</sup> Há, portanto, no Programa de LIPMAN, um certo pedocentrismo típico da pedagogia da Escola Nova (cf.: SUCHODOLSKI, 1984:84,86; LOPES, s/d:24-5; DI GIORGI, 1986:21-2). Ocorre, porém, que o interesse da criança não é inato e meramente subjetivo e individual, mas sim, como lembra SNYDERS (1984:19), "resultado do seu modo de vida" e fruto das "muitas influências" que ela sofre, estando em relação, inclusive, com sua classe social. "Os filhos de operários indiferenciados não têm imediatamente os mesmos desejos que os filhos dos

Convém salientar ainda que, apesar da insistência dos adeptos do Programa em afirmar a presença de temas filosóficos ao longo dos romances utilizados na sua aplicação, a forma como a proposta é conduzida na prática, revela que existe uma acentuada primazia dos procedimentos metodológicos em detrimento dos conteúdos.<sup>16</sup> Essa opção preferencial pelo método, porém, é perfeitamente coerente com a idéia de que a educação não deve mais estar voltada para a transmissão de conhecimentos, mas sim, para o ensino do "pensar bem", sendo que, para isso, o que importa não é tanto "em que" se pensa, mas sim "como" se pensa. Não que o valor dos conteúdos seja inteiramente negado, esclarece LIPMAN; trata-se, antes, de uma mudança de ênfase:

"Não estou afirmando que o ensino de conteúdo é inútil e que corremos o risco de transformar as crianças em sábias idiotas. Mas gostaria de colocar que a ênfase sobre sua aquisição de informações foi exagerada e deve passar para o segundo plano, assumindo a dianteira o aperfeiçoamento dos seus pensamentos e julgamentos" (LIPMAN, 1995:252-3. Grifo meu).

Mais importante que os alunos "conhecerem os fatos" é tornarem-se "competentes em descobrir e avaliar as evidências relevantes" de um determinado problema, saberem onde e como "buscar informações"; "serem versáteis em explorar" as hipóteses levantadas. Em suma, tomando como exemplo o ensino de ciências, importa muito mais "pensar cientificamente" do que "saber ciência" (LIPMAN, 1990: 86).<sup>17</sup>

---

engenheiros ou dos médicos". Assim, definir os conteúdos do ensino com base no interesse imediato da criança, ainda que se o faça em nome de uma prática pedagógica supostamente democrática e progressista, é permitir que o seu universo de interesse (e, conseqüentemente, também o seu universo cultural), permaneça restrito aos limites em que já se encontra (em vez de possibilitar sua ampliação), atitude que, segundo SNYDERS, conduz a um conformismo que nada tem de progressista.

<sup>16</sup> LIPMAN, de fato, não esconde essa sua preferência pelo método que, como vimos no capítulo I, está associada à sua inclinação para a filosofia da linguagem (cf.: CARVALHO, 1994c:6-5).

<sup>17</sup> Para ilustrar melhor o que quer dizer, o autor exemplifica com o ensino de História. Segundo ele, pelo método tradicional "No máximo, os estudantes irão adquirir uma fina lasca do conhecimento histórico e esse fragmento, qualquer que seja, deve ser tomado com grande circunspeção e com um ótimo senso de proporção, qualidades essas que os estudantes das séries iniciais do 1º grau dificilmente possuem. Mas os alunos podem ser estimulados a 'pensar historicamente' e a ter um senso histórico que possam aplicar tanto para suas próprias vidas quanto para a vida de sua civilização. Eles podem não descobrir uma 'astúcia da história' mas podem tentar reencenar a relação entre Marco Antônio e César de modo a obter um senso de como as personagens históricas devem ter raciocinado, e este pensar sobre o pensar irá contribuir mais tarde para o início de seu pensar

Um dos motivos apresentados para essa inversão de prioridades é a rapidez com que as disciplinas, e também a própria realidade, se modificam, o que faz com que o conteúdo ensinado na escola logo se torne "obsoleto" e "cada vez mais irrelevante" (LIPMAN, 1990:175).<sup>18</sup>

Além disso, o que leva os alunos a aprender a pensar não é o domínio de determinados conteúdos, mas sim, o seu envolvimento no "diálogo investigativo" proporcionado pela conversão da sala de aula numa Comunidade de Investigação.<sup>19</sup>

A prioridade do Programa, portanto, está no emprego dos meios educativos<sup>20</sup> (o diálogo na Comunidade de Investigação possibilitado pelo uso adequado do material didático) que conduzem ao aprendizado do pensar. Desde que os alunos alcancem esse objetivo, pouco importa que sejam "mediócras em ortografia ou matemática", pois o conteúdo desse pensar tem importância apenas secundária (está em "segundo plano").

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

---

historicamente" (1990:86). Pode-se, no entanto, indagar: É possível pensar historicamente sem utilizar determinados conhecimentos históricos? O ensino de História, quando não ministrado da forma proposta por LIPMAN, é, necessariamente, baseado na transmissão de conhecimentos fragmentados?

<sup>18</sup> Cf. também: LIPMAN, 1990:55. Esse é outro ponto de contato entre LIPMAN e a Escola Nova, que tem como um de seus mais caros lemas "educar para uma sociedade em mudança", em função do qual justifica-se a necessidade de "aprender a aprender" em lugar de apenas aprender (cf.: DI GIORGI, 1986; SAVIANI, 1985; SUCHODOLSKI, 1984).

<sup>19</sup> Com efeito, esse diálogo, para LIPMAN (1990:132) é "a base do processo conhecido como pensamento". É por meio dele que as crianças conseguem internalizar os procedimentos do "pensar bem": familiarizando-se com a diversidade de pontos de vista e de perspectivas; acostumando-se a exigir e a serem exigidas a dar boas razões para as respostas apresentadas; refletindo "crítica o objetivamente sobre seus próprios pontos de vista"; tornando-se mais auto-confiantes ao perceberem que "podemos ser mediócras em ortografia ou matemática, mas brilhantes em articular a perspectiva que ganhamos em uma experiência pessoal", etc (LIPMAN, 1990:88).

<sup>20</sup> Esta é também uma característica da Escola Nova, sobretudo de uma de suas vertentes: a pedagogia tecnicista (cf.: DI GIORGI, 1986:53; SAVIANI, 1985:13).

Vale lembrar, no entanto, que essa ênfase aos métodos de ensino em detrimento dos conteúdos, típica da pedagogia escolanovista, já foi alvo de inúmeras objeções. SNYDERS (1984:27. Grifos meus), por exemplo, pensa na direção oposta. Para ele, a pedagogia é, "**antes de mais nada**, uma reflexão sobre os conteúdos a transmitir". Quanto aos métodos, embora sejam de "extrema relevância", são "como uma consequência dos conteúdos e não como uma causa primeira". O essencial, portanto, é "interrogarmo-nos sobre a relação entre a cultura dos alunos e a cultura escolar e, **depois**, interrogarmo-nos sobre os meios que os hão-de fazer passar de uma para a outra". SAVIANI (1985:59), por sua vez, defende a "prioridade de conteúdos" significativos e relevantes, sem os quais "a aprendizagem deixa de existir" e se transforma "num arremedo", "numa farsa".<sup>21</sup>

O significado político dessa desvalorização dos conteúdos feita pela Escola Nova também já foi suficientemente demonstrado e problematizado.<sup>22</sup> Em poucas palavras, trata-se do seguinte: sem o domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares ficam em condições ainda mais desfavoráveis em relação aos membros das camadas dominantes, que se valem desses conteúdos e do privilégio de dominá-los com exclusividade para perpetuarem-se na condição de dominantes.

Assim, o Programa de LIPMAN, na medida em que minimiza a importância dos conteúdos, nega aos alunos das camadas dominadas o acesso aos instrumentos culturais, isto é, conteúdos específicos cujo domínio caberia ao ensino de Filosofia proporcionar-lhes e de cuja posse estariam mais bem preparados para lutar pela superação da dominação e pela transformação da sociedade. Nesse sentido, trata-se de uma proposta pedagógica que,

---

<sup>21</sup> Nesse sentido, poder-se-ia perguntar: ao secundarizar a importância dos conteúdos, o Programa de LIPMAN também não acaba se transformando numa farsa, num arremedo, enquanto proposta pedagógica, particularmente, enquanto proposta de ensino de Filosofia?

<sup>22</sup> A título de exemplo, ver: SAVIANI, 1985:59; SNYDERS, 1996; 1984; DI GIORGI, 1986, COELHO, 1989, entre outros.

em última instância, atende aos interesses das camadas dominantes, revelando-se, portanto, politicamente conservadora.

#### 4. A metodologia.

"O método consiste basicamente no seguinte: as crianças lêem em voz alta um capítulo do livro-texto e levantam, posteriormente, questões relacionadas ao que leram. Questões que são colocadas no quadro-negro, juntamente com o nome da criança que as fez. Então, passa-se às discussões dos temas, de forma que as próprias crianças, aos poucos, internalizem atitudes do diálogo filosófico, sob a orientação do professor" (AGUIAR, 1985:s/p).

A citação acima descreve sumariamente a forma como, em geral, se desenvolvem as aulas de Filosofia para Crianças. Evidentemente há sempre espaço para variações, desde que os princípios do Programa não sejam prejudicados, que ficam a cargo da criatividade do professor e dos alunos, como mostra a experiência vivenciada no Colégio Estadual "Getúlio Vargas", de Florianópolis:

"A criança se molha, apronta a maior algazarra, se delicia. Embora o horário do recreio tenha terminado há um bom tempo, a professora e sua turminha de pré-escola continuam tranquilamente no pátio, soprando bolhas de sabão.

Na verdade, eles estão bem no meio de uma aula de Filosofia, tecendo uma rede de raciocínios e aprendendo a lidar com algumas idéias que, tratadas de outra maneira, fariam arrepiar os cabelos de adultos mais escolados.

Em meio à descontração do exercício, as crianças relacionam as bolhas multicoloridas com seus próprios sonhos e com as coisas que imaginam e que, ocasionalmente, parecem desaparecer no ar. É o caso de Aline, de 6 anos. A menina conta, por exemplo, como durante bastante tempo acreditou que os ovos dos coelhos eram de chocolate e, de uma hora para outra, em conversas com os colegas, descobriu que os coelhos nem sequer põem ovos. Relembrando a surpresa, ela pergunta: 'Por que, às vezes, as coisas que penso que eu sei não são como sei? Será que eu não sei mesmo nada?'" (VOGEL, 1994:10).<sup>23</sup>

Para compreender melhor o papel e a importância da metodologia adotada no

---

<sup>23</sup> Apesar da aparente genialidade da pergunta da aluna, importa destacar que a mesma situação é vivida pela personagem "Elfi" em episódio do romance de mesmo nome lido minutos antes de a discussão com a classe se iniciar. "No episódio, a bolha vai crescendo, crescendo, até estourar, mas Elfi e os colegas continuam no mesmo lugar. Entusiasmada com os vãos que o pensamento dá, a menina criva o professor de questões, querendo saber, por exemplo, se todo mundo sabe o que acha que sabe e se quem faz pergunta é menos esperto do que quem sabe as respostas" (cf.: VOGEL, 1994:11). Ao que parece, portanto, o que fez a menina Aline foi apenas imitar o "modelo" representado pela personagem do romance.

Programa, porém, convém examinar um pouco mais de perto alguns de seus principais ingredientes.

#### 4.1. O diálogo como centro.

A base dessa metodologia é o "diálogo filosófico", ou "diálogo investigativo". Isso porque, para LIPMAN, o desenvolvimento das habilidades de pensamento, seu principal objetivo, está diretamente relacionado à aquisição de capacidades lingüísticas. Em outros termos: o desenvolvimento da linguagem é o caminho para o aprimoramento do pensar e da racionalidade. E nas palavras de LIPMAN: "Las habilidades de discusión (...) son el fundamento de las habilidades del pensamiento".<sup>24</sup>

De acordo com essa visão, o envolvimento no diálogo em sala de aula permite aos alunos desenvolverem determinadas habilidades e atitudes (de interrogação, de escuta, de respeito mútuo, de auto-confiança, de auto-correção, etc) necessárias ao pensar crítico.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Cf.: RICART, 1987:5. LIPMAN já havia chamado a atenção para a relação entre o diálogo em sala de aula e o desenvolvimento da capacidade de pensar, em uma conferência que proferiu em São Luiz do Maranhão, em 1985. Na mesma ocasião, o professor Mário CELLA, então chefe do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, presente à conferência, assim manifestou sua concordância com a tese de LIPMAN (Cf.: "Os fundamentos da educação na palestra do professor Matthew". Jornal de Hoje, 13 de outubro de 1985:2. O professor Hreinn PALSSON, da Islândia, adepto e propagador do Programa, também partilhava desta opinião: "O diálogo resultante dessa discussão é fundamental para o raciocínio crítico. Os alunos questionam durante o diálogo e também aprendem a escutar e a respeitar as idéias contrárias" (Cf.: "Criança e filosofia: uma relação possível?" Jornal da Tarde, 21 de junho de 1988:13). A esse respeito, ver também: LIPMAN, 1990:41,87,132,150; 1995:46-7,54.

<sup>25</sup> Os documentos do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças esclarecem melhor o tipo de habilidades que o diálogo ajuda as crianças a desenvolverem: de "falar" corretamente, pois a linguagem bem articulada ajuda a desenvolver o raciocínio; de "falar a respeito do tema em pauta", para que aprendam a ser objetivos e a organizar seu discurso de forma coesa; de "falar cada um na sua vez", para que saibam exercer o respeito mútuo; de "ouvir o que os colegas dizem", visando criar o hábito de prestar atenção ao que é dito; de falar o que pensam a respeito do conteúdo da fala dos demais, o que significa aprender a interpretar o discurso alheio e a se posicionar diante dele; de "dar razões, ou apresentar justificativas, ou argumentar", isto é, justificativa e fundamentação para aquilo que os outros lhes dizem; de "utilizar outras formas de expressão das idéias além da expressão oral" (cf.: CBFC. Educação para o pensar através do Programa de Filosofia para Crianças, s.n.t.: 7-9; CBFC. Educação para o pensar, s.n.t.:32. A esse propósito, ver ainda: LORIERI, s.n.t.:35).

O depoimento de Gilberto Bertoldi GASPAR, de 11 anos, aluno da 5ª série do Colégio Platão, de Maringá, parece confirmar o êxito da proposta:

"Antes eu era um bobo, só falava abobrinha. Com as aulas de Filosofia, fui soltando meu pensamento de dentro e descobri que não era tão bobo assim" (FELDENS, 1988:46).

O que aconteceu com Gilberto foi que:

"Além de todos os colegas ficarem em silêncio para ouvir o que ele tinha a dizer, Gilberto começou a perceber que suas idéias passaram a ser usadas com as dos colegas na formação de novas idéias. Essas descobertas são compartilhadas por outras crianças que participam do programa" (FELDENS, 1988:47-8).

Mas para atingir esses objetivos, o diálogo não deve ser confundido com mera conversa desorganizada e descompromissada. Antes, precisa ser criterioso, disciplinado pela lógica e bem coordenado pelo professor. Afinal, "Filosofia para crianças é assunto sério, não é uma hora de tagarelice sem objectivo" (MASCARENHAS, 1994c:58).

"As conversas dos jovens, quando organizadas e disciplinadas, produzem uma oportunidade superlativa para o aprimoramento das habilidades de pensamento, porque a comunicação verbal exige que cada participante ocupe-se simultaneamente e seqüencialmente com uma série considerável de atos mentais" (LIPMAN, 1990:150. Grifo meu).

Quanto à idade a partir da qual as crianças podem ser iniciadas nesse "diálogo investigativo" (e, portanto, segundo LIPMAN, também no filosofar), não há grandes restrições, uma vez que se entende que ela começa a raciocinar a partir da aquisição da linguagem.<sup>26</sup> É, portanto, desde muito cedo que ela pode começar a filosofar.<sup>27</sup>

Importa ressaltar que a metodologia proposta inclui também o uso de formas não verbais de comunicação, como "teatro", "dança" e "desenho", pois existe preocupação com a "formação de um indivíduo completo, crítico e sensível às suas transformações

---

<sup>26</sup> Nesse ponto, LIPMAN revela ter divergências em relação à teoria piagetiana do desenvolvimento da inteligência (cf.: 1990:95,167-8,219; 1995:163-4,259-60).

<sup>27</sup> A novela "Hospital de Bonecos" (não disponível em português), de Ann SHARP, por exemplo, destina-se a crianças de quatro anos: "A esa edad trabajan con la novela Hospital de Muñecos. En el primer capítulo, por ejemplo, tratan de saber si los muñecos son o no reales. Los chicos discuten, unos dicen que son reales porque se mueven, otros se oponen. Lo que se discute es el concepto de realidad" (SINCOFSKY e NABOT, 1995:16). Aos cinco anos a criança já pode tomar contato com o romance "Elfi", especialmente criado para a educação infantil (antiga pré-escola).

internas" (MARER, 1985:s/p). Contudo, a ocorrência dessas formas alternativas de expressão depende, em grande parte, da iniciativa pessoal do professor, já que, no Programa, a ênfase maior incide mesmo no diálogo.

#### **4.2. A Comunidade de Investigação.**

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

Mas o que, exatamente, vem a ser isto?

Consiste, "grosso modo", no seguinte: inicialmente as crianças, dispostas em círculo, realizam a leitura compartilhada e em voz alta de um episódio do romance que estiver sendo trabalhado naquele grupo. Durante a leitura elas vão se deparando com temas e questões que estão espalhados pelo texto e que devem despertar sua curiosidade e seu interesse. Terminada a leitura, o professor solicita que elas apontem as questões que gostariam de discutir e as anota no quadro negro, não esquecendo de indicar também, na frente de cada questão anotada, o nome da criança que a propôs. Feito isso, a classe elege as questões mais importantes (sempre com base no interesse das próprias crianças) e inicia-se o debate. Durante a discussão, todos são estimulados a falar com total liberdade o que pensam dos assuntos abordados, bem como das opiniões dos demais. Quando uma criança discorda da outra, ela é solicitada a explicitar suas razões, o que, por vezes, é feito através da apresentação de contra-exemplos, isto é, de exemplos que contrariam o que foi dito pela colega de quem ela discorda. Assim, "investigando" juntas através do "diálogo filosófico",

as crianças percebem, por si mesmas, quando seus argumentos são bons ou ruins, tornando-se capazes de se autocorrigirem.<sup>28</sup>

O objetivo da Comunidade de Investigação não é fazer prevalecer um determinado ponto de vista sobre o tema em debate, mas sim, propiciar a "**construção coletiva de um conhecimento maior**" a seu respeito, submetendo as opiniões individuais à apreciação do grupo com vistas ao esclarecimento de todos. Mais importante que chegar a conclusões consensuais e definitivas para as questões levantadas, é fazer com que os alunos participem ativamente das discussões, isto é, do processo de investigação, no qual, ressalta Catherine SILVA, "todos têm o mesmo peso e respeito, seja aluno ou professor" (MONTEIRO, 1986:4). Afinal, explica Ann SHARP:

"Hay que tener en cuenta que la filosofía está hecha de cuestiones discutibles. Muchas personas tienen teorías sobre la libertad o la amistad, pero no hay una respuesta definitiva. El chico siente que estas posturas se están enfrentando."<sup>29</sup>

O exemplo de uma outra aula de Filosofia para Crianças, também no Colégio

---

<sup>28</sup> A experiência vivenciada numa sala de aula do Colégio "Getúlio Vargas", de Florianópolis-SC, fornece-nos um exemplo concreto de como funciona uma Comunidade de Investigação: "Em novembro do ano passado, as 'comunidades de investigação' das 3<sup>as</sup> séries, por exemplo, estavam mobilizadas para a discussão da idéia da luz. Orientada pelo professor Abrão - que também ocupa a vice presidência do Centro Catarinense de Filosofia -, uma das turmas principiou lendo um texto do livro Pimpa, no qual o personagem pergunta à amiga Marina para onde vai a luz quando a apagamos. Sem levar a sério a curiosidade do menino, Marina diz que a luz vai dormir. Finda a leitura, os alunos enumeram as palavras que destacaram na história e o professor Abrão vai anotando-as na lousa. A primeira é luz. Depois citam espaço, mistério, escuro, tempo, lugar, relações, compondo uma lista que alimentará a discussão durante muitas aulas de Filosofia e, também, de outras disciplinas.(...) O professor relembra a pergunta do menino Pimpa sobre o destino da luz quando ela se apaga, enquanto as crianças começam a investigação acendendo e apagando velas. Logo a discussão se acirra: 'A luz desaparece', diz um dos alunos. 'Ela vai para o mesmo lugar de onde veio', arrisca outro. 'Se é um isqueiro, o fogo volta lá pra dentro quando a gente pára de apertar o botão', palpita um terceiro. O debate se amplia com a intervenção de uma das crianças lembrando que 'a luz se move. Tanto que na Terra é metade claro e metade escuro, por isso acho que a luz vai para o outro lado'. Abrão atíça, querendo saber como a turma pretende chegar a uma resposta mais próxima. As sugestões variam. Um grupo de alunos quer continuar pensando por conta própria, outro acha que deve pesquisar nos livros e alguns capitulam, ponderando que o melhor é perguntar aos pais. O horário de aula termina nesse ponto, com toda a turma convencida da necessidade de trazer novas idéias para a discussão que será retomada na semana seguinte" (VOGEL, 1994:12-3).

<sup>29</sup> Cf.: SINCOFSKY e NABOT, 1995:16. De acordo com reportagem do jornal O Estado de São Paulo: "Durante as discussões, não existe certo ou errado. Todas as opiniões são respeitadas, contanto que o aluno apresente razões consistentes ao defendê-las. Com isso, os garotos aprendem a valorizar o raciocínio lógico, a análise rigorosa e a capacidade de expressão" (Escolas adotam Filosofia no 1º grau. O Estado de São Paulo. 16 de abril de 1996:A-17).

Getúlio Vargas, pode ilustrar o caráter inconcluso das discussões. Após a leitura do texto, ficou definido que o tema a ser debatido seriam as palavras esperto e esperteza. A professora, então, deu a saída:

"Será que o Lauro, que estuda no pré, é menos esperto que os seus irmãos na 2ª e 3ª séries?' Mariana acha que sim. Segundo ela, Lauro é menos esperto porque ainda não sabe tanto quanto os irmãos. 'Eu não concordo. Lauro também pode ser esperto estando no pré, porque ele copia, desenha, conta histórias', argumenta Fernanda. Muitas controvérsias depois, a aula chega ao fim sem nenhuma conclusão ou definição fechada. Mas seu objetivo foi atingido já que, partindo das próprias experiências de vida, as crianças deram vazão à sua curiosidade natural, raciocinaram e debateram à vontade".<sup>30</sup>

Pode-se indagar, porém, se a prática de considerar menos importante chegar a uma conclusão objetiva sobre o tema debatido não poderia alimentar, nas crianças, um certo apreço pelo ceticismo e pelo relativismo. Esse risco não passou despercebido a LIPMAN, que chega a recusar explicitamente o relativismo, considerando-o como "insensato" e como uma outra forma de "doutrinação".<sup>31</sup> A questão é saber se as saídas propostas por ele para evitar esse risco são, realmente, adequadas. Esse aspecto, porém, será retomado no capítulo seguinte.

Talvez seja possível traçar um paralelo entre a metodologia da Comunidade de Investigação e os cinco passos do processo de ensino-aprendizagem identificados por DEWEY<sup>32</sup>. Sobrepondo-se as duas propostas, ter-se-ia o seguinte resultado: na Filosofia para Crianças,, o passo inicial, correspondente à "atividade" no esquema de DEWEY,

---

<sup>30</sup> Cf.: VOGEL, 1994:11. O depoimento de algumas crianças parece confirmar essa tendência a não concluir as discussões com uma única resposta. É o caso, por exemplo, de Izadora Nogueira da GAMA, aluna do Colégio Platão: "A gente pega várias idéias, todas as que surgem durante a aula e chega a uma conclusão única ou a várias conclusões. Quando é uma questão pessoal, aí fica pela preferência de cada um" (FELDENS, 1988:47-8). Outras, porém, parecem ter uma expectativa diferente em relação às discussões, como revela o depoimento da aluna Juliana Mary GARCIA, 11 anos, também da 5ª série do Platão: "Eu gosto muito de dizer o que penso e juntar minhas idéias com as dos colegas para formarmos uma idéia só" (FELDENS, 1988:47-8. Grifo meu).

<sup>31</sup> Cf.: 1990:22,68,93,219.

<sup>32</sup> Recordemos, pois, brevemente, esses passos: 1º) **atividade**, espontânea e em acordo com o interesse da criança; 2º) **problema**: resultante do exercício dessa atividade; 3º) **Coleta de dados**: visando superar a situação problemática; 4º) **formulação de hipóteses**: a partir dos dados coletados; 5º) **Experimentação**, que permite a verificação ou o abandono das hipóteses levantadas. A esse respeito, ver: DI GIORGI, 1986:24-5; SAVIANI, 1985:50.

seria a **leitura compartilhada** dos episódios dos romances. A atividade, aqui, poderia ser identificada tanto com a ação das crianças reais, que lêem e discutem as histórias, quanto com a das crianças fictícias, personagens das novelas, que atuam como "modelos" para as primeiras. O segundo passo ("problema") seriam os **temas** e **questões** que as crianças encontram espalhados pelas histórias e que, despertando sua curiosidade e seu interesse, provocam a interrupção da atividade (leitura) e o início do processo de investigação. O terceiro, quarto e quinto passos, respectivamente, coleta de dados, levantamento de hipóteses e experimentação, realizar-se-iam no **diálogo investigativo** sobre as questões escolhidas pelo grupo, podendo cada criança confrontar suas opiniões com as dos colegas, verificar sua validade e se auto-corrigir.<sup>33</sup>

Ora, o paralelo acima esboçado, supondo-o pertinente, revela mais um ponto de contato entre LIPMAN e a pedagogia da Escola Nova.

Em suma, a Comunidade de Investigação é a condição necessária para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos.<sup>34</sup> Mas a dimensão "dialógica ou teórica" não esgota todo o seu significado pois, na medida em que propicia a internalização de atitudes, valores e normas de conduta, a ponto de permitir aos alunos "serem capazes de exercitar o autocontrole comportamental", a Comunidade de

---

<sup>33</sup> A descrição feita por FELDENS (1988:46) do processo de assimilação dos conceitos pelas crianças na Comunidade de Investigação, também parece sugerir proximidade com os cinco passos de DEWEY: "Para a criança, o primeiro contato com essas colocações pode parecer um jogo ou uma brincadeira. Mas ela está trabalhando sem perceber, com todo o processo do raciocínio lógico. Primeiro vem a **dúvida**: Ari sabia que os planetas giram em torno do Sol, mas não tinha certeza de que 'aquilo' que tinha cauda era um planeta. Ao saber que estava errado, surgiu a formulação do problema: nem tudo que gira em torno do Sol é planeta. Depois veio a **hipótese** e a tentativa de prová-la: a frase não pode ser invertida, pois, se todos os tomates são vegetais, nem todos os vegetais são tomates. O passo seguinte é a **contradição** da hipótese quando a frase começa por 'nenhum'. Finalmente, é feita a revisão da hipótese e sua aplicação na vida cotidiana, a partir de exemplos dados pelas próprias crianças." A autora se refere ao primeiro episódio do romance "A descoberta de Ari dos Telles".

<sup>34</sup> Há, portanto, uma compreensão de que a aprendizagem do pensar decorre, fundamentalmente, da atividade do aluno (diálogo) e do seu envolvimento no "ambiente comunitário" (LIPMAN, 1995:253) criado em sala de aula. Ora, vale lembrar que essa importância dada à atividade ("aprender fazendo") e ao ambiente são, também, preceitos escolanovistas (cf.: DI GIORGI, 1986:16,27,29,35; SAVIANI, 1985:13; SUCHODOLSKI, 1984:84-5).

Investigação encerra, também, inevitavelmente, "uma dimensão moral" e política.<sup>35</sup> Esse aspecto, porém, será abordado e problematizado no capítulo seguinte.

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

#### **4.3. O material didático.**

O material utilizado no Programa é constituído de livros de leitura para os alunos (romances ou "novelas filosóficas") e de manuais de instrução para os professores. A cada

---

<sup>35</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:221; 61.

romance corresponde um respectivo manual.

#### a) Os livros de leitura.

A opção de LIPMAN por textos romanceados explica-se por sua postura crítica em relação ao livro didático convencional que ele considera como "um dispositivo que se levanta contra a criança como um estranho e rígido outro". Isso acontece, segundo ele, porque nesse tipo de livro, os conteúdos são apresentados como "produto final" e "de um ponto de vista aceito ou adulto" e organizados por critérios lógicos em vez de psicológicos, sem levar em conta os "interesses e motivações" da criança. Por essa razão, o livro didático não é algo que ela "queira apreciar e possuir" do mesmo modo que apreciaria "uma história ou uma pintura". Pelo contrário, ele se lhe apresenta com um aspecto "formal", "triste", "opressivo" e "ininteligível" e que lhe é imposto.<sup>36</sup>

Outra característica dos livros didáticos e que LIPMAN considera inadequada é o fato de serem demasiadamente claros, quando deveriam ser ambíguos para incentivar a necessidade de pensar.<sup>37</sup>

Mas a crítica de LIPMAN não se restringe aos livros didáticos. Estende-se, também, à literatura infantil convencional que, em geral, segundo ele, retrata as crianças fictícias como "alegres ou tristes, bonitas ou feias, obedientes ou desobedientes" e só muito raramente como "pensativas, analíticas, críticas ou especulativas". Daí essa literatura ser

---

<sup>36</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:37-8. A esse respeito, ver também: LIPMAN, 1995:25-27,69-70,318-321.

<sup>37</sup> O autor exemplifica com os livros de História: "Podemos presumir que todos os conteúdos serão pré-digeridos e 'esclarecidos'. Nada deve ser apresentado como problemático para que os alunos possam envolver-se em uma discussão sobre o assunto. Podemos imaginar com facilidade historiadores soviéticos da era de Stalin sendo instruídos de uma maneira bastante semelhante: os eventos do passado russo devem ser apresentados de modo que seu significado seja claro para o estudante soviético - e futuro cidadão soviético" (LIPMAN, 1995:362).

inapropriada ao objetivo de ensinar a pensar, pois a imagem que ela projeta da criança "tem muito a ver com a própria imagem que as crianças internalizam e com o autoconceito que elas conservam na maioria" (LIPMAN, 1990:210-1).

Outro problema é que esses textos costumam apresentar a infância como "inevitavelmente feliz" e "purificada" de situações problemáticas e desconcertantes que poderiam provocar a reflexão. Além disso, não retratam a realidade de "um vasto número de crianças ao redor do mundo" que vivem em condições de "subnutrição, negligência, espancamento, abandono ou menosprezo e humilhação" (1990:211).<sup>38</sup>

Diante desse quadro de total inexistência de obras recomendáveis para uma "educação para o pensar"<sup>39</sup>, a saída encontrada por LIPMAN foi criar, ele próprio, textos adequados a esse objetivo.

Assim surgiram os romances ou "novelas filosóficas" que compõem o currículo de Filosofia para Crianças, cada qual direcionado a uma determinada faixa etária e a um determinado grau de escolaridade. Ao todo são, até agora, sete<sup>40</sup> novelas, a saber:

---

<sup>38</sup> Se é verdade que muitos textos infantis não retratam a realidade em que vive a maioria das crianças, contribuindo, assim, para evitar que elas aprendam, desde cedo, a problematizar essa realidade, vale lembrar que as novelas de LIPMAN também não o fazem. Isso parece indicar que, na realidade, sua maior preocupação não é com o fato de a literatura infantil deixar de explicitar a realidade social, mas sim por não apresentar, segundo ele, as personagens das histórias como "seres pensantes", o que, a seu ver, compromete a auto-imagem das crianças que consomem essa literatura. O que ele parece esquecer é que "o vasto número de crianças ao redor do mundo" a que ele se refere e que se encontra em condições precárias de existência, não tem sequer acesso a esse tipo de literatura.

<sup>39</sup> De fato, LIPMAN parece generalizar indevidamente seu julgamento em relação aos livros didáticos e à literatura infantil disponíveis, deixando de considerar as diferenças qualitativas que, certamente, se verificam entre as obras existentes nessas duas modalidades de literatura.

<sup>40</sup> Há notícias de que, recentemente, LIPMAN teria criado mais dois personagens: "Marty" e "Eddie", destinados à discussão de temas como AIDS e drogas. De acordo com Maria José FIGUEIROA, uma das responsáveis pela difusão do Programa em Portugal, está em curso um projeto para utilizar essas histórias em um centro de recuperação de toxicod dependentes (cf.: MASCARENHAS, 1994c:5). As informações a seguir foram baseadas em: CBFC. Educação para o Pensar através do Programa de Filosofia para Crianças. S.n.t.:10.

- 1) "Elfie"<sup>41</sup>: destinado às classes de educação infantil e à 1ª série do ensino fundamental - aborda o pensamento das crianças sobre a realidade em que vivem.
- 2) "Issao e Guga": para 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino fundamental - introduz questões sobre a natureza e sua percepção.
- 3) "Pimpa": para 3ª, 4ª e 5ª séries do ensino fundamental - trabalha o significado da linguagem e sua interpretação.
- 4) "A descoberta de Ari dos Telles": para 5ª e 6ª séries do ensino fundamental - contém um programa de lógica formal que procura desenvolver o raciocínio e a investigação.
- 5) "Luíza": para 7ª e 8ª séries do ensino fundamental - aborda questões de ética e moral.
- 6) "Suki"<sup>\*</sup>: para o ensino médio - discute temas de estética relativos à arte, ao belo, à literatura, etc.
- 7) "Mark"<sup>\*</sup>: também para o ensino médio - é um programa de filosofia política e social que aborda temas como "o poder, a organização social, a justiça e as relações indivíduo-sociedade".

Nota-se, em alguns casos, a intenção de associar, pela sonoridade dos nomes, os personagens das novelas com pensadores famosos, como por exemplo, "Ari dos Teles" com Aristóteles e "Mark" com Marx.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> No Brasil, o Centro Brasileiro preferiu substituir esse romance por "Rebeca", de autoria de Ronald REED, lançado no país em fevereiro de 1996. Os títulos com asterisco não estão disponíveis em língua portuguesa até o momento.

<sup>42</sup> Parece haver aqui uma preocupação exagerada com a simplificação, já que, muito provavelmente, as crianças não encontrariam grandes dificuldades em se familiarizar com nomes desconhecidos, ainda que, num primeiro momento, alguns deles lhes parecessem exóticos. Pelo contrário, talvez pudessem até se divertir com isso, motivando-se assim, para o conhecimento desses autores. A opção pela simplificação, no entanto, sugere haver uma subestimação da capacidade intelectual das crianças, o que não combina com a profissão de fé feita por LIPMAN (por vezes contrariando algumas teorias do desenvolvimento bastante difundidas e aceitas) no seu potencial cognitivo ao imputar-lhes racionalidade (cf.: LIPMAN, 1990:218, 223). Além disso, há um sentido

LIPMAN considera que suas novelas apresentam vantagens tanto em relação ao livro didático, quanto à literatura infantil convencionais.

Uma dessas vantagens está associada à maior facilidade com que o texto narrativo consegue motivar e prender a atenção dos alunos, em comparação com o texto de um manual. Esse, diz LIPMAN, "drena-nos a energia: quanto mais se lê, mais cansado se fica; é uma luta!"; um romance, pelo contrário, "lê-se um capítulo atrás de outro, sem vontade de parar".<sup>43</sup> O que torna esses textos motivadores é, segundo LIPMAN, o fato de as histórias partirem de elementos do próprio universo infantil (RICART, 1987:5) e o conteúdo programático ser apresentado de forma assistemática, encontrando-se "polvilhado" ao longo do romance, escondido nas entrelinhas, como que desafiando as crianças à uma "caça ao tesouro" (LIPMAN, 1990:211). Nas palavras do próprio autor desses romances:

"É preciso deixar as crianças olhar para a página e ali ir buscar o que lhes pode interessar, como se deitássemos contas e bugigangas variadas pelo chão e elas tivessem de apanhar as que lhes interessassem para fazerem um colar."<sup>44</sup>

---

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

<sup>43</sup> Cf.: MASCARENHAS, 1994e:3. A partir dessa constatação, LIPMAN se pergunta admirado: "Como é que foi possível que as pessoas não tivessem percebido que, para levar as crianças a aprender, era preciso refazer por completo a estrutura dos livros, abandonando o texto de manual e optando pelo texto narrativo?" (MASCARENHAS, 1994e:3). Aparentemente ele acredita ter feito uma grande e original descoberta.

<sup>44</sup> Cf.: MASCARENHAS, 1994e:3. Transparece, aqui, uma vez mais, a preocupação em centrar o processo pedagógico no interesse da criança. Contudo, ainda que se admita, por hipótese, que textos romanceados sejam mais motivadores que textos didáticos, o que, na verdade, carece de demonstração mais rigorosa, convém verificar também se os textos de LIPMAN são realmente eficazes em despertar o interesse de todas as crianças e adolescentes. Minhas suspeitas são de que isso não ocorre, tanto pelo estilo pouco atraente como são escritos, quanto pelo próprio enredo das histórias, muitas vezes distante da realidade concreta dos alunos. Além disso, considerando que, em geral, os episódios são trabalhados muito demoradamente, em virtude do grande número de questões levantadas, fazendo com que os alunos passem muito tempo com um mesmo texto, não seria de se admirar se, em pouco tempo, se sentissem saturados e enjoados dessas histórias, cuja leitura passaria, então, a significar, para eles, mais uma tarefa enfadonha a ser cumprida por obrigação. Ora, se isso de fato ocorrer, o argumento da motivação dos alunos para justificar a utilização desses textos ficará completamente prejudicado. A questão, no entanto, merece investigação mais cuidadosa.

Uma segunda vantagem estaria no suposto caráter de "literatura de transição" atribuído aos romances de LIPMAN, na medida em que cumpririam a função de aplinar o caminho das crianças em direção a futuros contatos com os autores originais. Isso é importante porque, segundo ele, as crianças das sociedades democráticas atuais não dispõem do "alto grau de preparação cognitiva" que era proporcionado às crianças das famílias de elite de sociedades anteriores.<sup>45</sup> Daí a necessidade de uma mediação, que poder ser feita pelos romances (LIPMAN, 1990:40). Assim, acredita LIPMAN:

" Muitos estudantes que nunca lerão um trabalho original em filosofia podem, contudo, gostar de ler, discutir e escrever sobre Pimpa e A descoberta de Ari dos Telles; mas muitos outros que tenham lido essas novelas filosóficas para crianças ficarão tentados a investigar Platão e Aristóteles por si próprios" (LIPMAN, 1990:40).<sup>46</sup>

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

A maior e a mais importante vantagem, porém, estaria no fato de as histórias de LIPMAN, diferentemente do que fazem os livros didáticos e as narrativas infantis convencionais, permitirem que as crianças exercitem e desenvolvam suas habilidades de pensamento. Esta, aliás, é a razão pela qual os livros não contém ilustrações pois estas, lembra FALCONE, freqüentemente acabam "estereotipando certas imagens e o pensamento criativo" (CARVALHO, 1994d:6-5).

O aprendizado das habilidades de pensamento ocorre fundamentalmente por imitação, pelas crianças reais, dos exemplos oferecidos pelas crianças fictícias que são

---

<sup>45</sup> Há, portanto, um reconhecimento implícito de certos méritos da educação dita tradicional que, embora elitista, conseguia oferecer às crianças um "alto grau de preparação cognitiva".

<sup>46</sup> Uma possibilidade que parece não estar sendo considerada é a de que crianças que tenham tido uma experiência desagradável com a Filosofia para Crianças tomem tamanha aversão pela "filosofia" que jamais queiram travar com ela e com os textos filosóficos qualquer outro tipo de contato.

personagens das histórias. Isso porque, segundo LIPMAN, não basta dizermos a elas para que sejam racionais, pois "não sabem do que estamos falando". Precisamos é mostrar-lhes o que isso significa e uma das maneiras de o fazermos é oferecendo-lhes histórias cujas personagens adotem modelos de comportamentos racionais: na maneira como conversam entre si e discutem suas idéias, no respeito que demonstram umas para com as outras, etc.<sup>47</sup>

Assim, imitando esses modelos, as crianças reais vão pouco a pouco internalizando e reproduzindo seus padrões de comportamento e, conseqüentemente, tornando-se racionais.<sup>48</sup> Na realidade, essa imitação de modelos é algo que elas já estão habituadas a fazer em sua convivência com os adultos, como ocorre, por exemplo, durante o aprendizado da fala (LIPMAN, 1990:209).

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

A despeito de todas essas vantagens atribuídas a eles, pode-se, no entanto, indagar se os romances utilizados no Programa de LIPMAN são, de fato, adequados à realidade

---

<sup>47</sup> A esse respeito, ver: CARVALHO, 1994c:6-5; MASCARENHAS, 1994e:2; LIPMAN, 1990:101.

<sup>48</sup> Como diz LIPMAN: "Ler que uma personagem de uma história infere q de p, é ser encorajado a inferir q de p por si mesmo" (1990:101). Essa noção de aprendizagem por imitação, repetição e, no limite, por condicionamento, parece indicar a presença de alguma influência do behaviorismo na concepção de educação de LIPMAN. O tema, no entanto, exige maiores investigações.

das crianças que os lêem nas diversas partes do mundo, considerando que foram elaborados a partir de um contexto social e cultural bastante específico que é o norte-americano.

A esse questionamento, os defensores da proposta costumam responder que os textos não apenas podem como devem ser adaptados à realidade de cada local, desde, é claro, que sejam preservados os princípios fundamentais que a norteiam. A própria tradução, explicam, já leva em conta essa necessidade de adaptação, razão pela qual deva ser feita com seriedade porque, como explica Catherine SILVA, "nós queremos que seja um programa brasileiro para crianças brasileiras".<sup>49</sup> Além disso, convém lembrar que, para LIPMAN, o êxito do trabalho depende muito mais da forma como as histórias são utilizadas, isto é, dos empregos adequados dos procedimentos metodológicos, do que do seu conteúdo propriamente dito:

"Não é exatamente a história que interessa, mas como ela é utilizada. Quem cria não é importante. Importante é apresentar os personagens na sua escola, de forma que as crianças questionem valores de toda a sociedade".<sup>50</sup>

A adaptação permitida, no entanto, refere-se apenas a aspectos secundários das histórias, como nomes de pessoas e de lugares.<sup>51</sup> O conteúdo propriamente "filosófico" dos textos, porém, permanece inalterado. E nem é necessário que se façam aí grandes

---

<sup>49</sup> Cf.: "Democracia é comunidade pensante". O Diário do Norte do Paraná, 14 de março de 1987:19. Segundo Silvia MANDEL, também do Centro Brasileiro, "tanto Pimpa quanto Ari podem sofrer transformações", visando aproximar cada vez mais as histórias das realidades brasileiras (MARER, 1985: s/p). O próprio LIPMAN já havia esclarecido que a primeira tradução é sempre experimental e, portanto, sujeita a correções (AGUIAR, 1985: s/p).

<sup>50</sup> Cf.: AGUIAR, 1985:s/p. Essa posição é coerente com a concepção pedagógica de LIPMAN, segundo a qual para o exercício do filosofar, entendido como "pensar excelente", ou "pensar de ordem superior", o conteúdo é menos importante que o método. Por essa razão é que Ana Luiza FALCONE pode afirmar que os livros-textos do programa não passam de "pretextos alimentadores das discussões" (VOGEL, 1994:13), estas sim, consideradas essenciais. Não obstante, o Centro Brasileiro não parece disposto a abrir mão de seu direito exclusivo de publicação e comercialização dos materiais didáticos que acompanham o Programa.

<sup>51</sup> No romance "Issao e Guga", por exemplo, o avô da menina Satie quer levar as crianças para conhecerem Leviatã, a baleia. Na versão brasileira da história, o destino da viagem é o Nordeste brasileiro.

adaptações, pois "há uma seleção natural do texto, eliminando os conteúdos distantes da realidade da sala", o que possibilita que um mesmo texto seja aplicado em realidades bastante diferenciadas, como por exemplo, "escolas estaduais e particulares" (MARER, 1985:s/p).

Quanto aos procedimentos metodológicos (a Comunidade de Investigação), Ann SHARP explica que "são em grande parte considerados universais", razão pela qual não carecem de qualquer adaptação (CARVALHO, 1994C:6-5). Mesmo em países onde a educação é marcadamente tradicional, como a Nigéria, complementa SHARP, o método foi considerado adequado.

Se a questão da adaptação do material didático já é delicada, pois envolve o risco de se perderem de vista os objetivos originais da proposta, o que não dizer da produção independente e original de novas histórias, mais diretamente voltadas para as peculiaridades de cada país ou região? A idéia esbarra em, pelo menos, dois grandes problemas: o primeiro é o da exclusividade concedida aos centros filiados ao Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) no uso da marca "Filosofia para Crianças", o que significa que, mesmo que se produzissem novos romances mais adequados à realidade das crianças do lugar onde a proposta vai ser desenvolvida, legalmente esses textos não poderiam, sem prévia autorização, ser apresentados como material didático do Programa e nem ser incorporados aos treinamentos de professores oferecidos pelos Centros credenciados. O segundo problema refere-se à necessidade de uma certa competência técnica específica para elaborar histórias com conteúdos "filosóficos" e voltadas para o objetivo da "educação para o pensar", bem como de seus respectivos manuais de instrução. Em vista disso, por vezes, a opção mais fácil e segura acaba sendo utilizar o material já disponível, como mostra a situação vivenciada por Maria

José FIGUEIROA, difusora do Programa em Portugal, narrada em matéria do jornal português Diário de Notícias em que o tema da adaptação é posto em questão:

"Para quando personagens como José, Maria, Angelina, Ricardo (não estou a ver filósofos com o nome de Sónia, Vanessa, mas...)? Quando será possível elaborar histórias portuguesas? Maria José teme a precipitação, que pode dar disparate. 'Cada história do professor Lipman, cada frase, cada palavra é meticulosamente pensada', disse ao DN. 'Não pode ser escrita sem muito estudo e muito rigor'.

Maria José recorda uma experiência belga, com um texto sobre a poluição marinha e que, além de óbvio e explorador de horrores, era verdadeiramente manipulador das crianças. Enquanto lhe vier à idéia o disparate belga, não se atreverá a avançar para uma originalidade portuguesa. Muito já fazem com a adaptação dos personagens de Lipman..." (MASCARENHAS, 1994c:5).

Para garantir a eficácia do trabalho com o Programa, o Centro Brasileiro recomenda aos professores que, ao usarem o material didático, sigam algumas etapas previamente determinadas<sup>52</sup> e observem as instruções contidas nos manuais que acompanham os romances.

#### **b) Os manuais de instrução para os professores.**

Contém, além de uma introdução na qual LIPMAN expõe sumariamente alguns dos pressupostos teóricos do Programa, orientações metodológicas e grande quantidade de sugestões de atividades, especialmente planos de discussão e exercícios, a serem desenvolvidas com as crianças.

Esses planos de discussão tanto podem concentrar-se "nas idéias principais de cada capítulo", quanto em "aspectos secundários que mereçam consideração". O objetivo é que

<sup>52</sup> Essas etapas são as seguintes:

1. Leitura individual silenciosa para identificar o contexto;
2. Leitura em voz alta;
3. Levantamento de questões;
4. Agrupamento das questões por temas ou assuntos;
5. Trabalhar com os temas (discussões e exercícios)" (cf.: CBFC. Educação para o pensar. S.n.t.).

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

os alunos aprendam a desenvolver "conceitos" e a estabelecer "conexões e distinções necessárias" (LIPMAN, 1990:150-1).

É também no manual que os professores encontram indicadas as questões filosóficas (o conteúdo) que deverão ser discutidas pelos alunos (RICART, 1987:5).

Além disso, o manual ainda sugere formas de promover a integração entre o conteúdo das aulas de Filosofia para Crianças e o das outras disciplinas. No episódio do livro "Pimpa", em que um dos temas propostos para a discussão é a luz, o manual recomenda que se trabalhe "integradamente com Ciências, tomando por base o tema da produção de eletricidade" (VOGEL, 1994:12).

A principal função desses manuais, entretanto, é garantir o êxito do Programa, pois os professores que o aplicam, por não terem formação específica em filosofia, não estão preparados para planejarem sozinhos as atividades e as discussões adequadas ao objetivo de ensinar a pensar. Daí por que, para LIPMAN, seria "indesejável" que o fizessem. Por essa razão, assim como as crianças, e também alunos de faculdade, "precisam de textos primários", esses professores "precisam imensamente da orientação profissional" de especialistas na disciplina que lhes forneçam "exercícios preparados e planos de discussão" previamente elaborados que os orientem no desenvolvimento do trabalho. (1990:207-8).

É interessante notar que LIPMAN considera o professor não formado em filosofia inapto para conceber e planejar o trabalho com o Programa, mas não para executar as orientações já prontas dos manuais. Há, portanto, nessa concepção, uma aceitação tácita da mesma divisão social do trabalho, aqui refletida no âmbito da educação, que caracteriza a produção fabril: de um lado, o trabalho intelectual daqueles que, na condição de especialistas, estão credenciados para conceber, planejar, traçar metas e objetivos e definir

o que, quando e como vai ser ensinado. No caso do Programa, esse papel compete ao próprio LIPMAN, cujos conhecimentos específicos de filosofia, pedagogia, psicologia do desenvolvimento, etc, tornam-no **competente** para conceber e organizar o processo pedagógico, elaborar o material didático e definir a metodologia mais apropriada para o êxito do trabalho docente;<sup>53</sup> de outro lado, o **trabalho manual** dos que, não sendo especialistas e, portanto, não possuindo a competência necessária para o exercício das funções de concepção e planejamento, limitam-se apenas a executar as tarefas concebidas e planejadas pelos primeiros. No Programa de LIPMAN são os simples professores que, possuindo as mais diversas formações acadêmicas, em geral, não em filosofia, e repletos de boas intenções, põem-se a aplicar a proposta.<sup>54</sup> Sobre as conseqüências dessa divisão entre trabalho manual e intelectual que cria "dirigentes e dirigidos", "competentes e incompetentes", "especialistas (técnicos) e não especialistas (simples professores)", Ildeu COELHO adverte:

"...é uma degradação, uma proletarização crescente da força de trabalho considerada não-especializada, desqualificada ou semiquificada. Expropriado de seu saber próprio, o trabalhador perde também o controle do processo de produção, portanto, de sua própria atividade, que passa a ser dirigida por outrem: temos aqui um dos aspectos da alienação do trabalho. Surge, então, um sistema hierárquico de autoridade em que a grande maioria é submetida ao saber (leia-se poder) da minoria".<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Vale lembrar que uma das motivações que levaram LIPMAN a desenvolver o seu Programa de Filosofia para Crianças foi a solicitação de uma mãe de aluno que, apelando para a sua condição de **especialista** em filosofia, desafiou-o a buscar uma solução para o problema da dificuldade das crianças de "pensarem direito", ou "pensarem bem, com lógica e com significado". A esse respeito, ver M. LORIERI. **Matthew Lipman: o filósofo das crianças**. S/d:7; "A filosofia voltando às escolas". **O Estado de São Paulo**, 3 de outubro de 1985, s/p; "Estimulando a reflexão". **Visão**, 23 de outubro de 1985:69.

<sup>54</sup> A respeito do significado dessa fragmentação do trabalho docente, Ildeu COELHO afirma: "É a divisão social do trabalho, manifestando-se também na área da educação como 'natural', 'racional'. É a própria racionalidade capitalista, da qual o taylorismo é a encarnação e a expressão, que, em nome de uma crescente eficiência na execução das tarefas, de uma maior racionalização do trabalho, fragmenta o seu processo, separando radicalmente, de um lado, os que sabem, planejam e decidem, e, do outro, os que fazem, executam" (1989: 32-3). Esse transplante para o sistema de ensino do modelo de organização racional do sistema fabril é característico da pedagogia tecnicista (cf.: KUENZER e MACHADO, s/d; SAVIANI, 1985:15-6).

<sup>55</sup> Cf. COELHO, 1989:33. Sobre a caracterização dos educadores como "simples professores", em oposição aos "especialistas", COELHO adverte ainda que "...funciona como um pretexto para sua subordinação à burocracia escolar, bem como para a desqualificação de seu trabalho e a degradação de seu salário." (1989:35).

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

Relegados a essa condição de trabalhadores alienados, os professores são subestimados em sua capacidade intelectual e acabam sendo inibidos em seu potencial reflexivo, crítico e criativo (COELHO, 1989:34). Em tais circunstâncias, o seu pensar autônomo torna-se não apenas dispensável, como também perigoso.<sup>56</sup>

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

Ora, é no mínimo estranho que uma proposta pedagógica que se auto intitula de "educação para o pensar" manifeste tanta preocupação com o pensar dos alunos e praticamente nenhuma com o pensar dos professores que deverão desenvolvê-la. Estranho, principalmente se considerarmos que o princípio fundamental que, segundo LIPMAN, deve

---

No caso dos professores que atuam no Programa, a burocracia à qual se subordinam é a que foi instituída pelos criadores da proposta com vistas a garantir seus objetivos. Além disso, em última instância, a caracterização desses profissionais como "simples professores" leva à desqualificação do professor de filosofia, isto é, do filósofo licenciado, dando a entender que a presença desse profissional na escola, bem como da disciplina da qual ele deve se encarregar, ou seja, a Filosofia no sentido convencional, é perfeitamente dispensável.

<sup>56</sup> "Assim como na fábrica o operário não pode pensar (esse é, pelo menos, o ideal, pois o pensamento seria uma perda de tempo e o capital não pode de modo algum perder tempo: time is money), também na escola, do maternal à universidade, o professor é cada vez mais dispensado de pensar. Basta executar! Inclusive porque quem pensa questiona, duvida, discorda das determinações, quer saber o porquê das coisas e da atividade que realiza, sendo considerado um indivíduo inconveniente, perigoso" (COELHO, 1989:34).

reger os cursos de formação de professores é o de que eles devem ser formados por meio dos mesmos métodos e procedimentos que se espera que eles empreguem mais tarde com seus alunos.<sup>57</sup>

## **5. A capacitação dos professores.**

### **5.1. O papel do professor na educação**

Antes de analisar o modo como é feita a capacitação dos que desejam trabalhar com o Programa, convém esclarecer o papel que este atribui ao professor no processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, pretende-se romper com o modelo vertical e hierárquico da relação professor-aluno, segundo o qual o professor, visto como "autoridade de conhecimento", cumpre a missão de transmitir informações aos alunos que, por sua vez, desprovidos desse conhecimento, devem submeter-se à autoridade do primeiro.

Ocorre que, para LIPMAN, quando o professor se apresenta como "fonte de informação", estabelece-se entre os alunos a prática de recorrer a ele para "tranqüilização ou verificação" de suas indagações, criando-se, assim, um "modelo de troca professor-aluno que frustra o objetivo da filosofia para crianças" na medida em que "mina a noção de comunidade". Por essa razão, LIPMAN propõe substituir esse modelo pelo da Comunidade de Investigação, no qual professor e alunos são "co-investigadores" e o professor procura incentivar também trocas entre os próprios alunos (LIPMAN, 1990:117).

---

<sup>57</sup> Cf. LIPMAN, 1990: 45; 174.

Se alguma autoridade cabe ao professor, portanto, não é a "autoridade de informação", mas a "autoridade de instrução". Compete a ele estabelecer as condições necessárias para que a classe se envolva numa "investigação discursiva, mais e mais produtiva, mais e mais autocorretiva" e estar sempre atento, sobretudo, para "uma conduta ilógica entre os alunos", embora mesmo nesse aspecto "não precise conduzir", ele próprio, as correções, podendo, em vez disso, transferir essa tarefa para os alunos: perguntando-lhes se uma determinada observação foi relevante; se uma dada conclusão decorreu realmente das premissas que a antecederam; se os termos empregados foram devidamente esclarecidos; se houve concordância quanto às suposições subjacentes às afirmações apresentadas, etc (LIPMAN, 1990:117. Grifo meu).

A função do professor passa a ser, então, a de acompanhar e vigiar o desempenho lógico dos alunos, atuando como facilitador e orientador das discussões através das quais ocorre a aprendizagem do pensar.<sup>58</sup>

Há, portanto, ao menos aparentemente, uma opção pelo não-diretívismo pedagógico.<sup>59</sup> Apesar disso, a intervenção do professor não chega a ser totalmente proibida. Afinal, como membro da Comunidade de Investigação, ele também tem o direito de, vez por outra, propor temas que considere relevantes para o debate e que não tenham

---

<sup>58</sup> No dizer de Ana Luiza FALCONE: "Em nossa proposta, o professor é um orientador de debates" (VOGEL, 1994:13). Em outro momento, FALCONE reitera essa afirmação (cf.: CARVALHO, 1994d:6-5). Catherine SILVA, por sua vez, acrescenta: "O professor tem que se colocar como facilitador do debate e não como o dono das respostas. Esta é, na verdade, a maior virtude deste programa: um golpe de mestre no autoritarismo que sempre caracterizou o ensino brasileiro" (MONTEIRO, 1986:4).

<sup>59</sup> Digo aparentemente porque, como explica SNYDERS (1984:18), para as pedagogias não-diretivas, o adulto deve renunciar a prescrever o conteúdo do ensino e limitar-se apenas a criar um ambiente favorável para que a criança possa manifestar e expandir seus interesses. No Programa de LIPMAN, porém, ocorre algo diverso. Na prática, boa parte dos temas escolhidos para a discussão, já vêm sugeridos no corpo do romance que está sendo lido pelo grupo, de modo que as crianças acabam sendo induzidas em sua escolha. A rigor, portanto, quem escolhe os conteúdos não são os alunos e nem mesmo o professor, mas o material didático ou, em última instância, o especialista que o elaborou. Há, portanto, no Programa, um discurso não-diretívista e uma prática diretiva. Isso parece revelar a influência do tecnicismo pedagógico na elaboração do Programa. A respeito dessa característica da pedagogia tecnicista, ver: SAVIANI, 1985:17.

sido levantados por nenhum aluno. Durante a discussão, no entanto, deve abster-se de explicitar seu próprio ponto de vista para evitar o risco da doutrinação e também para forçar os alunos a buscarem, por si mesmos, as respostas para suas indagações, rompendo assim com o modelo tradicional do professor como fonte de informações. Nas palavras de LIPMAN:

"O professor deve ser auto-retraído filosoficamente (sempre atento ao risco de fazer doutrinação inconscientemente) e, contudo, pedagogicamente forte (sempre promovendo o debate entre as crianças e as encorajando a seguir a investigação na direção que ele aponta)."<sup>60</sup>

Essa maneira de conceber o papel do professor é associada ao método socrático (ironia e maiêutica) no qual, segundo LIPMAN, os professores devem se espelhar (1990:19).<sup>61</sup>

O professor é, assim, colocado "em pé de igualdade com a classe" estabelecendo-se entre ambos uma relação horizontal (MARER, 1985:s/p).<sup>62</sup> Isso, porém, só é possível porque, no Programa, como explica o professor Silvio WOSCOVICS, do Centro Catarinense de Filosofia no Primeiro Grau, "a ênfase está na discussão". Por isso, os professores "não precisam se apresentar como possuidores de uma quantidade infinita de informações". O mais fundamental é que eles saibam o que estão fazendo e dominem

---

<sup>60</sup> LIPMAN, 1990:207. Grifos meus). Este aspecto parece revelar a influência da pedagogia tecnicista que, conferindo certa autonomia aos materiais didáticos, procura minimizar a interferência do professor a fim de garantir a eficiência do processo pedagógico.

<sup>61</sup> Essa associação, porém, é bastante discutível. Com efeito, quando se punha a dialogar com os cidadãos atenienses, Sócrates apenas "fazia de conta" que nada sabia em relação ao tema em questão, com o intuito de obter de seus interlocutores o reconhecimento de sua própria ignorância e da necessidade de buscarem fundamentos mais sólidos para seus conhecimentos. Daí ser essa uma atitude de ironia. Com o professor de Filosofia para Crianças, porém, ocorre algo bem diferente. Na maioria das vezes, a sua ignorância em relação ao assunto a ser debatido pela classe não é nenhum "faz de conta", mas uma dura e triste realidade, da qual resulta o risco de que a discussão por ele coordenada incorra num espontaneísmo e num relativismo típicos do senso comum e que mais se assemelham à prática dos sofistas (pelo menos segundo a imagem que deles nos projetaram seus oponentes) do que propriamente à de Sócrates ou de Platão, para quem o compromisso com a busca do conhecimento verdadeiro e bem fundamentado ("episteme", em oposição à opinião - "doxa") era uma exigência fundamental. Voltarei, porém, a esse aspecto no capítulo seguinte.

<sup>62</sup> Para uma crítica dessa concepção do papel do professor, ver: SAVIANI, 1985:74, 81-2; SNYDERS, 1984:35-6.

"os procedimentos de ensino" que utilizam (VOGEL, 1994:15. Grifos meus). Essa, aliás, é a razão pela qual não há restrições quanto a professores não formados em Filosofia trabalharem com o Programa, como veremos mais adiante.

Isso, porém, não significa que LIPMAN não considere importante o professor conhecer a matéria que irá lecionar. Se, por um lado, o fato de possuir esse conhecimento não é garantia suficiente de que ele será competente para ensiná-la, por outro, a competência quanto aos métodos de ensino não torna prescindível aquele conhecimento. Para LIPMAN, portanto, ambas as alternativas são "desesperadamente unilaterais" (LIPMAN, 1990:44), razão pela qual o professor deve procurar "um equilíbrio entre os métodos e o conteúdo educacional" (LIPMAN, 1990:175). Além disso, LIPMAN também reconhece que a falta de familiaridade com a Filosofia acarreta certas dificuldades para os professores, pois "sentem-se perturbados", "colocam-se na defensiva", tornam-se "muito agressivos", ficam ansiosos por não conseguirem distinguir "uma discussão filosófica de uma que não é filosófica", etc. (LIPMAN, 1990:179-80). Mas a saída apontada por ele está não em oferecer embasamento filosófico para esses professores, visto que não é a este fim que se prestam os treinamentos, mas nos manuais de instrução, destinados a orientá-los na execução de seu trabalho.

Na prática, portanto, não é o equilíbrio entre conteúdos e procedimentos metodológicos que está sendo viabilizado e sim o predomínio destes últimos sobre os primeiros.

A questão da doutrinação, dada a importância de que se reveste pela recorrência com que costuma ser associada ao ensino de filosofia, merece ser considerada à parte.

A recomendação de que o professor seja "auto-retraído filosoficamente" para evitar o risco da doutrinação, não significa que, para LIPMAN, a educação possa ou deva

ser uma prática neutra quanto à transmissão de valores:

"Propositadamente ou não, quem quer que ensine, ensina valores. Assim, a educação para os valores já está sendo feita, e está sendo feita universalmente, de modo que o problema não está em fazê-la, mas em fazê-la melhor."<sup>63</sup>

Não se trata, portanto, de negar a transmissão de valores, já que "não há como" evitá-la e "nem é desejável tentá-lo", mas sim de encontrar "métodos" pedagógicos que propiciem a sua "melhoria" (1990:72). O problema todo está, portanto, no método de ensino.

Na realidade, a transmissão de valores, para LIPMAN, só se torna doutrinação quando o professor assume procedimentos metodológicos mais diretivos, como por exemplo, as aulas expositivas; procedimentos que:

"... não surtem o efeito desejável e podem até atingir o efeito oposto ao que se pretende. As crianças que mais precisam da educação de valores são, geralmente, menos receptivas, principalmente quando percebem que isto é apresentado de modo proselitista ou doutrinador. Os esforços para arrancar-lhes suas crenças de valores conseguem apenas torná-las mais céticas e negativas." (LIPMAN, 1990:86-7. Grifos meus).

Assim, para que a transmissão de valores, inevitável em si, necessária e até desejável, não se transforme em doutrinação, basta que o professor adote métodos menos diretivos, nos quais os valores transmitidos não apareçam às crianças como imposição de uma autoridade externa e sim como descoberta e conquista delas próprias. Dentre esses métodos, o mais indicado é o da Comunidade de Investigação, pois nela o professor é apenas coordenador e facilitador das discussões e os alunos podem chegar por si mesmos às respostas para suas indagações, respostas que, desse modo, "não lhes parecem como tendo sido impostas por uma autoridade estranha".<sup>64</sup>

O que ocorre é que, nas discussões da Comunidade de Investigação, as crianças

---

<sup>63</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:69; 72.

<sup>64</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:87. Trata-se, portanto, de uma questão de encontrar estratégias mais eficientes de transmissão de valores; ou seja, um "manhoso instrumento de conquista", incompatível com o diálogo autêntico, como bem denunciou Paulo Freire. Esse aspecto será retomado no apêndice V.

internalizam espontaneamente os valores e as atitudes vivenciadas pelo grupo e, naturalmente, passam a considerá-los como seus.<sup>65</sup>

Diante disso, cabe perguntar: a opção por uma metodologia menos diretiva, no caso, a Comunidade de Investigação, constitui garantia suficiente de que não haverá doutrinação? Ou, formulando a pergunta em outros termos: é apenas quando se coloca na posição de expositor e, portanto, numa conduta explicitamente diretiva, que o professor pode se tornar doutrinador? Ou ainda: a doutrinação acontece apenas através da expressão oral do professor?

A esse respeito, Georges SNYDERS (1984:29) oferece-nos uma interessante contribuição. Para ele, o sonho de muitos professores de "criar simplesmente condições favoráveis ao desenvolvimento dos alunos", sem contudo interferir nesse desenvolvimento, isto é, sem endoutriná-los, "é uma ilusão", já que, "há que reconhecê-lo, os nossos silêncios falam quase tanto como as nossas palavras."

Com efeito, a voz do professor não é a única e nem a que mais fortemente ecoa aos ouvidos da criança. Quando chega à escola, ela traz consigo valores, opiniões, crenças, preferências, visões de mundo, que lhe foram passados pela família, pelos meios de comunicação de massa, enfim, pelo ambiente social em que vive e que constituem elementos da ideologia dominante na sociedade. A escola, por sua vez, também veicula essa ideologia através, por exemplo, dos livros e materiais didático-pedagógicos, das diferentes metodologias de ensino, de suas normas e regulamentos internos, etc. O próprio material didático do Programa de LIPMAN não está imune à "contaminação" por uma determinada ideologia, por uma determinada visão de mundo e nem a metodologia empregada na sua utilização garante evitar que as crianças assimilem, sem questionamento

---

<sup>65</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:88; 221.

e sem crítica, a ideologia dominante que perambula pela sua mente, e também pela do professor, e que vem à tona no momento em que elas expressam suas opiniões nas discussões da Comunidade de Investigação.<sup>66</sup>

Tomemos um exemplo para ilustrar esse fato. Numa escola da zona leste de São Paulo, onde o Programa era desenvolvido, a professora introduziu o tema: "O que é o medo?". As respostas que apareceram falavam em ameaças, assassinatos e a discussão acabou caindo no tema da morte, dos mortos e das almas.

"Priscila Galatti diz ter medo de almas. A professora pergunta se alma tem corpo. A classe responde em uníssono que não" (CARVALHO, 1994a:6-4).

A professora conclui, então, indagando: "Se não tem corpo, o que pode fazer com você?..."

O que está pressuposto, tanto na resposta da classe, quanto na conclusão da professora, é que corpo e alma são duas realidades substancialmente distintas e que podem existir separadamente; que essa separação ocorre com a morte; que, após a morte, a alma continua existindo, embora nada possa fazer para afetar o corpo. Em suma, está pressuposta uma concepção dicotômica de corpo e alma, típica de uma certa tradição filosófica que acabou conquistando hegemonia na cultura ocidental e que não chega sequer a ser explicitada e muito menos problematizada na discussão. Isso demonstra que, a despeito da boa intenção da professora em promover a discussão sobre o assunto, a forma como o processo é conduzido pode, muitas vezes, acabar reproduzindo e reforçando, sem qualquer questionamento crítico, valores e noções pré-concebidos.

É preciso reconhecer, portanto, que, independentemente da vontade ou da consciência do professor, já existe uma doutrinação pesando sobre a criança e também

---

<sup>66</sup> A questão da ideologia subjacente aos materiais didáticos e à metodologia do Programa de LIPMAN merece estudo mais aprofundado.

sobre ele, professor, e o seu silêncio em relação a isso contribui apenas para dissimulá-la, legitimá-la e reforçá-la. Desse modo, a pretexto de não doutrinar, o professor acaba consentindo a continuidade da doutrinação em curso.

"Na verdade, nós 'endoutrinamos' os alunos tanto pelo nosso silêncio, como pela nossa palavra. Porque (...) quando um professor não 'endoutrina' um aluno, ele deixa todo o lugar à ideologia dominante, à ideologia dos media, dos jornais de grande tiragem. (...) Não há possibilidade de escapar ao 'endoutrinamento'" (SNYDERS, 1984:30).

Não se trata, obviamente, de uma apologia da doutrinação, mas apenas de constatar que, inevitavelmente, ela ocorre, e que não há saída para o professor, a não ser assumir os riscos, inerentes à especificidade de sua função, de uma tomada de posição:

"Para mim, o drama de ser professor - e há algo de dramático em se ser professor -, é efectivamente eu arriscar-me a conduzir os alunos numa má direcção. Ou, pelo menos, a não conseguir fazer dele o tipo de homem que desejaria que fosse. É o risco que define a função docente: será que fiz tudo para fazer dos meus alunos os homens que eu desejaria que eles fossem? (SNYDERS, 1984:29).

Convém esclarecer, no entanto, que essa tomada de posição pelo professor não se confunde com manipulação ou propaganda ideológica.<sup>67</sup> A escola não é o lugar do discurso panfletário, nem do proselitismo de qualquer espécie. Além do mais, seria de extrema covardia o professor valer-se do seu prestígio e da condição de desvantagem dos alunos, sobretudo dos mais novos, em relação a ele, para impor seus próprios pontos de vista. Mas, certamente, ele pode proporcionar aos alunos o acesso aos conhecimentos, aos conteúdos necessários para que se tornem capazes de, utilizando argumentos científicos, fazer escolhas conscientes e críticas e definir "zonas de consenso" em relação a valores. A escola seria, assim, diz SNYDERS,

---

<sup>67</sup> Se bem que, na opinião de Moacir GADOTTI (1984:77-8), é preferível um educador manipulador àqueles que procuram não assumir qualquer posicionamento. "Porque, no primeiro caso, ao plantar a semente da manipulação, o manipulador acaba, pela dialética presente na natureza e na sociedade, plantando também a semente contrária, isto é, a necessidade de desvencilhar-se da manipulação. A rejeição do manipulador é apenas uma questão de tempo. O segundo caso porém é trágico: os 'educadores' incolores não provocam nenhuma reacção. Em geral, pensam no seu bem-estar exclusivo e preferem assumir posições populistas quando isto convém aos seus interesses e quando não podem esconder-se sob o manto do populismo, escondem-se atrás da tecnocracia ou da pseudo-ciência. São os 'mornos' de que nos fala o Apocalipse e que, por não serem nem frios e nem quentes devem ser vomitados para fora das responsabilidades educacionais".

"... não o lugar do partido comunista, ou socialista, ou radical, nem também um lugar onde não se diria nada sobre nada, mas um lugar de congregação; por exemplo, (...) seria o lugar de congregação de todos os que quisessem lutar contra o racismo e a xenofobia. (...) É preciso dar argumentos científicos - não creio haver nenhuma ciência que demonstre que os Portugueses são mais 'estúpidos' que os outros - (...). Ora, se há um 'endoutrinamento' - e com isso ou vou desagradar às pessoas que são racistas ou xenófobos e que pensam que os estrangeiros o melhor era ficarem na sua terra -, vou descontentar pessoas; mas não vou fazer uma propaganda comunista ou socialista, ou cristã, mas vou tentar reunir cristãos, comunistas, socialistas e sem partido, que têm vontade de se abrir aos outros e às suas diferenças" (SNYDERS, 1984:31-2).

Esse trabalho de fornecer argumentos científicos, proporcionados pelo domínio dos conteúdos das diversas áreas do saber representadas no currículo escolar, é de responsabilidade do professor que, por sua vez, não pode realizá-lo sem uma prévia tomada de posição.

Assim, ao recomendar que o professor se abstenha de posicionar-se nas discussões da Comunidade de Investigação e se concentre na aplicação de sua metodologia, LIPMAN, na verdade, não afasta o perigo da doutrinação; o máximo que tal recomendação pode conseguir é inibir a intervenção direta do professor (o que, admitindo-se a posição de SNYDERS, significa descaracterizar a especificidade da função docente) deixando livre o caminho para a doutrinação exercida pelo material didático e pela metodologia do Programa e, em última instância, para a ação da ideologia dominante. Como não existe preocupação com a transmissão de conteúdos, o que seria importante para propiciar os tais argumentos científicos de que fala SNYDERS, os alunos tendem a empregar os argumentos de que já dispõem, isto é, argumentos que compõem o senso comum e que, em grande parte, correspondem à ideologia dominante por eles já assimilada.

Desse modo, o que ocorre, na realidade, não é a eliminação da doutrinação, mas sua dissimulação: a criança tem a ilusão de realizar descobertas e opções próprias, quando o que faz não é senão "internalizar" os valores daquela ideologia. A doutrinação torna-se, assim, ainda mais eficiente, pois, uma vez internalizada a ideologia dominante, apaga-se sua exterioridade, dificultando, se não impossibilitando, sua crítica, seu desmascaramento

e seu combate efetivo, visto que tal combate tenderia a se reduzir a um conflito meramente psicológico, interior, enquanto a ideologia propriamente dita ficaria preservada.<sup>68</sup>

## 5.2. O treinamento dos professores

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

De acordo com LIPMAN, a forma como, em geral, os professores são formados atualmente é, para usar uma expressão dele próprio, o "calcanhar de Aquiles" da Filosofia para Crianças.<sup>69</sup>

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

Um dos problemas detectados nesses métodos está em utilizarem metodologias de ensino muito diferentes das que se espera que os professores adotem futuramente, quando forem ministrar suas aulas.

É o que ocorre, por exemplo, com a linguagem. Em geral, os cursos de formação de professores ou utilizam uma linguagem muito difícil, distante da realidade dos futuros professores e que os obriga a "se desdobrar para entender", ou, então, falam a sua

---

<sup>68</sup> O que foi dito acima assemelha-se ao que Marilena CHAÚÍ afirma a respeito dos efeitos ideológicos da auto-avaliação como recurso didático (cf.: CHAÚÍ, 1980:31).

<sup>69</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:173. Sobre a formação dos professores no Programa, ver ainda: LIPMAN, 1995:24,47,224,252,263,307.

linguagem. Dificilmente, porém, empregam a mesma linguagem que os professores terão que usar com seus alunos (LIPMAN, 1990:174). O resultado é que o futuro professor irá fazer o mesmo com seus alunos que, para entender o que está sendo ensinado, terão, primeiro, que "fazer a tradução de uma sábia linguagem desconhecida para sua própria linguagem", o que, para LIPMAN, constitui um verdadeiro "exercício de inutilidade" (LIPMAN, 1990:174).<sup>70</sup>

Para evitar que isso ocorra, a única maneira é os professores serem formados "exatamente pelos mesmos procedimentos" que se pretende que eles utilizem em sala de aula" (LIPMAN, 1990:45). Se as discussões são "desejáveis", ao passo que as aulas expositivas são "detestáveis", deve-se empregar com os professores "o máximo de discussão e o mínimo de exposição". Se deseja que os futuros professores estimulem as crianças a "pensar por si próprias", então eles também devem ser incentivados a "pensarem por si próprios".<sup>71</sup>

Esse é, pois, o princípio básico adotado pelo Programa no que se refere à formação dos professores.

O processo de capacitação dos que se dispõem a aplicá-lo é composto de quatro estágios.

---

<sup>70</sup> Poder-se-ia, no entanto, indagar se essa dimensão do esforço e do trabalho individual de tradução também não constitui um componente essencial do processo educativo. No caso específico da tradução de uma linguagem para outra, mencionado por LIPMAN, não seria esta uma etapa necessária para que o aluno expandisse seu universo lingüístico e cultural, superando, assim, o senso comum? Poupar os alunos desse esforço não seria confiná-los aos limites intelectuais e culturais em que já se encontram? E não é o próprio LIPMAN quem considera a tradução como uma das habilidades cognitivas a serem desenvolvidas nas crianças? (cf.: CBFC. Educação para o pensar. S.n.t.:28; CBFC. Educação para o pensar através do PFC. S.n.t.:4; LIPMAN, 1990:100; 1995:72-3).

<sup>71</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:45. Na realidade, como já foi explicitado, o pensar do professor não é, de fato, estimulado, o que evidencia uma incoerência em relação ao princípio acima enunciado. Vale ressaltar, ainda, que o autor considera essa forma de formação de professores "muito instrutiva para o desenvolvimento de modelos de formação de professores em geral" (LIPMAN, 1990:175).

### 1º) Estágio da preparação dos monitores.

Monitores são aqueles que, possuindo um "sólido conhecimento filosófico"<sup>72</sup> e tendo sido devidamente preparados pelo Centro de Filosofia para Crianças, passarão a atuar no treinamento de outros professores, em geral não formados em Filosofia.

O processo de formação dos monitores começa com uma oficina de dez dias, ao longo dos quais os candidatos conhecem o currículo, os materiais didáticos, exercitam-se individualmente na condução de sessões e discutem assuntos considerados relevantes.<sup>73</sup>

Em seguida, o futuro monitor passa por uma espécie de estágio, atuando em sala de aula por um período de quatro a seis semanas, a fim de adquirir experiência no trabalho com crianças. Torna-se, assim, um "filósofo em residência". Contudo, recomenda-se ao aprendiz que procure, sempre que possível, trabalhar "junto com um monitor mais experiente antes de se lançar numa carreira independente".<sup>74</sup>

### 2º) Estágio da exploração do currículo.

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

Essa preparação é feita através de seminários, cursos intensivos ou oficinas de

---

<sup>72</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:176. Podem ser: "...professores de filosofia de faculdade, portadores de títulos em filosofia e aqueles com conhecimento comparável (fora dos Estados Unidos, por exemplo, professores em lycées ou gymnasia têm, freqüentemente, um conhecimento tão rico do trabalho em filosofia quanto os doutores em filosofia neste país)" (LIPMAN, 1990:176).

<sup>73</sup> Assuntos, tais como: "... educação moral, a relação da Filosofia para Crianças com a filosofia tradicional, o ensino de raciocínio e os procedimentos para trabalhar efetivamente nas escolas, incluindo o uso de testes de raciocínio e as relações a serem estabelecidas com os coordenadores escolares" (LIPMAN, 1990:177).

<sup>74</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:177. Em outra passagem, LIPMAN resume o que foi dito até aqui com as seguintes palavras "Somente filósofos habilitados e experientes deveriam ser monitores de professores, e mesmo eles necessitam de preparo. Este preparo envolve um seminário de dez dias, no qual os participantes trabalham no currículo do mesmo modo dialógico que professores e crianças irão trabalhá-lo; e um período de trabalho diretamente com as crianças" (1990:208). Contudo, apesar dessa exigência de habilitação específica para os monitores, parece haver situações excepcionais em que exceções são admitidas: "Algumas oficinas mais intensivas, que seguem por cinco dias consecutivos ou mais, são tão trabalhosas que são necessários dois monitores. Não é incomum que um deles não seja um filósofo" (LIPMAN, 1990:177).

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

Iniciam com a leitura compartilhada, em voz alta e alternadamente de um episódio do romance que estiver sendo trabalhado.

Terminada essa leitura, o monitor solicita que a classe (no caso, professores) proponha os tópicos para discussão. Essa solicitação é feita através de perguntas do tipo: "O que o **intriga** nesta passagem?"; ou "O que os **interessa** nessa passagem?"; ou ainda "De que você **gosta** nessa passagem?"; etc.

As respostas são registradas na lousa o mais fielmente possível à forma como foram verbalizadas e com a indicação do nome das pessoas que as formularam.

Em seguida, o monitor encaminha a seleção das questões que deverão ser objeto da discussão do grupo, o que pode ser feito de inúmeras maneiras: agrupando as respostas pelo critério da afinidade temática, num exercício de classificação cognitiva; pondo todas em votação; pedindo a alguém, que ainda não tenha falado, que escolha a questão de sua preferência; sorteando a ordem das questões a serem debatidas, etc. O que importa é, antes de tudo, motivar o interesse dos participantes pela discussão:

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

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

### 3º) Estágio modelador.

Concluído o treinamento do estágio anterior, o professor está habilitado a iniciar o trabalho com as crianças.<sup>75</sup> Contudo, em virtude de sua inexperiência no trabalho com a filosofia, é comum que se sinta inseguro e encontre dificuldades para transplantar para a sala de aula os procedimentos que vivenciou durante o treinamento, necessitando, portanto, de certo acompanhamento pelo monitor. Este é, pois, o estágio em que o monitor entra na sala de aula junto com o professor recém preparado para mostrar-lhe concretamente como o Programa deve ser desenvolvido com as crianças.<sup>76</sup>

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

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

### 4º) Estágio de observação.

Passado esse período, os monitores voltam à sala de aula para observar e avaliar a execução do Programa pelo professor. Nessa avaliação, que pode ser "oral, escrita, ou ambas", o monitor faz ao professor perguntas do tipo: "O que você me viu fazer que você não fez?", ou pode também revisar problemas e dificuldades observados no trabalho dos professores, "como a falha em perseguir um questionamento", ou a dificuldade em "envolver todos os membros da classe" nas discussões. Para tanto, os monitores usam "listas de critérios para aferir o desempenho do professor", critérios que este é incentivado

---

<sup>75</sup> Na realidade, não há qualquer possibilidade de reprovação do professor, pois trata-se de um mero treinamento prático na aplicação da proposta, sem a preocupação em checar conhecimentos.

<sup>76</sup> Marcos LORIERI chegou a desempenhar esta função, como ele mesmo relata: "...a cada mês, um membro do Centro assistia a uma aula do professor treinado e, de vez em quando, eu mesmo dava uma aula para a classe desse professor e ele assistia" (cf.: "Método filosófico faz alunos mais críticos". Nova Escola, ano IV, nº 36, dezembro de 1989:39).

a conhecer para que possa também "fazer uma auto-avaliação mais crítica" (LIPMAN, 1990:180).

Esse é, pois, em linhas gerais, o processo de formação dos professores de Filosofia para Crianças. Como se pode observar, há todo um cuidado em acompanhar de perto o seu desempenho a fim de garantir a eficácia do Programa.

No Brasil, os treinamentos seguem basicamente as mesmas diretrizes, apenas com algumas poucas adaptações. Segundo reportagem da revista *Nova Escola*, até 1989:

"...fazia-se um treinamento de 12 horas, em três dias, que poderia ser à tarde ou aos sábados. Nesse treinamento o professor recebia noções iniciais sobre o método, sua metodologia, fundamentos psicopedagógicos e fundamentos filosóficos. Com isso, e sabendo usar o material, o professor começava a aplicar o método em sala de aula. A cada semana, alguém do Centro se reunia por duas horas com os professores para avaliar o trabalho e avançar mais no material, até completar 90 horas de treinamento."<sup>77</sup>

Pelo menos no início, a preocupação maior parecia ser com a qualidade e não tanto com a quantidade de professores formados, mesmo que isso implicasse em certa lentidão na expansão do Programa. Como esclarece Catherine SILVA:

"...o trabalho de formação dos professores é lento. Não poderia ser diferente. Não poderíamos formar professores em massa, porque aí não contribuiríamos muito para a melhoria do ensino. Temos, primeiro que encontrar professores e não doutrinadores. Professores interessados em seu papel de educador."<sup>78</sup>

O aumento da demanda de interessados, porém, aliado à falta de monitores para treiná-los, obrigou o Centro Brasileiro a rever sua estratégia e passar a formar professores

---

<sup>77</sup> Cf.: "Método filosófico faz alunos mais críticos". *Nova Escola*, ano IV, nº 36, dezembro de 1989:39. É interessante notar que, em apenas 12 horas, esperava-se que os professores assimilassem noções sobre a metodologia utilizada, fundamentos psicopedagógicos, fundamentos filosóficos, além, é claro, de aprender a manusear o material didático. Na prática, porém, como será demonstrado adiante, o verdadeiro objetivo desses treinamentos não era a formação teórica dos professores, mas a assimilação por eles da metodologia do Programa.

<sup>78</sup> Cf.: PERIN, 1988d:23. No que se refere à formação de monitores, porém, deu-se exatamente o contrário. No início, segundo SANTOS (1994:119-20), essa formação tinha um enfoque mais **qualitativo**, priorizando a internalização da metodologia do Programa a fim de possibilitar o pronto atendimento à demanda das escolas. Com o tempo, porém, começou a surgir uma maior preocupação com a formação teórica dos monitores e os treinamentos passaram a dedicar mais tempo às discussões teóricas. Essa suposta mudança de enfoque teria sido favorecida pela tradução de textos de LIPMAN e SHARP que explicitam os fundamentos teóricos da proposta.

"no atacado", com grupos grandes recebendo treinamentos intensivos de trinta horas.<sup>79</sup>

Atualmente, segundo FALCONE (VOGEL, 1994:12), o Centro Brasileiro oferece dois tipos de cursos de formação: um de quarenta horas, "voltado aos profissionais de sala de aula que não têm formação filosófica" e que é composto de "uma parte teórica e outra prática" e, a cujo término, o professor conta com "o acompanhamento de um monitor em sua classe durante um certo tempo", podendo, também, "solicitar sua presença quando julgar necessário"; o outro tipo é "dirigido a professores graduados em Filosofia e tem por objetivo a formação de monitores", constituindo-se de um treinamento inicial de 40 horas, após o qual os futuros monitores "aplicam o programa durante um ano em uma sala de aula, com a supervisão de professores do Centro", contando ainda, ao fim desse período, com mais quarenta horas para um "aprofundamento de estudos".

"Além disso", complementa FALCONE, "o Centro promove, periodicamente, seminários de atualização para os monitores e facilita viagens de intercâmbio com os Centros de Filosofia de outros países" (VOGEL, 1994:12).

Como já foi mencionado, não é exigida formação filosófica aos professores que desejam trabalhar com o Programa. O que esse trabalho requer, na verdade, não é o domínio de conteúdos específicos de filosofia, mas sim capacidade de utilizar corretamente a metodologia e o material didático adotados, além de um certo conjunto de habilidades necessárias para que tenha êxito,<sup>80</sup> tais como as relacionadas por Catherine SILVA (MONTEIRO, 1986:4): "capacidade de ouvir atentamente o que as crianças dizem"; saber identificar "os padrões lógicos de sua narrativa e a dimensão filosófica de seus interesses";

---

<sup>79</sup> Cf.: "Método filosófico faz alunos mais críticos". *Nova Escola*, ano IV, nº 36, dezembro de 1989:39.

<sup>80</sup> Nas palavras de FALCONE: "O professor não precisa ser formado em filosofia. Ele deixa de ser o professor que ensina um conteúdo para trabalhar junto às crianças e ajudá-las a filosofar" (CARVALHO 1994a:6-4). Nem mesmo o conhecimento da terminologia própria da filosofia é necessário ao trabalho com o Programa, pois, como revela Catherine SILVA, "Não é correto introduzir a criança à terminologia científica. Para que a criança possa desenvolver suas habilidades de raciocínio através da discussão de tópicos filosóficos, é necessário que tais idéias lhes sejam apresentadas em contextos condizentes com sua capacidade de leitura e em que esteja suprimida a alienação terminológica" (MONTEIRO, 1986:4).

saber "orientar as discussões" e encorajar a criança "a pensar por si mesma". Além disso, o professor deve ser capaz de abster-se de explicitar posicionamentos filosóficos próprios, evitando, assim, o risco da doutrinação; amar a disciplina que ministra; enfim, ter respeito pelas crianças e entusiasmo pela proposta.<sup>81</sup>

Essa não exigência de formação filosófica para os professores, na realidade, é coerente com a concepção de educação que está na base da proposta de LIPMAN, pois, se o objetivo é ensinar "como" pensar, independentemente de qual seja o conteúdo desse pensamento, então o professor, a quem cabe apenas coordenar o trabalho pedagógico, não precisa ter amplo conhecimento desse conteúdo. E mesmo que eventualmente ele o tenha, esse conhecimento deve servir apenas como uma espécie de "reserva" e não como "conteúdos a serem distribuídos aos alunos" (LIPMAN, 1995: 307), já que isso seria incompatível com os princípios pedagógicos do Programa.<sup>82</sup>

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

Para se ter uma idéia mais precisa a esse respeito, basta examinar a programação de um desses cursos, realizado em julho de 1994 e destinado a capacitar professores para

---

<sup>81</sup> Sobre a necessidade de os professores amarem sua disciplina, ver LIPMAN, 1990:45. Ocorre que, na prática, nem sempre todas essas características são facilmente encontradas nos professores que se interessam pela proposta. Como informa KUMPERA (1986:168): "Sem dúvida, a aplicação do Programa complica a vida e o trabalho das professoras. Uma vez por semana, pelo menos, elas têm reunião com os orientadores do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, o responsável pela adaptação do Programa para as escolas brasileiras. Nessas reuniões, elas também são chamadas a levantar questões sobre o texto lido - e é uma decepção! As crianças ganham longe das professoras em capacidade de perguntar e imaginar coisas".

<sup>82</sup> Segundo reportagem da revista Nova Escola: "A partir do material fornecido pelo Centro (...) **o professor é treinado para ser um facilitador das discussões** que naturalmente as crianças desenvolvem em torno de temas como justiça, verdade, beleza, amor, amizade" (Cf.: "Método filosófico faz alunos mais críticos". *Nova Escola*, ano IV, nº 36, dezembro de 1989:39. Grifos meus).

o uso das novelas "Pimpa" e "Issao e Guga" (curso básico).<sup>83</sup> As quarenta horas previstas estavam assim distribuídas:

ATIVIDADES	HORAS	%
Apresentação	01	2,5
Trabalho com as novelas	29	72,5
Discussões Teóricas	09	22,5
Avaliação final	01	2,5

O tempo reservado para a chamada parte teórica, portanto, não chega sequer a um quarto da carga horária total do curso. Daí ser, de fato, mais adequado denominá-lo de treinamento. E essa pequena fração diminui ainda mais se se considera que as discussões teóricas podem ser, e freqüentemente o são, prejudicadas por outras atividades consideradas prioritárias, como por exemplo, a aplicação simulada do material didático pelos participantes, cuja realização, por vezes, acaba requisitando mais tempo do que o previsto inicialmente. Além disso, a grande variedade de temas indicados para essa "discussão teórica", num espaço de tempo tão exíguo, impede qualquer possibilidade de aprofundamento.<sup>84</sup>

Vale ressaltar, ainda, que os temas são previamente selecionados, geralmente em função de sua pertinência em relação aos conteúdos específicos das novelas que, futuramente, serão utilizadas pelos professores, o que direciona e restringe a discussão aos objetivos definidos pelos organizadores do curso. Além disso, as discussões são também

<sup>83</sup> Cf.: Anexo I.

<sup>84</sup> No referido treinamento, os temas "teóricos" previstos foram: 1) Habilidades cognitivas e diálogo filosófico; 2) Filosofia: conteúdo e recurso para o pensar; 3) Metodologia, pergunta e critério; 4) Metafísica: identidade e linguagem; 5) Epistemologia; 6) Ética e Ecologia ("Luiza"); 7) Lógica/Analogia ("Ari"); 8) Ética e Liberdade; 9) Estética (Cf.: Anexo I). Ora, se os participantes dispõem de um total de 9 horas para as discussões teóricas, conclui-se que terão, em média, no máximo, se puderem aproveitar integralmente o tempo, 1 hora para cada tema. Em tais condições, dificilmente seria possível aos participantes discutir suficientemente esses temas, sobretudo levando-se em conta que, na sua grande maioria, jamais tiveram contato com filosofia.

limitadas e empobrecidas por se basearem quase que exclusivamente nos textos do próprio LIPMAN e de seus colaboradores, ou seja, nos próprios pressupostos teóricos do Programa, o que dificulta a problematização da proposta a partir de outros referenciais teóricos. Na realidade, o verdadeiro objetivo das tais "discussões teóricas" parece ser o de esclarecer aos participantes, ainda que superficialmente, alguns desses pressupostos a fim de convencê-los da validade da proposta. Em outros termos, a formação teórica oferecida nos treinamentos é entendida, basicamente, como assimilação precária dos pressupostos teóricos do Programa.

Assim, desde que a formação filosófica não é considerada imprescindível, qualquer pessoa pode aderir ao Programa. "Depende só do interesse de cada um".<sup>85</sup> E como esclarece FALCONE, "o Centro está disposto a atender professores de todo o país".<sup>86</sup>

À primeira vista, essa abertura para que qualquer professor, independentemente de sua formação acadêmica, possa trabalhar com a Filosofia para Crianças, pode dar a impressão de que está havendo uma valorização do profissional da educação, um voto de confiança em seu potencial intelectual e profissional, um reconhecimento de sua capacidade e de sua competência.

Trata-se, porém, de uma confiança apenas aparente pois, na prática, pela forma como seu papel é concebido pelo Programa, o que se percebe é justamente o contrário. Com efeito, ele não é considerado suficientemente qualificado para participar da concepção, do planejamento e da organização do trabalho que irá realizar, nem tampouco

---

<sup>85</sup> Cf.: "Método filosófico faz alunos mais críticos". Nova Escola, ano IV, nº 36, dezembro de 1989:39. Segundo AGUIAR (1985:s/p): "...todo professor que goste do estudo de idéias e respeite as crianças pode ser treinado no período de um ano (...). O treinamento envolve a sensibilidade do professor, não é algo mecânico. E o professor deve aprender a fazer os questionamentos junto com os alunos..."

<sup>86</sup> Cf.: "Método filosófico faz alunos mais críticos". Nova Escola, ano IV, nº 36, dezembro de 1989:39.

da elaboração do material didático a ser utilizado com seus alunos; por sua competência teórica e didática não ser de todo confiável, precisa ser treinado e constantemente vigiado e controlado para que não ponha a perder os objetivos almejados; nas discussões sobre temas filosóficos, deve sempre abster-se de explicitar suas próprias convicções, a fim de evitar a tentação da doutrinação ideológica e também algum possível embaraço caso se sinta inseguro diante de tais temas. Nessa hipótese, o melhor a fazer é recorrer ao manual de instruções que funciona como uma espécie de colete salva-vidas a impedir que o despreparo do professor o faça naufragar e, com ele, todo o processo pedagógico. A própria existência desse manual revela uma desconfiança quanto à capacidade do professor de caminhar por suas próprias pernas pelos terrenos da filosofia.

A rigor, portanto, a única confiança de que o professor parece se fazer merecedor é quanto à sua capacidade para executar as tarefas que lhe são atribuídas e, assim mesmo, desde que seja devidamente treinado e monitorado por algum especialista mais competente do que ele. Para além dessa função de "trabalhador braçal", o professor é tratado como um profissional sob suspeita.

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

opositor ao Programa.<sup>87</sup>

Ora, isso dá novo significado à questão da não exigência de formação específica em filosofia para o professor que aplica o Programa. Na realidade, não se trata de uma concessão provisória em face da suposta falta de profissionais devidamente habilitados; nem de um compromisso efetivo com a democratização do acesso ao trabalho filosófico que, assim, afastados os "preconceitos", deixaria de ser exclusivo aos iniciados; antes, parece tratar-se de uma medida de conveniência, porquanto o professor formado em filosofia, em tese, teria melhores condições de duvidar, problematizar e refutar os fundamentos do Programa. Em outros termos, a opção por professores não habilitados em Filosofia não é acidental, mas providencial: trata-se, na realidade, de uma estratégia de operacionalização da proposta, cujo objetivo é preservá-la de críticas, legitimá-la perante os professores e as instituições de ensino e, desse modo, melhor viabilizar sua propagação.

## 6. A avaliação.

Nos textos de LIPMAN examinados neste trabalho não foi possível encontrar indicações de como deva ser feita a avaliação dos alunos em Filosofia para Crianças, exceção feita a algumas referências a testes realizados para aferir o seu desempenho cognitivo comparativamente ao de crianças que não passaram pelo Programa. Alguns de seus seguidores, porém, talvez justamente por sentirem a falta de uma orientação mais específica de seu mestre a esse respeito, encarregaram-se de propor caminhos para adequar

---

<sup>87</sup> O que se passa, aqui, é algo semelhante ao que ocorre no plano social com o operário submetido às condições capitalistas de produção: "Uma certa desconfiança em relação ao operário será sempre prudente, pois, se ele consegue controlar o processo de trabalho, poderá utilizar esse controle contra os interesses do capital" (COELHO, 1989:33-4).

os procedimentos avaliativos aos objetivos do Programa.<sup>88</sup>

Esse foi o caso, por exemplo, de Eliana MARTINEZ, monitora do Centro Regional de Filosofia para Crianças de Cuiabá/MT, para quem, considerando que o Programa se constitui numa proposta de "educação para o pensar" e não de educação para a aprendizagem, a avaliação nele desenvolvida deve adotar critérios e procedimentos diferenciados dos convencionais, pois estes "não são aplicáveis nem são justos para com o tipo de trabalho educativo proposto". Afinal, pretende-se avaliar o desempenho cognitivo dos alunos e não o quanto eles assimilaram dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Faz-se necessário, portanto, "revisar todas as posturas e métodos do professor" e "criar instrumentos de avaliação apropriados e contextualizados, dentro de nossa proposta educacional" (MARTINEZ, 1997:5).

Assim, partindo das indicações de Howard GARDNER acerca da avaliação, MARTINEZ propõe as seguintes diretrizes para a conduta avaliativa do professor em Filosofia para Crianças: valorizar as "experiências cotidianas" dos alunos; "promover também a auto-avaliação", tanto a dos alunos, quanto a sua, explorando sua "dimensão ética"; valer-se de "instrumentos flexíveis", especialmente o diálogo da Comunidade de Investigação (MARTINEZ, 1997:5).

Preservados esses princípios norteadores, cabe ao professor discernir os instrumentos e modelos de avaliação mais adequados para cada circunstância, podendo, também, criar o seu próprio repertório de modelos. Como sugestão, a autora recomenda

---

<sup>88</sup> Na verdade, a questão da avaliação em Filosofia para Crianças ainda parece representar, para muitos dos que se envolvem com esse trabalho, uma dificuldade a ser superada. Sentindo a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o problema, o Centro de Filosofia para Crianças - Região de Campinas organizou, em 1995, na cidade de Americana, o "I Encontro Regional de Educação para o Pensar", cujo tema geral foi "Como avaliar numa comunidade de investigação" (cf. *Mensagem*, Ano 1, nº 1, outubro de 1995:2). Mesmo as contribuições de MARTINEZ e LORIERI, apresentadas a seguir, são publicações recentes, provavelmente motivadas pela necessidade de responder à demanda por essa reflexão.

o emprego de "fichas", "tabelas", e "questionários" que, a seu ver, podem "ajudar a identificar necessidades" e a "superar as limitações da avaliação tradicional" (MARTINEZ, 1997:5).

A título de exemplo, MARTINEZ apresenta três possibilidades de procedimentos avaliativos compatíveis com os princípios do Programa.

1º) Para possibilitar a auto-avaliação dos alunos quanto ao seu envolvimento na Comunidade de Investigação, o professor pode apresentar-lhes uma tabela (vide modelo abaixo) contendo os itens em que deverão se auto-avaliar e solicitar que preencham os espaços de cada item com a cor correspondente ao seu desempenho em cada um deles (vermelho: excelente; verde: muito bom; azul: bom; amarelo: vou melhorar).

Alunos	Participação	Respeito às regras	Verbalização, raciocínio	Conteúdos	Auto-correção
A	vermelho	azul	amarelo	verde	verde
B	amarelo	azul	amarelo	amarelo	azul
C	verde	vermelho	azul	verde	vermelho

O aluno poderá fazer sua escolha abertamente, devendo justificá-la perante o grupo, dando oportunidade aos colegas de confirmarem ou não sua auto-avaliação.

A vantagem desse sistema, segundo a autora, é que:

"A ludicidade oferecida, tanto pela avaliação aberta como pela seleção de uma cor como elemento qualificador, desmonta barreiras emocionais e fortalece o estabelecimento de uma avaliação legitimada pelo exercício dialógico" (MARTINEZ, 1997:5).

2º) O professor pode solicitar ao aluno que faça um relato descritivo de sua compreensão sobre um determinado assunto.

3º) O professor pode, ainda, sugerir uma atividade coletiva na forma de teatro, poesia ou artes plásticas que requeira pesquisas, estimule a interdisciplinaridade e promova

o envolvimento dos moradores do bairro.

Desse modo, conclui MARTINEZ (1997:5), a avaliação estaria sendo entendida como "parte intrínseca do processo de aprendizagem", constituindo-se num recurso cotidiano capaz de fornecer o "feedback" necessário para a afirmação ou redefinição dos rumos do processo pedagógico.<sup>89</sup>

Marcos LORIERI, diretor pedagógico do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, também quis dar sua contribuição para a reflexão sobre o tema da avaliação em Filosofia para Crianças. Partindo da noção de que avaliar é sinônimo de verificar o valor, identifica cinco passos interligados no processo avaliativo<sup>90</sup>:

1º) verificar se vale a pena realizar o trabalho que está sendo proposto, antes de iniciá-lo, a fim de evitar uma "ação cega". No caso de alguém que esteja planejando trabalhar com o Programa de LIPMAN, propõe que isso seja feito por meio de perguntas do tipo: Você sabe exatamente por que quer trabalhar com Filosofia para Crianças? Tem clareza dos objetivos e dos resultados dessa proposta? Você realmente considera válidos esses objetivos e resultados? A Filosofia para Crianças tem algum valor para ajudar a atingir os objetivos e resultados que você considera válidos? (LORIERI, 1997:4).

---

<sup>89</sup> Em relação à auto-avaliação, porém, a despeito de ser um instrumento freqüentemente apresentado como avançado, progressista e democrático, convém lembrar a advertência de Marilena CHAUI quanto às suas possíveis implicações sociológicas, políticas, psicológicas e ideológicas: "Em termos sociológicos e políticos, não caberia perguntar o que é auto-avaliar-se numa sociedade dividida em classes e unificada através do Estado? Quem fornece os critérios da avaliação? Quais são eles? Qual seu sentido e finalidade? Até que ponto esses critérios são ou não instrumentos para inculcar no aluno determinadas expectativas e valores que não só anulem sua individualidade, mas sobretudo forneçam uma direção prévia às suas expectativas sociais? Em termos psicológicos, a auto-avaliação não seria um sutil mecanismo de interiorização da regra, da lei e da repressão? Em lugar de ser um momento da consciência de si mediada pela consciência do outro (no caso, o professor), não seria o puro apagamento da exterioridade das regras para torná-las internas tornando impossível lutar efetivamente contra elas, visto que o combate se reduziria a um conflito psicológico interior?" E complementa a autora: "A questão colocada nessa perspectiva não permitiria indagar, em termos ideológicos, se a auto-avaliação não seria apenas a dissimulação da exterioridade, tornando-a invisível porque internalizada? E, se for este o caso, a quem e por que interessa a invisibilidade da autoridade e por que interessa batizá-la com os nomes de liberdade e responsabilidade? Liberdade com relação a quê? Responsabilidade do quê?" (CHAUI, 1980:31).

<sup>90</sup> Aqui, a ordem desses passos foi ligeiramente alterada para dar seqüência ao raciocínio.

2º) Após o início do trabalho, verificar se os resultados desejados foram, de fato, atingidos e se o que foi feito ao longo do trabalho realmente valeu para produzi-los. Na aplicação do Programa isso pode ser feito ao final de cada aula, de cada mês, bimestre, semestre ou ano.

3º) Ao longo do desenvolvimento do trabalho, verificar se o mesmo está caminhando na direção dos objetivos pretendidos.

4º) Verificar durante todo o trabalho, não apenas se os resultados esperados estão sendo produzidos, mas também a qualidade desses resultados, isto é, se estão sendo produzidos a contento.

5º) Concluído o trabalho, verificar se o modo como se realizou foi realmente o melhor, ou se os mesmos resultados poderiam ter sido obtidos por meios mais adequados.

Esses passos propostos por LORIERI, além de serem redundantes, pressupõem que o professor tenha clareza dos objetivos almejados pelo Programa e dos meios pelos quais se pretende atingi-los, o que, no entanto, é pouco provável que aconteça, já que a sua preparação é feita na forma de treinamentos nos quais a reflexão teórica não é priorizada.

Mas a avaliação do desempenho dos alunos e também dos professores de Filosofia para Crianças pode, ainda, ser feita por meio de testes e experimentos, destinados a aferir o seu grau de desenvolvimento cognitivo.<sup>91</sup>

Um desses testes ocorreu em 1978, quando os criadores do Programa encomendaram a uma instituição especializada uma pesquisa experimental que comparasse o desempenho intelectual de crianças às quais ele foi aplicado, com o de outras que

---

<sup>91</sup> Segundo LIPMAN (1995:74-5. Nota de rodapé), dos que já foram realizados: "Praticamente todos" revelaram que houve "melhoria significativa no raciocínio" dos alunos.

tiveram apenas a educação comum.<sup>92</sup> Segundo Catherine SILVA, tratava-se de um teste que deveria medir o rendimento dos alunos em duas modalidades: leitura e cálculo matemático.<sup>93</sup>

Com efeito, as dificuldades das crianças nessas duas áreas já eram conhecidas, nos Estados Unidos, desde o início da década de 70, quando se constatou que "quase 40% dos estudantes de 17 anos não conseguiam entender satisfatoriamente um texto escrito", ao mesmo tempo em que "apenas 30% deles podiam resolver um problema matemático que envolvesse mais de uma etapa de raciocínio".<sup>94</sup>

A pesquisa envolveu cerca de quatro mil crianças de duas comunidades diferentes: uma de população mais carente, na cidade de Newark, New Jersey, e outra de crianças de classe média.<sup>95</sup> Ann SHARP assim resume a experiência e os resultados deste teste:

"Em 78 decidimos fazer um grande estudo experimental com quatro mil crianças desde o programa **Pimpa** até o **Suki**. O estudo foi feito pelo Serviço de Testes de Educação de Princeton, em Nova Jersey. Os resultados mostraram que o grupo experimental, quando cotejado com o grupo de controle - crianças que não recebiam o método - teve 66% de vantagem em compreensão de leitura e 37% na matemática, com um ganho de dois anos. Foram resultados que deram muita esperança."<sup>96</sup>

Uma outra pesquisa, realizada no Chile, revelou que os resultados obtidos com

<sup>92</sup> Sobre esse teste, ver: AGUIAR, 1985:s/p; "Estimulando a reflexão". Visão, 23 de outubro de 1985:69; "Lição de pensamento". Isto É, 30 de outubro de 1985:31; KUMPERA, 1986:168; MONTEIRO, 1986:4; "Habilidade para leitura pode melhorar com Filosofia". Folha de São Paulo, 31 de outubro de 1986:20; "Democracia é comunidade pensante". Diário do Norte do Paraná, 14 de março de 1987:18; "Colégio Integrado introduz estudo da Filosofia para crianças". Gazeta do Centro-Oeste, 31 de maio a 2 de junho de 1987:11; RICART, 1987:5.

<sup>93</sup> De acordo com SILVA: "Esses testes são muito utilizados nos Estados Unidos. Aqui no Brasil começamos há pouco tempo" (cf.: "Democracia é comunidade pensante". Diário do Norte do Paraná, 14 de março de 1987:19).

<sup>94</sup> Cf.: "Lição de Pensamento". Isto É, 30 de outubro de 1985:31.

<sup>95</sup> Cf.: "Habilidade para leitura pode melhorar com Filosofia". Folha de São Paulo, 31 de outubro de 1986:20.

<sup>96</sup> Cf.: AGUIAR, 1985:s/p. Ver também: "Estimulando a reflexão". Visão, 23 de outubro de 1985:69; "Lição de pensamento". Isto É, 30 de outubro de 1985:31. LIPMAN também faz referência a este teste (cf.: 1995:74-5. Nota de rodapé). O seu resultado positivo é também atestado por Catherine SILVA, que informa: "A introdução do ensino de filosofia no Estado de Nova Jersey modificou substancialmente essa situação, segundo apuraram as autoridades educacionais em 1978" (Cf.: "Lição de Pensamento". Isto É, 30 de outubro de 1985:31).

a Filosofia para Crianças nos primeiros anos de escolaridade são semelhantes aos verificados nos Estados Unidos. Segundo o professor Mário Berrios CARO, do Institute Professionale de Santiago, ligado à Universidade do Chile, os alunos que passam pelo Programa:

"...apresentam sensível melhoramento em diversos aspectos, como: pensamento crítico, capacidade de relacionar, de fazer perguntas, de estruturação lógica e de distinguir, inclusive, os vários níveis de educação" (PERIN, 1988a:29).

CARO ressalva, no entanto, que a pesquisa não revelou o percentual de melhoria dessas crianças em relação a um estudo realizado anteriormente.

No Brasil, pelo menos até o momento, não há notícias de que testes desse tipo tenham sido efetuados. De todo modo, recorrer a eles exige cuidado para que não sejam tomados como instrumentos de medida neutros, porque "científicos", e infalíveis, sem que se estabeleça a vinculação dos resultados obtidos por meio deles com o contexto social e cultural dos sujeitos pesquisados.<sup>97</sup>

Além do mais, valeria investigar se os resultados atribuídos à Filosofia para Crianças, como melhoria de raciocínio em matemática e português, por exemplo, não poderiam ser igualmente obtidos por outros meios, talvez mais eficazes, que não a implantação de um programa paralelo de ensino.

---

<sup>97</sup> A esse respeito, Lia ROSEMBERG chama a atenção para o que ocorre com grande parte dos testes de aptidão intelectual e de prontidão cognitiva freqüentemente empregados para diagnosticar possíveis causas do fracasso escolar. "Atribui-se a esses testes e medidas uma neutralidade em relação ao social e ao cultural que estudos mais recentes questionam. Os instrumentos de avaliação intelectual mais difundidos estão embebidos de valores culturais, de modo que os resultados neles obtidos reflitam o quanto da cultura dominante foi absorvido pelo Sujeito, e não seu potencial de aprendizagem" (ROSEMBERG, s/d:18). É preciso, pois, estar atento, para que o mesmo não aconteça com eventuais testes aplicados à avaliação do desempenho de alunos em Filosofia para Crianças.

## 7. Conclusão

Estas são algumas das características básicas do Programa de LIPMAN que, como vimos, a exemplo do que ocorre com as justificativas apresentadas pelos seus defensores, podem ser problematizadas sob diversos aspectos. Dentre estes, destaca-se a presença de elementos de escolanovismo, incluindo as vertentes tecnicista e não-diretivista da pedagogia da Escola Nova, assimilados acriticamente, o que faz recair sobre o Programa as críticas que de há muito vêm sendo dirigidas a essas correntes pedagógicas.

Esse aspecto, no entanto, merece estudo e análise mais cuidadosos que estão fora dos limites e dos objetivos do presente trabalho. Por ora, devo limitar-me a indicá-lo como possível caminho a ser percorrido posteriormente e apenas antecipar alguns questionamentos, já apontados no decorrer de todo esse capítulo.

Resta, porém, explicitar e analisar alguns aspectos da concepção de filosofia subjacente ao Programa de LIPMAN, tema a que será dedicado o capítulo seguinte.

### CAPÍTULO III

## A FILOSOFIA VAI À ESCOLA? QUE FILOSOFIA? PROBLEMATIZANDO PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DO "PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS"

A formação filosófica de LIPMAN, como ele próprio admite (CARVALHO, 1994c:6-5), é bastante eclética, tendo sofrido influência de diversas correntes filosóficas, entre elas, o pragmatismo norte-americano, a fenomenologia, o existencialismo e a filosofia analítica ou da linguagem.

Uma análise minuciosa, profunda e com o devido rigor de como ele se apropria dessas diferentes correntes e de como elas repercutem em seu pensamento e em sua prática, embora desejável, exigiria um tal grau de envolvimento com o estudo dos autores que lhe serviram de referência que, nas atuais condições, não se me afigura como uma tarefa viável.

Mas, talvez, nem fosse o caso de empreendê-la aqui, uma vez que o objetivo do presente capítulo é bem mais modesto: explicitar e problematizar, de forma rigorosa e coerente, alguns traços característicos da concepção de filosofia subjacente ao Programa de Filosofia para Crianças, a fim de compreender seu significado mais profundo. O resultado desse esforço é o que será exposto a seguir.

## 1. LIPMAN e PLATÃO

LIPMAN recorre a SÓCRATES e a PLATÃO para justificar a possibilidade de que a filosofia seja trabalhada com crianças. SÓCRATES, por exemplo, diz ele, provavelmente consideraria "absurda", no que se refere à capacidade de praticar a filosofia, a "dicotomia adulto/criança" que se verifica em outros pensadores como DESCARTES e o jovem PIAGET. Por isso, SÓCRATES "acolhe a conversação com jovens e velhos com o mesmo gosto".<sup>1</sup>

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

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

LIPMAN, porém, embora admita essa dificuldade, procura contorná-la alegando que

---

<sup>1</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:28. Em outra passagem, LIPMAN complementa: "Em nenhum lugar Sócrates jamais estabeleceu um limite de quando fazer filosofia com pessoas de idades diferentes, pois fazer filosofia não é questão de idade mas de habilidade em refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que se considera importante" (1990:31).

tal advertência não deve ser tomada como um princípio fundamental do pensamento de PLATÃO, mas apenas como uma recomendação circunstancial, motivada pela situação de precariedade em que se encontrava a Filosofia em Atenas "naqueles tempos turbulentos" em que SÓCRATES fora condenado à morte e ARISTÓTELES, forçado a deixar a cidade. Não se justificaria, portanto, aumentar os riscos contra a filosofia "encorajando os pirralhos de Atenas a argumentarem e especularem." (LIPMAN, 1990:29).

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

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

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

Assim, conclui LIPMAN, a objeção quanto ao ensino de filosofia para crianças, quando apoiada em PLATÃO, "apoia-se num engano" (1990:32), isto é, numa leitura equivocada desse autor. Ora, isso significa que a proposta de um Programa de Filosofia para Crianças não é incompatível com as teses platônicas. Aliás, pelo contrário, representa uma resposta positiva ao conselho de PLATÃO de que as crianças sejam ensinadas "não pela

coação mas pelo prazer".<sup>2</sup>

## PROBLEMATIZAÇÃO

Embora LIPMAN procure buscar em PLATÃO respaldo para suas próprias posições, um olhar um pouco mais atento sobre o pensamento de ambos é suficiente para evidenciar que, na realidade, há significativas incompatibilidades entre eles. Vejamos, pois, alguns dos aspectos pelos quais isso se revela.

### 1) A caverna de PLATÃO e a "caverna" de LIPMAN

O livro VII d'A República, de PLATÃO, mencionado por LIPMAN, inicia-se com a descrição feita por SÓCRATES a GLAUCO da alegoria da caverna.<sup>3</sup>

Entre a cena delineada por PLATÃO e o Programa de Filosofia para Crianças de LIPMAN pode-se estabelecer a seguinte analogia. Através da Comunidade de Investigação o Programa procura "libertar" as crianças das "amarras" do ensino tradicional que as imobilizam e as impedem de se comunicar e de pensar coletivamente, criando, assim, condições para que se estabeleça entre elas a prática do "diálogo filosófico".

---

<sup>2</sup> Cf.: 1990:32. A esse respeito ver: PLATÃO, 1987:355 [536e-537a].

<sup>3</sup> Cf.: PLATÃO, 1987: 317-21.

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

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

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

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

Assim, retomando a analogia com o texto de PLATÃO, pode-se dizer que o Programa de LIPMAN, embora libere as crianças de algumas das amarras do ensino dito tradicional o que, certamente, lhes proporciona uma situação mais confortável e agradável em comparação com a que viviam anteriormente, mantém-nas confinadas aos limites internos da caverna. Têm toda a liberdade para argumentar, discordar dos colegas, perguntar, solicitar

justificativas, explicações, propor temas para o debate, etc, mas, na realidade, não chegam a sair da "escuridão" do senso comum em que se encontram. A exemplo do que se passava na caverna de PLATÃO, também na Comunidade de Investigação é sobre as sombras da realidade que as crianças travam suas discussões. Daí não haver, de fato, verdadeira libertação.

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

## **2) O mundo das Idéias de PLATÃO e o "mundo das idéias" de LIPMAN.**

Em sua teoria das idéias, PLATÃO define a existência de dois mundos distintos: o mundo das Idéias e o mundo sensível. O primeiro é inteligível, imaterial, perfeito, imutável, eterno, verdadeiro ("episteme") e ao qual só se pode chegar através do conhecimento racional, sem interferência dos sentidos e da opinião. O segundo é material, imperfeito, mutável, finito, sujeito ao contínuo devir e cujo conhecimento baseia-se na opinião ("doxa"). O mundo

sensível, para PLATÃO, não passa de uma sombra, de um reflexo imperfeito do mundo das Idéias.

Ora, algo semelhante parece ocorrer com o Programa de LIPMAN. Os textos de leitura (romances filosóficos) figuram como uma espécie de mundo das Idéias onde habitam crianças ideais, fictícias, abstratas, portadoras das mais puras virtudes intelectuais e morais e que, dada essa sua natureza perfeita e bela, funcionam como paradigmas, verdadeiros "modelos" a serem imitados pelas crianças reais. Estas, por sua vez, habitando o mundo sensível da sala de aula, onde costuma haver pouco ou nenhum espaço para o exercício da racionalidade, da reflexão e do diálogo, não passam de um reflexo imperfeito das primeiras, razão pela qual não lhes resta senão espelhar-se nos modelos que estas representam.

Ora, se é assim, pode-se então concluir que o Programa de LIPMAN se constitui naquilo que SUCHODOLSKI (1984) denominou "pedagogia da essência", fundamentada numa "filosofia da essência" da qual, aliás, o pensamento de PLATÃO constitui uma das bases principais.<sup>4</sup>

De acordo com essa pedagogia essencialista, a tarefa da educação consiste em fazer do homem aquilo que ele deve ser. E o que ele deve ser é determinado por sua "essência verdadeira", que é, "a priori", ideal, eterna, imutável, perfeita. No caso de PLATÃO, essa essência humana habita o mundo das Idéias; em LIPMAN, a essência a ser realizada na criança (a criança ideal) habita os romances de sua própria autoria.

E como é essa criança ideal que LIPMAN espera realizar nas crianças de verdade da

---

<sup>4</sup> Além de PLATÃO, a pedagogia da essência também encontra respaldo na filosofia de Aristóteles (sobretudo pela sua distinção entre forma e matéria) e no cristianismo, por exemplo, com STO. TOMÁS DE AQUINO (cf. SUCHODOLSKI, 1984:18-22).

sala de aula? É, sobretudo, uma criança pensante, isto é, que tenha desenvolvido 100% de sua capacidade de raciocinar<sup>5</sup>, tornando-se, portanto, plenamente apta a fazer uso adequado de suas habilidades cognitivas e a empregar um "pensamento de ordem superior" nas diversas situações de sua vida. Não importa muito, como já foi salientado em vários momentos desse trabalho, o conteúdo desse pensamento, desde que a criança saiba como conduzi-lo de forma disciplinada, organizada, coerente, numa palavra, de forma lógica. Para isso, porém, ela precisa de modelos nos quais possa se espelhar.

"A capacidade das crianças de tornarem-se tais pessoas depende consideravelmente da disponibilidade dos modelos \_ até modelos fictícios \_ com os quais se identificam" (1990:116).

A criança que LIPMAN pretende criar com seu Programa é, pois, um ser ideal, perfeito, abstrato, artificial que, na realidade, só pode mesmo ser encontrada em textos romanceados especialmente criados para abrigá-las.<sup>6</sup> Mas a criança real é muito diferente desta, porque a vida real é também muito diferente das situações artificialmente inventadas por LIPMAN em suas histórias.

Percebe-se, assim, o caráter marcadamente idealista e metafísico de sua concepção pedagógica e filosófica. O que ele pretende é, em última instância, moldar as crianças reais

---

<sup>5</sup> Nas palavras de LIPMAN: "Devemos dirigir a criança para uma eficiência do raciocínio de 100%, e não deveríamos nos contentar com menos, do mesmo modo como não toleramos erros ortográficos ou de sintaxe" (1995:50).

<sup>6</sup> Convém registrar, no entanto, a declaração de LIPMAN de que, ao elaborar suas histórias: "Foi feito um esforço no sentido de mostrar essas crianças como plausíveis, \_ ou melhor, como tendo um certo grau de verossimilhança. Qualquer comentário feito por qualquer delas pode ser concebido como tendo sido feito por qualquer criança da classe" (LIPMAN & SHARP. Issao e Guga. Manual do Professor. 1988, Vol I:21). A simples necessidade desse esforço, porém, já indica a possibilidade de que as personagens dos romances, dadas as características de que são revestidas, adquiram aparência de irreais, implausíveis, inverossímeis, como aliás se pode inferir da seguinte citação: "É por isso que Issao e Guga difere tão radicalmente dos livros infantis comuns: ele apresenta pessoas discutindo a verdade, a beleza, o que é bom, expondo suas opiniões em relação ao que é precioso, especial e perfeito e tentando achar razões que justifiquem as opiniões. O programa busca, dessa maneira, fornecer um modelo do que é introduzir informações a crianças numa atmosfera de apreciação e juízo reflexivos ao invés de numa atmosfera de aceitação passiva e acrítica, ou de descrença não questionadora" (idem: 18-19). Com efeito, a atmosfera criada artificialmente por LIPMAN em suas novelas não parece muito fácil de se encontrar no mundo real.

com base nos modelos ideais por ele próprio criados como produto de sua imaginação, e com os quais povoa suas novelas filosóficas.

Pode-se, ainda, indagar: esperar que as crianças reproduzam pura e simplesmente os comportamentos observados nas personagens dos romances não é superestimar, ingênua e idealisticamente, o poder de influência da educação escolar e de uma disciplina em particular, na vida dessas crianças? Não estaria sendo abstraído o contexto mais amplo em que ela se encontra (sociedade, vizinhança, família, e até mesmo a escola onde ela trava inúmeros contatos, inclusive com outros professores e outras metodologias de ensino), contexto este que lhe proporciona inúmeras possibilidades de vivências reais, certamente muito mais ricas que as vividas por aquelas personagens e que exercem sobre ela influências muito mais marcantes? Não há o risco de que, ao se deparar com a impossibilidade de reproduzir na vida real os comportamentos e os desempenhos mentais das crianças das novelas, a criança em carne e osso acabe assumindo para si a culpa por esse aparente fracasso e passe a sentir-se frustrada e incapaz, comprometendo assim sua auto-estima e prejudicando seu desenvolvimento psíquico e, por conseguinte, também o seu desempenho escolar?

### **3) A dialética socrática e a "dialética" de LIPMAN**

A dialética praticada por SÓCRATES e descrita nos diálogos de PLATÃO é uma discussão por meio da qual se procura chegar à definição precisa de algum conceito como por exemplo, do conceito de uma virtude como a justiça. Um dos interlocutores apresenta uma

definição inicial que, em seguida, passa a ser confrontada por várias outras, cabendo finalmente a SÓCRATES demonstrar a insuficiência de todas elas e, conseqüentemente, a fragilidade do conhecimento que possuem os participantes do diálogo a respeito do assunto em questão.

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

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

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

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

Nem SÓCRATES nem PLATÃO, portanto, contentar-se-iam se, por ventura, ao término da discussão, cada participante se mostrasse ainda mais confiante em sua própria "verdade", ou satisfeito em ter adquirido uma outra que estivesse fundamentada apenas em opiniões, o que, ao que parece, é perfeitamente admissível e possível de ocorrer no Programa de LIPMAN.

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

"...a palavra passou do simples significado de 'discorrer' para o de 'discorrer com o fim de atingir a verdade', e este 'discorrer' pode executar-se através de palavras entre duas pessoas ou ser 'o diálogo silenciosamente conduzido pela alma consigo mesma'."<sup>7</sup>

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

---

<sup>7</sup> Apud Maria Helena da Rocha Pereira. In: PLATÃO, 1987: XXXIII (Introdução). O próprio PLATÃO assim define o papel de seu método dialético: "O método da dialética é o único que procede, por meio da destruição das hipóteses, a caminho **do autêntico princípio**, a fim de **tornar seguros os seus resultados**, e que realmente arrasta aos poucos os olhos da alma da espécie de lodo bárbaro em que está atolada e eleva-os às alturas, utilizando como auxiliares para ajudá-los às artes que analisámos" (1987:349 [533c-d]). Esse arrastar os olhos da alma do lodo bárbaro em que se encontra e elevá-los às alturas pode ser interpretado como libertar o conhecimento das amarras do senso comum ("doxa") e elevá-lo a um patamar superior ("episteme"), tornando-o mais elaborado, sistemático, rigoroso e crítico.

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

- "Estabelecerás então para eles a lei de que devem sobretudo aplicar-se à educação pela qual se tornarão capazes de interrogar e de responder da maneira mais sábia?
- Estabelecê-la-ei, juntamente contigo" (PLATÃO, 1987:352 [534d]).

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

Assim, embora LIPMAN afirme que o diálogo na Comunidade de Investigação espelha-se na dialética socrática, na prática, porém, é à sofística que ele mais se assemelha, em virtude de seu descompromisso com a busca da verdade sobre o tema em questão.<sup>8</sup>

#### 4) Filosofia e prazer em LIPMAN e em PLATÃO.

Para LIPMAN, a filosofia pode perfeitamente ser trabalhada com crianças, desde que lhes seja apresentada "como algo agradável" (1990:23) e interessante pois, sem isso, dificilmente elas seriam motivadas a praticá-la.

Para tanto, algumas mudanças seriam necessárias: os textos didáticos convencionais teriam de ser substituídos por "materiais (não necessariamente romances) que tanto mostrassem como comunicassem o que é um pensar uma disciplina" (LIPMAN: 1990:23); as idéias e conceitos filosóficos teriam de ser apresentados "na linguagem mais simples possível"

---

<sup>8</sup> Nas palavras de M. CHAUFÍ (1994:142-3): "Diferentemente do sofista, Sócrates mantém a separação entre opinião e verdade, entre aparência e realidade, entre percepção sensorial e pensamento. Por isso, sua busca visa a alcançar algo muito preciso: passar da multiplicidade de aparências opostas, da multiplicidade de opiniões divergentes à unidade do conceito ou da idéia (que é a definição universal e necessária da coisa procurada)."

(1990:103), eliminando-se a "terminologia hermética" que, por vezes, dificulta a inteligibilidade da filosofia até mesmo para os iniciados (1990:21-2, 165); a metodologia deveria ser alegre, participativa e voltada para o diálogo.

A motivação, portanto, na concepção de LIPMAN, é fundamental para o exercício da filosofia que, por isso, deve ser uma atividade agradável, prazerosa e interessante para quem a pratica.

A concepção de PLATÃO, no entanto, parece ser um pouco diferente. Para ele, filosofar é percorrer o caminho que leva das sombras à luz. Esse caminho, porém, é "rude e íngreme", de modo que o prisioneiro libertado precisa ser arrastado à força para fora da caverna, o que, naturalmente, o deixa agastado. Uma vez fora, sofre, ainda, com a dor causada pela ofuscação, necessitando de tempo para se habituar até que possa, enfim, contemplar a luz do Sol, a realidade tal como ela é.

O filosofar para PLATÃO, portanto, não é, em si, uma atividade agradável e prazerosa, capaz de gerar, desde o início, espontaneamente, interesse e motivação. Antes, trata-se de um processo árduo, doloroso, sofrido, quase coercitivo, que supõe uma intervenção pedagógica enérgica e firme sobre a pessoa que se põe a praticá-lo.

Não fosse assim, não teria PLATÃO recomendado que somente os mais aptos fossem selecionados para o estudo da filosofia: "os mais firmes e corajosos" e, na medida do possível, também "os mais formosos"; os de "caráter nobre e másculo" mas que também demonstrassem "agudeza de espírito para o estudo" e que não tivessem "dificuldade em aprender"; os que tivessem boa "memória", "força e gosto pelo trabalho em todas as suas formas" para que pudessem suportar o esforço físico necessário para levar a cabo tamanho

estudo. (PLATÃO, 1987:352-3 [535a-c]).

A filosofia, portanto, na acepção de PLATÃO, não é para qualquer um, mas apenas para aqueles que se mostrarem corajosos e fortes para suportar as dores e o sacrifício que inevitavelmente a acompanham.<sup>9</sup>

Mas isso não significa que, para ele, a filosofia seja incompatível com o prazer e a alegria. Muito pelo contrário. Após ter sofrido severamente para subir das trevas à luz e tendo, finalmente, se habituado a esta última e atingido o conhecimento da verdade, ao lembrar-se de sua antiga habitação, do saber que lá possuía e de seus companheiros de prisão, o homem libertado se regozija com a mudança que sofrera e deplora sua antiga condição, preferindo sofrer qualquer castigo a ter que regressar ao seu antigo modo de viver.

O filosofar, portanto, pode sim proporcionar prazer, satisfação e alegria a quem se põe a praticá-lo, mas este é um estado de espírito ao qual não se chega facilmente, espontaneamente, mas apenas mediante muito esforço e trabalho disciplinado. Trata-se, pois, de uma alegria que só pode ser atingida no ponto de chegada do processo do filosofar, isto é, de uma alegria que precisa ser conquistada e, por vezes, a duras penas.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Para PLATÃO, permitir que a filosofia seja praticada por quem não está devidamente preparado para isso é incorrer num grave erro, cuja conseqüência inevitável é a desvalorização e a ridicularização da própria filosofia "O certo é que o erro actual e a desvalorização que por esse motivo recaiu sobre a filosofia, como já antes referimos, provém de se ocuparem dela os que não estão à altura. Não deviam ser os bastardos a tratar dela, mas os filhos legítimos (1987:353 [535c]). Mais adiante, o filósofo reafirma: "Ora, somos nós que temos que tomar precauções em todos esses casos. Se formos buscar homens de boa constituição física e intelectual, para os educarmos nestes estudos e treinos, a própria justiça não terá nada a censurar-nos, e salvaremos a cidade e a constituição. Mas, se trouxermos para estas actividades pessoas sem valor, obteremos o efeito exactamente inverso, e despejaremos sobre a filosofia uma onda de ridículo ainda maior" (PLATÃO, 1987:354 [536b]).

<sup>10</sup> Essa alegria proporcionada pelo filosofar pode ser comparada à "alegria cultural" de que nos fala SNYDERS, referindo-se àquele tipo de alegria que mais especificamente compete à escola proporcionar. Ao explicá-la, o autor toma como exemplo o empenho que é necessário para que se chegue à alegria da compreensão de um poema: "No meu espírito, essa alegria não é o contrário da obrigação. De facto, para mim, a alegria da escola exigiria a obrigação. Porque é preciso passar primeiro por uma espécie de túnel, porque há um momento em que, no fundo, ainda se não acha bonito o poema. É preciso que o professor diga: estudem-no, vamos estudá-lo todos. (...) Mas o meu sonho

Assim, querer aplainar o caminho a ser percorrido pelas crianças, a pretexto de tornar-lhes agradável e prazeroso o processo do filosofar, é incentivá-las a permanecer no aconchego do escurinho da caverna e a tornarem-se arredias e resistentes a todo trabalho de reflexão que exija uma dose maior de dedicação e esforço. Na prática, isso significa torná-las despreparadas e desmotivadas para empreenderem o verdadeiro filosofar: aquele que exige sacrifício e coragem para assumir os riscos de escalar a encosta rude e íngreme que conduz para fora da caverna, mas também para a verdadeira alegria.

Poder-se-ia indagar, no entanto, acerca da recomendação de PLATÃO, reivindicada por LIPMAN, para demonstrar que não há incompatibilidade entre ambos, de que não se deve ensinar as crianças pela violência, mas sim pelo prazer.

De fato, aludindo à educação das crianças, PLATÃO enfatiza:

- "Portanto, desde crianças que devem aplicar-se à ciência do cálculo, da geometria e a todos os estudos que não-de preceder o da dialética, fazendo que não sigam contrafeitos este plano de aprendizado.
- Que queres dizer?
- Que quem é livre não deve aprender ciência alguma como uma escravatura. E que os esforços físicos praticados à força, não causam mal algum ao corpo, ao passo que na alma não permanece nada que tenha entrado pela violência.
- É exato.
- Por conseguinte, meu excelente amigo, não eduques as crianças no estudo pela violência, mas a brincar, a fim de ficares mais habilitado a descobrir as tendências naturais de cada um" (1987:355 [536d-e, 537a]. Grifos meus).

É preciso considerar, no entanto: 1º) que PLATÃO está se referindo não ao estudo da filosofia, isto é, da dialética propriamente dita que, aliás, ele considera imprópria aos mais jovens, como se verá adiante, mas ao estudo das ciências e dos saberes que a devem preceder e preparar. A dialética, por sua vez, supõe esforço, disciplina e até certa dose de coação, como retrata a narrativa da alegoria da caverna; 2º) que mesmo em se tratando dessas outras

---

seriam alunos que pudessem conquistar dificilmente, e eu quase diria dolorosamente, através das obrigações escolares, uma alegria que de outro modo não poderiam conhecer" (1984:22).

ciências propedêuticas à dialética, a recomendação de que não sejam ensinadas pela violência, mas como brincadeiras, não significa que seu ensino deva ser completamente isento de trabalhos e estudos que demandem alguma dose de esforço e sacrifício por parte das crianças.

Ao que parece, a intenção de PLATÃO é chamar a atenção para a necessidade de uma mudança de enfoque quanto à metodologia de ensino: em vez da imposição arbitrária e violenta do saber pelo professor, sugere que o aluno aprenda pela própria experiência, vivenciando, na medida do possível, as situações sobre as quais tiver algo a aprender. Pelo menos é o que se pode concluir das afirmações que dão seqüência à citação acima mencionada.

"\_ Não te lembras que afirmámos que era preciso levar as crianças ao combate, para o observarem de cima dos cavalos, e que, se houvesse condições de segurança, se deviam aproximar e provar o sangue, como os cães?

\_ Lembro-me.

\_ Em todas estas ocasiões, trabalhos, estudos e receios, aquele que se mostrar sempre mais ágil, deves pô-lo num grupo à parte" (1987:355 [537a]).

Assim, ao contrário do que ocorre no Programa de LIPMAN, a educação infantil pensada por PLATÃO não exclui trabalhos e estudos que impliquem em desprazer, esforço e sacrifício para os alunos o que não significa que precisem ser violentos; não só os aceita como válidos, mas também os toma como critérios para a seleção dos que poderão prosseguir nos estudos.

## 5) As crianças e a filosofia para LIPMAN e para PLATÃO

LIPMAN é taxativo ao dizer que não há qualquer problema em permitir às crianças

que se envolvam com a filosofia. Com efeito, para ele, a diferença entre o filosofar das crianças e o de um filósofo especialista é apenas de grau e não de gênero. (1990:112). Assim, conclui:

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

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

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

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

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

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

Mas por que grandes precauções?

Para explicá-lo, PLATÃO constrói uma interessante analogia entre o que se passa com uma pessoa despreparada que se põe a praticar a dialética e a situação de uma criança adotiva que, tendo sido criada em meio a grandes riquezas e muitos lisonjeadores, à certa

altura da vida descobre que seus pais não são legítimos. Após tê-lo descoberto, essa criança afrouxaria nas honras, no zelo e na obediência para com os pais adotivos e fortaleceria esses valores para com os lisonjeadores, passando a viver à moda destes e deixando de se importar com os primeiros.

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

É compreensível, diz PLATÃO, embora digno de comiseração, que isso se suceda com quem pratica a dialética nessas condições. E é justamente para evitá-lo que se deve tomar tantas precauções.<sup>11</sup>

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

---

<sup>11</sup> Ao fazer tal recomendação, PLATÃO esclarece, uma vez mais, a faixa etária em que se deve iniciar o estudo da dialética:

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

"\_ Todas, absolutamente" (1987:359 [539a]. Grifo meu).

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

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

\_ É espantoso como eles gostam!

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

\_ Exactamente.

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

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

Na realidade, a rigor, para PLATÃO, somente por volta dos cinqüenta anos de idade a pessoa atinge, de fato, a maturidade para se dedicar efetivamente à filosofia:

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

Assim, ao contrário do que LIPMAN deseja fazer crer, há em PLATÃO uma clara restrição ao envolvimento de crianças e jovens com a filosofia, o que, de resto, é perfeitamente compreensível, tendo em vista o destino que tivera seu mestre graças, justamente, ao mau uso da filosofia pelos mais jovens.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Em outra obra, PLATÃO (1985) esclarece pela voz de SÓCRATES os motivos da condenação deste último: "Além disso, os moços que espontaneamente me acompanham - e são os que dispõem de mais tempo, os das famílias mais ricas - sentem prazer em ouvir o exame dos homens; eles próprios imitam-me muitas vezes; nessas ocasiões, metem-se a interrogar os outros; suponho que descobrem uma multidão de pessoas que supõem saber alguma coisa, mas pouco sabem, quiçá nada. Em consequência, os que eles examinam se exasperam contra mim e não contra si mesmos, e propalam que existe um tal Sócrates, um grande miserável, que corrompe a mocidade" (PLATÃO, 1985:10. Grifo meu). Depreende-se também, da passagem acima, que SÓCRATES, diferentemente do que pensa LIPMAN, não costumava interrogar os mais jovens. Estes apenas o acompanhavam espontaneamente para observar

## 2. A questão do relativismo

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

Ora, considerando que tais discussões suscitam diversas opiniões, diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto, pode-se indagar, então, se essa despreocupação em buscar uma resposta consensual não levaria as crianças a acreditar que todas as posições apresentadas são igualmente válidas e verdadeiras, ainda que expressem posições conflitantes. Em outros termos, trata-se de verificar se a Comunidade de Investigação não induz as crianças ao relativismo.

LIPMAN, por diversas ocasiões, fez referência a esse problema, não deixando de propor caminhos para o seu enfrentamento. Vejamos alguns deles.

### 2.1. O caminho da lógica: a universalização dos procedimentos de investigação

Já na introdução de sua obra "A filosofia vai à escola" (1990:22), talvez antevendo

---

e se divertir com o constrangimento que seus interrogatórios causava nos mais velhos e tidos por mais sábios.

as críticas que a possível pecha de relativista atrairia para seu Programa, LIPMAN tratou de apresentar uma defesa:

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

Ora, "avaliar evidências", "detectar incoerências e incompatibilidades", "tirar conclusões válidas", "construir hipóteses", "empregar critérios", são todos procedimentos circunscritos no âmbito da lógica formal. O antídoto para o veneno do relativismo está, portanto, no emprego adequado das ferramentas da lógica, única via segura de acesso à objetividade.<sup>13</sup>

No mesmo livro, mais especificamente nos dois capítulos que compõem sua terceira parte, dedicada à "Investigação ética nas escolas", o autor desenvolve e esclarece um pouco mais essa sua posição sobre o problema do relativismo.

O capítulo intitulado "**Educação para os valores cívicos**" (LIPMAN, 1990:65) inicia com a constatação de que, numa sociedade democrática, é inevitável que haja controvérsias quanto aos valores que devem ser ensinados às novas gerações e de que esta controvérsia se manifesta, tipicamente, no confronto entre os adeptos da mudança e os defensores da estabilidade.

Os primeiros, considerando-se inspirados nos "valores liberais de diversidade e inovação cultural urbana" (1990:65), valorizam a tolerância para com as diferenças e revelam-

---

<sup>13</sup> Note-se que o conteúdo não é mencionado como ferramenta para a objetividade na investigação ética. A ênfase é toda posta nos meios, na metodologia.

se céticos quanto à possibilidade de um ponto de vista consensual. O que importa, para estes, é que haja um equilíbrio entre as facções em conflito, o que exige persuasão e negociação. Daí a importância atribuída às habilidades de argumentação e retórica como forma de solução das contendas, razão pela qual, segundo essa concepção, a educação deve enfatizar o desenvolvimento dessas habilidades em detrimento dos conteúdos educacionais.

Os segundos consideram-se representantes dos valores tradicionais que devem ser passados de geração em geração a fim de assegurar a integridade e a continuidade do grupo social. Por isso, em termos educacionais, enfatizam o conteúdo ao invés das habilidades, tendendo a não se opor à doutrinação.

LIPMAN considera que há "exatidão e distorções" (1990:66) em ambas as posições, mas discorda de que um determinado conjunto de valores deva se sobrepor a outro, o que, para ele, significa, inclusive, violar um direito constitucional. A busca de uniformidade quanto aos fins almejados é, segundo ele, incompatível com o pluralismo e a diversidade que devem caracterizar a sociedade democrática.

Como, então, resolver o problema da disparidade entre os pontos de vista existentes?

A solução está na uniformização dos meios:

"...a diversidade de fins, característica de uma sociedade pluralista, pode repousar numa uniformidade de meios, e é este consenso em relação a procedimentos que pode formar um contexto satisfatório para a educação de valores. Por exemplo, quaisquer que sejam nossos compromissos políticos ou religiosos, todos aceitamos o sistema legal e a soberania da Constituição, porque percebemos que sem isso haveria pouca saída para nossa sociedade" (LIPMAN, 1990:66).

Em outros termos: o caminho para se chegar a um consenso sobre os valores que devem ou não ser ensinados não é a imposição deste ou daquele conjunto determinado de valores em detrimento de outro, mas tornar disponíveis para todos os cidadãos os meios

necessários para que empreendam uma investigação e um julgamento satisfatórios dos valores existentes. Esses meios nada mais são do que as **habilidades de pensamento** que, por isso, precisam ser aprimoradas nas crianças. E a melhor maneira de fazer isto é através da discussão, do diálogo, pois, "nada aprimora mais as habilidades de raciocínio do que a conversa disciplinada." (1990:67).

A educação de valores, portanto, deve estar voltada para o aprimoramento dessas habilidades, mediante a criação de um contexto favorável (a Comunidade de Investigação) ao diálogo cooperativo e disciplinado entre os alunos.

"O objetivo não é dar às crianças teorias éticas acabadas pelas quais devam se conduzir, mas sim, equipá-las com as ferramentas da reflexão dentro de um contexto de investigação - isto é, de um contexto cuja metodologia é de autocrítica e autocorreção contínuas. Desnecessário dizer que as capacidades de autocrítica e autocontrole são intimamente ligadas" (LIPMAN, 1990:67).

Dentre as habilidades de pensamento cujo cultivo faz-se necessário para a investigação de valores, destacam-se as seguintes: "Desenvolver conceitos", "forjar definições", "tirar inferências", "fazer conexões e distinções", "raciocinar analogicamente", entre outras (LIPMAN, 1990:67).

Novamente, portanto, o problema do relativismo é "solucionado" no terreno da lógica, pois, como reconhece o próprio LIPMAN:

"Muitas dessas habilidades representam competência no uso da lógica. **Somente a lógica** contém os critérios em que o raciocínio sólido pode distinguir-se do raciocínio insólito; ela é, portanto, uma disciplina única entre as ciências, de incalculável valor para uma abordagem educacional que objetiva desenvolver o pensamento" (1990:79-80. Grifo meu).

Em seguida o autor apresenta uma extensa relação das principais habilidades de raciocínio que, a seu ver, devem estar disponíveis às crianças para que estas possam se envolver em investigações de valores. Em sua grande maioria são, de fato, habilidades

relacionadas ao uso da lógica.<sup>14</sup>

É, pois, por meio da lógica, do uso adequado das ferramentas que ela propicia (as quais permitem identificar a alternativa mais coerente, mais plausível), que se pode resolver possíveis discordâncias sobre questões de valores, como se depreende do seguinte exemplo apresentado por LIPMAN:

"Suponha-se uma classe de 2º grau em que os alunos estão tentando enfrentar o problema da guerra. A princípio, não há concordância quanto à desejabilidade da paz porque alguns alunos afirmam que a guerra é uma condição internacional necessária e saudável. É proposto, então, que isto seja posto de lado momentaneamente e que se assuma a desejabilidade da paz. Segue-se o seguinte diálogo:

Paulo: Se é a paz que você quer, prepare-se para a guerra.

Marcelo: Se é a paz que você quer, prepare-se para a paz.

A questão foi apresentada, agora, de uma maneira mais construtiva. Foram propostas hipóteses alternativas, sugerindo caminhos diametralmente opostos para chegar a um objetivo idêntico.

Ao seguir as conseqüências prováveis do conjunto de meios alternativos, é possível mostrar que uma hipótese tem maior plausibilidade (grifo meu) que a outra" (1990:81-2).

Trata-se, portanto, de buscar a plausibilidade, a coerência, a validade, e não necessariamente a verdade.

No capítulo sobre "A investigação ética e o ofício da prática moral" (1990:92-103) o autor afirma que as gerações mais velhas, apreensivas com o ritmo acelerado das mudanças no campo dos valores na sociedade atual, atribuem à escola a função de compensar as falhas da família em fornecer aos mais jovens uma educação moral adequada. No entanto, adverte LIPMAN, a escola também tem suas próprias dificuldades no cumprimento desta tarefa:

---

<sup>14</sup> Essas habilidades são: "1. fazer inferência a partir de premissas isoladas; 2. padronizar frases da linguagem comum; 3. fazer inferências de premissas duplas; 4. usar a lógica; 5. trabalhar com a coerência e a contradição; 6. saber como lidar com ambigüidades; 7. formular questões; 8. compreender conexões de parte-todo e todo-parte; 9. dar razões; 10. identificar suposições subjacentes; 11. trabalhar com analogias; 12. formular relações de causa e efeito; 13. desenvolver conceitos; 14. generalizar; 15. fazer inferências de silogismos hipotéticos; 16. habilidade em reconhecer e evitar - ou utilizar conscientemente - a imprecisão; 17. levar em conta todas as considerações; 18. reconhecer a interdependência de fins e meios; 19. saber como lidar com 'falácias informais'; 20. operacionalizar conceitos; 21. definir termos; 22. identificar e usar critérios; 23. apresentar exemplos concretos; 24. construir hipóteses; 25. contextualizar; 26. antecipar, prever e estimar conseqüências; 27. classificar e categorizar" (LIPMAN, 1990:81).

"Se os professores adotam quaisquer princípios éticos particulares e os impõem a seus alunos, ficam sujeitos à acusação de doutrinação. Por outro lado, se os professores se recusam a adotar esses princípios ou se os questionam abertamente, ficam sujeitos à acusação de que estão ensinando as crianças a acreditarem que os valores são meramente relativos ou subjetivos. Em suma, a escola não quer ser acusada de doutrinação, seja por algum sistema absoluto de valores, seja por uma abordagem relativista de valores."<sup>15</sup>

Trata-se, portanto, de buscar uma saída que possibilite à escola evitar os extremos tanto da doutrinação quanto do relativismo.

"O que as escolas gostariam de descobrir seria um canal - mesmo que estreito como um fio de navalha - que as capacitasse a passar entre a Cila do autoritarismo e a Caribde do relativismo vazio".<sup>16</sup>

A saída está, segundo LIPMAN, no desenvolvimento da capacidade da criança de raciocinar para que ela possa exercê-la também no campo da ética e, desse modo, adotar comportamentos racionais. E como assegurar tal desenvolvimento?

Após uma breve e superficial incursão sobre as teorias de HOBBS e ROUSSEAU sobre a natureza da criança, LIPMAN opta pela abordagem deweyana que, segundo ele, considera que a criança nasce com inúmeras tendências impulsivas opostas (para ser generosa e egoísta, competitiva e cooperativa, para amar e odiar, etc), cabendo ao meio social em que ela vive encobrir umas e reforçar outras. Desse modo, diz LIPMAN, a criança aprende a adotar o padrão de conduta moral aprovado pela sociedade. Não se trata, porém, de atribuir à organização social a causalidade das motivações pessoais, pois ela apenas acomoda o conjunto de instintos que já compõem a natureza da criança.

---

<sup>15</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:92-3. Em outra passagem o autor retoma essa idéia de que o relativismo também pode ser objeto de doutrinação: "Aqueles que fazem uso da filosofia para doutrinar são deploráveis, do mesmo modo que são deploráveis aqueles que fazem uso da filosofia para enfraquecer os fundamentos de certas opiniões, com a desculpa que somente assim liberam as crianças do dogma e da superstição. Pois isso, em consequência, poderia ser a doutrinação do relativismo, ou de um outro 'ismo'" (1990:219).

<sup>16</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:93. De acordo com o tradutor desta obra de LIPMAN, Cila e Caribde são monstros lendários, guardiães do estreito de Messina.

Assim, para que a criança desenvolva sua capacidade de raciocínio é preciso que o ambiente em que ela vive valorize e estimule a racionalidade. De nada adianta que ela tenha a inclinação natural para agir racionalmente se lhe faltarem as condições para o exercício dessa racionalidade.

"Se a escola, a família, o professor e o currículo não cultivarem o pensamento e não o tratarem devidamente, a probabilidade de a criança ser capaz de se envolver em raciocínio ético é bastante remota" (LIPMAN, 1990:95).

A "comunidade de raciocínio", ou Comunidade de Investigação, é o ambiente adequado no qual as crianças poderão desenvolver sua capacidade de raciocínio, pois é por meio dela que terão acesso aos procedimentos e métodos, isto é, às ferramentas necessárias para serem racionais. Fundamentalmente, trata-se do instrumental metodológico constituído pela lógica:

"Quando se trata de raciocínio ético, a filosofia é um método indispensável, a subdisciplina da lógica é um aparato indispensável e, dentro dela, há numerosas ferramentas (o silogismo é um exemplo) que aprendemos a usar muito rapidamente.(...) É claro que quando Jeremy Benham observa 'Se na procura do bem-estar cabe à ética tomar a direção da conduta humana, nessa mesma procura cabe à lógica tomar o comando e dar direção ao curso da própria ética'(grifo meu), não é preciso acrescentar que é obrigação da filosofia supervisionar o curso de tal lógica".<sup>17</sup>

Mais adiante o autor apresenta um verdadeiro inventário dessas ferramentas metodológicas que devem ser postas à disposição das crianças para que estas as empreguem na investigação ética.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:95-6. O autor, no entanto, não deixa claro em que consistiria e de que maneira poderia ser exercida esta função supervisora que ele atribui à filosofia em relação à lógica.

<sup>18</sup> Refere-se à: 1) "habilidades de raciocínio": "classificar, definir, formular questões, dar exemplos e contra-exemplos, identificar similaridades e diferenças, construir e criticar analogias, comparar, constatar e tirar inferências válidas"; 2) "habilidades de investigação": "...descrição, explanação, formulação de problemas, formação de hipóteses e medição", além de casos especiais como "leitura", "escrita" e "tradução"; 3) "habilidades de formação de conceitos": identificar e analisar conceitos e explorar suas implicações. Além dessas habilidades, o autor relaciona ainda uma série de "estados e atos mentais" que, segundo ele, fornecem as condições cognitivas necessárias para a emergência daquelas habilidades. Podem ser: 1) "atos/estados mentais": "duvidar, acreditar, esperar, respeitar, querer saber e entender"; 2) "atos mentais": "supor, imaginar, reconhecer, lembrar, escolher, comparar e associar"; 3) "atos

Eis, portanto, a solução proposta por LIPMAN para o dilema doutrinação "versus" relativismo, a "passagem estreita entre Cila e Caribde" por ele encontrada:

"...estimular crianças a pensar, desenvolver suas habilidades cognitivas para que raciocinem bem, envolvê-las em diálogo disciplinado para que raciocinem juntas, desafιά-las a pensar sobre conceitos significantes da tradição filosófica e ainda desenvolver sua capacidade de pensar por si mesmas para que possam pensar racional e responsabilmente quando confrontadas com problemas morais. Treinadas a pensar criticamente, não permanecerão indefesas diante dos esforços em doutriná-las. E, além disso, treinadas a ouvirem cuidadosamente os outros e a levarem em conta os pontos de vista e perspectivas dos outros, não permanecerão uma presa fácil de alternativas insanas e cínicas porque terão conhecido as vantagens da objetividade" (1990:102).

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

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

## PROBLEMATIZAÇÃO

### 1) Lógica e verdade

LIPMAN acredita poder afastar o risco tanto do relativismo quanto da doutrinação

---

metacognitivos": aqueles que incidem sobre outros atos mentais da mesma pessoa, com vistas à autocorreção (Cf.: LIPMAN, 1990:99-100). Percebe-se, uma vez mais, que grande parte dessas "ferramentas" insere-se no campo da lógica formal e informal, possuindo um caráter genérico que lhes permite serem empregadas com qualquer disciplina, inclusive na investigação ética (LIPMAN, 1990:101-2). Veja-se o exemplo dado pelo próprio autor: "...as crianças precisam ser introduzidas e familiarizadas com as relações parte-todo e todo-parte e ter prática em distinguir entre diferenças de grau e de gênero porque, à medida que se tornam mais versáteis em trabalhar com essas distinções, tornam-se mais sensíveis às nuances problemáticas de relações estritamente éticas. Uma vez equipadas com os instrumentos de investigação, as crianças são bastante competentes em ver sua aplicação a situações morais particulares" (LIPMAN, 1990:102).

(absolutismo) através da lógica, cujas regras, se bem empregadas, podem ajudar a distinguir um raciocínio válido de um não válido. Mas é justamente nesse ponto que se situa o problema. Um bom raciocínio, válido do ponto de vista da lógica formal, não significa, necessariamente, um raciocínio verdadeiro. Isso porque a lógica não se preocupa com a verdade, no sentido de adequação do juízo ao objeto, de um determinado raciocínio ou enunciado, mas sim com a sua coerência interna, da qual dependem as condições de sua validade.<sup>19</sup>

É nesse sentido que, segundo LEFEBVRE, pode-se estabelecer uma analogia entre a lógica formal, clássica, e a gramática, que se funda na distinção entre conteúdo e forma da linguagem.

"A gramática deixa de lado o sentido, o conteúdo, a verdade ou a falsidade da afirmação. Ocupa-se unicamente da maneira de agrupar as palavras; define certas características gerais, certas 'classes' de palavras que constituem termos gramaticais e devem regulamentar seu emprego: o substantivo, o adjetivo, o verbo, o sujeito, o atributo, etc" (1979:80).

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

Algo semelhante se passa com a lógica.

"Tal como o gramático, que distingue os termos, as proposições, as frases, a lógica formal

---

<sup>19</sup> Segundo LEFEBVRE, a lógica tem sido frequentemente definida como "estudo das 'condições de verdade'" ou das "'condições do pensamento verdadeiro'". Contudo, se o que se tem em mente são as condições subjetivas do pensamento, isto é, condições apenas no pensamento, eliminando-se o conteúdo objetivo, histórico, prático e social do conhecimento cai-se no formalismo, invalidando-se, por conseguinte, a definição acima. Por outro lado, diz o autor: "Se se entende por 'condições do pensamento verdadeiro' precisamente a análise histórica do conhecimento, o qual, em contato com o real, forja os instrumentos, as formas objetivas do conhecimento, as formas do imenso conteúdo da vida, então, nesse caso, pode-se efetivamente dizer que a lógica estuda as condições mais gerais do pensamento verdadeiro, as formas verdadeiras do pensamento, isto é, aquelas que correspondem ao conteúdo objetivo. E pode-se mesmo declarar e estipular que a correspondência do pensamento com seu objeto representa a condição geral 'formal' (necessária) do pensamento verdadeiro" (1979:85). O pressuposto, neste caso, é, portanto, o conceito clássico de verdade.

distingue e define: os termos lógicos (idéias ou conceitos, isto é, sobretudo os substantivos ou adjetivos substantivados, como 'branco' ou 'brancura'); os julgamentos (implicando um sujeito, um verbo, um atributo); os raciocínios. Finalmente, a lógica formal - deixando de lado qualquer conteúdo, qualquer sentido que possam ter esses termos lógicos, qualquer objeto por eles designado - determina através do puro pensamento as regras do seu emprego correto, ou seja, as regras gerais da coerência, do acordo do pensamento consigo mesmo. (Por exemplo: é uma regra de todo pensamento corrente que ele não deve ser destruído por uma contradição)" (LEFEBVRE, 1979:81).

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

"É, e sempre será verdadeiro que o pensamento deve ser coerente. Temos aí uma lei universal, necessária, objetiva, que se impõe, por conseguinte, a todo ser humano capaz de reflexão" (LEFEBVRE, 1979:81).

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

"É preciso substituí-la por uma lógica concreta, uma lógica do conteúdo, da qual a lógica formal é apenas um elemento, um esboço válido em seu plano formal, mas aproximativo e incompleto. Já que o conteúdo é feito da interação de elementos opostos, como o sujeito e o objeto, o exame de tais interações é chamado por definição de dialética; por conseguinte, a lógica concreta ou lógica do conteúdo será a lógica dialética" (1979:83).

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

"Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais

atenta, tomamos conhecimento de que isto é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, as classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a este ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. O primeiro constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente economia. (...) O último método é manifestamente o método cientificamente exato" (1978a:116).

E complementa o autor:

"O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento" (MARX, 1978:116-7).

Desse modo, a saída proposta por LIPMAN para o seu dilema entre relativismo e absolutismo é infrutífera, pois ao fiar-se nas ferramentas da lógica para solucioná-lo, acaba por deslocá-lo do âmbito epistemológico para o estritamente lógico e metodológico. A discussão, no entanto, deve ser posta em termos de verdade e não apenas de validade ou de coerência. Como, porém, a lógica não se ocupa da verdade, o dilema permanece insolúvel.

## 2.2. O caminho da "internalização" de "valores universais".

Ainda enfocando o tema da educação de valores, LIPMAN sugere um outro caminho para evitar o risco da doutrinação e do relativismo.

Com efeito, para ele, a mencionada uniformidade dos meios (habilidades cognitivas), utilizados na seleção de valores, não diz respeito apenas à razão, à racionalidade; trata-se

também de uma "questão de caráter" (LIPMAN, 1990: 67) e a formação do caráter se dá através de um processo de "internalização" de valores. Em outras palavras: é preciso que as crianças internalizem os procedimentos racionais, de tal modo que estes passem a ser incorporados ao seu caráter.

Vejamos alguns exemplos que podem esclarecer melhor em que consiste esse processo de internalização de valores.

O "bom cidadão", segundo LIPMAN, é aquele que internalizou, isto é, assumiu como seus, "os mecanismos sociais de racionalidade na prática institucional" (LIPMAN, 1990:67). Os membros de um comitê de seleção de uma empresa, embora possam divergir entre si quanto a crenças, valores e atitudes, devem concordar quanto à necessidade de serem imparciais na avaliação dos candidatos para que a escolha seja justa. Ainda que enxerguem diferentemente cada candidato, "não diferem com relação aos procedimentos de avaliação porque estes são aceitos e internalizados por todos" (LIPMAN, 1990:67-8). Algo semelhante ocorre no plano social: pessoas civilizadas são aquelas que internalizaram o sistema e o código legal, "os procedimentos parlamentares", "os códigos de conduta honesta", a "prática diplomática", etc.

É interessante notar que, para LIPMAN, todos esses valores e procedimentos a serem internalizados não devem ser vistos como "meras questões de opinião ou de ideologias conflitantes". Antes, "representam as bases racionais da civilização", cuja internalização por todos os indivíduos se faz necessária para que haja uma "socialização legítima"<sup>20</sup>. Trata-se, portanto, de procedimentos e valores considerados como universais, necessários, inerentes à

---

<sup>20</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:68. Mais adiante o autor esclarece o que entende por "socialização": "...significa a aquisição de comportamento característico da boa cidadania" (LIPMAN, 1990:75).

condição de "bom cidadão" ou de "indivíduos civilizados" e que, portanto, devem ser almeçados por todos, indistintamente. Aliás, para LIPMAN:

"Ligar a educação de valores a qualquer ideologia particular - seja liberal, conservadora, radical ou reacionária - é condenar suas chances de ser aceitável no cenário da escola pública" (1990:68).

Isso, porém, não significa que se deva optar pelo relativismo como forma de resolver conflitos sobre valores, o que, para LIPMAN, constitui uma conduta "repreensível" (1990:68).

Na verdade, nem relativismo, nem doutrinação. E para evitar ambos é preciso não apenas ensinar as crianças a buscar critérios (lógicos) válidos que as auxiliem a distinguir o melhor do pior em termos de valores, mas também, cuidar para que internalizem certos valores universais (não vinculados a ideologias) e supostamente consensuais da civilização, de modo a despertá-las para "uma consciência das vantagens e responsabilidades da cidadania" (1990:68).

A melhor maneira de assegurar a assimilação desses valores "universais" pelas crianças é fazendo com que as instituições de que elas participam, adotem esses valores em seu funcionamento, de modo que elas possam observá-los, vivenciá-los, imitá-los e, com o tempo, reproduzi-los em seu próprio comportamento. Tudo com muita tranquilidade, sem nenhuma necessidade de coação.

Assim, se se desejam crianças racionais, isto é, "civilizadas", capazes de repudiar a barbárie, é preciso oferecer-lhes instituições racionais que lhes permitam internalizar os procedimentos da racionalidade. No que se refere à escola, isso significa transformar a sala de aula numa Comunidade de Investigação de valores, pois desse modo:

"Elas acatarão as regras da discussão acadêmica (ou gradualmente aprenderão a fazer isso); elas

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

Convém esclarecer, no entanto, e isto será melhor evidenciado mais adiante, que esta internalização dos valores e dos ideais das instituições sociais não implica necessariamente em adotar uma postura completamente passiva perante essas instituições, embora a margem de atuação reservada aos cidadãos atenha-se apenas à função de avaliar seu desempenho para verificar em que medida estão ou não sendo coerentes com esses ideais (LIPMAN, 1990:78). Não se trata, portanto, de modo algum, de pôr em questão a natureza mesma e a necessidade das próprias instituições.

## **PROBLEMATIZAÇÃO**

### **1) A lógica garante a neutralidade dos valores internalizados?**

LIPMAN recomenda que as crianças se envolvam em discussões sobre valores, guiadas por considerações lógicas. Mas o recurso a procedimentos lógicos é suficiente para garantir a neutralidade ideológica dos valores internalizados na Comunidade de Investigação? Analisemos um pouco mais essa questão, também à luz das reflexões de LEFEBVRE.

Segundo esse autor, a lógica não participa da superestrutura da sociedade da mesma forma que os demais "elementos caducos da 'cultura'" (LEFEBVRE, 1979:5). Afinal, ela

sobreviveu aos diferentes modos de produção, ao passo que as superestruturas entraram em colapso juntamente com as estruturas sobre as quais se edificavam. Mas isso não significa que a lógica seja imutável e que não tenha relações mutáveis com os outros aspectos do conhecimento e da cultura. "O fato de que a forma possa ser abstraída do conteúdo, e o conteúdo de sua forma, não significa que eles sejam indiferentes" (1979:6).

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

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

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

"Todavia, ela só é 'neutra' enquanto é vazia; e na medida em que, implicando a possibilidade de pensar, não seja um pensamento. Nenhum pensamento, nenhuma idéia, nenhuma 'reflexão' que tenha objeto e conteúdo podem ser completamente neutros. Nem mesmo as matemáticas! Elas não são neutras quando estão a serviço, quando entram na prática social, quando se prestam a uma pedagogia que se dirige a determinadas pessoas e não a outras, etc. Todo pensamento tem um conteúdo, um objeto. Ao mesmo tempo é uma vontade, uma escolha. Existe alguma proposição que não implique responsabilidade? Não existe. Quem pensa inocentemente? Ninguém" (LEFEBVRE, 1979:30).

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

Ora, é precisamente isso o que faz o Programa de LIPMAN, pois os elementos culturais e os valores da "civilização" que se pretende que as crianças internalizem e

preservem, a despeito de serem apresentados como universais e necessários, são, na verdade, os elementos superestruturais, isto é, "formas ideológicas", elementos da ideologia liberal, edificados sobre a estrutura da sociedade capitalista a fim de que esta seja justificada e legitimada. Assim, ao empenhar-se na internalização e na reprodução desses valores, o Programa de LIPMAN acaba por favorecer a perpetuação dessa sociedade. Daí a lógica de LIPMAN ser, na realidade, uma lógica de classe: a lógica da classe capitalista.

Considerar a realidade, o conhecimento, os valores, as instituições como autênticos representantes da "civilização"<sup>21</sup>, priorizando o equilíbrio e a harmonia, em detrimento das transições, das rupturas, das transformações é ocultar, dissimulando-os, as contradições, os conflitos e o movimento do real; é querer frear a história, petrificar o mundo, estancar a vida. Admitindo-se a noção de ideologia como representação invertida e, nesse sentido, falseada, do real que oculta e dissimula suas contradições, pode-se dizer que o pensamento e o discurso que assim procedem revelam-se ideológicos.

É o que, por vezes, ocorre também com a lógica, que pode tanto servir à ideologia como ser, ela própria, uma ideologia.

"Nesse sentido, a filosofia inteira, enquanto ideologia, interpretou a lógica e apresentou a lógica como interpretação do mundo (como grade fixada sobre o 'mundo', fazendo desaparecer milagrosamente o caos e o entrelaçamento dos conflitos, substituindo magicamente a desordem pela ordem, a opacidade pela transparência). Toda a metafísica se edificou por extrapolação e redução, a partir da lógica" (LEFEBVRE, 1979:27).

A lógica dialética, que incorpora e supera a lógica formal, permite explicitar as contradições e o movimento e revelar as ideologias como tais, desmistificando-as. Mas no

---

<sup>21</sup> O termo "civilização" representa, aqui, uma abstração: oculta o fato de que a sociedade não é um todo homogêneo, mas dividida em classes com interesses antagônicos e irreconciliáveis. Quem, isto é, que classe social está autorizada a dizer quais são os valores mais importantes a serem internalizados? A quem interessa a internalização de certos valores, certas visões de mundo, certas formas de compreender o funcionamento das instituições sociais? Por que estas formas e não outras?

Programa de LIPMAN não há qualquer referência a essa "nova" lógica, o que também não chega a causar espanto. Afinal, como lembra LEFEBVRE, a resistência da filosofia estabelecida contra as inovações não é nenhuma novidade. Aconteceu em relação a EINSTEIN, a FREUD e a muitos outros. E com muito mais razão acontece em relação ao materialismo histórico dialético, visto que, neste caso, o que está em jogo é a preservação de toda uma ordem social, de todo um modo de produção que, em última instância, fornece à filosofia estabelecida, no caso, o Programa de LIPMAN, a sua razão de ser, o sentido de sua existência.

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

### **2.3. O caminho do ecletismo e do relacionismo.**

LIPMAN rejeita a idéia de que possa haver um ponto de vista "privilegiado" ou "divino", capaz de fornecer uma "perspectiva oficial" ou que "abrigue um argumento perfeito" que se sobreponha aos demais. Para ele, a objetividade do conhecimento é "multifacetada", isto é, cada perspectiva contribui para corroborar, complementar ou invalidar uma outra (1995:85). No trabalho em sala de aula, a objetividade nas discussões resulta do exame, segundo os critérios da lógica, das diferentes contribuições apresentadas pelos participantes da Comunidade de Investigação. Rejeita, portanto, a idéia de que possa haver algum ponto

de vista privilegiado em relação aos demais.<sup>22</sup>

Para melhor justificar essa sua posição, LIPMAN recorre à distinção feita por Karl MANNHEIM entre "relativismo" e "relacionismo".<sup>23</sup> O primeiro, diz LIPMAN, associa o ato do pensamento "com a situação de vida do pensador", ao passo que o segundo, associa-o à "posição histórica do pensador". Assim, do ponto de vista relacional, o pensamento abre-se para um universo mais amplo em que estão presentes infinitas perspectivas sem que nenhuma possa ser considerada "fixa e definitiva" (1995:87). Admitir a existência de um ponto de vista privilegiado seria, para LIPMAN, incorrer no dogmatismo e no absolutismo.<sup>24</sup>

Para escapar desse perigo, LIPMAN encontra dois caminhos: a) tornar o pensamento "multiperspectivo", ao invés de fazê-lo emanar de um único ponto de vista; b) "reduzir" ou "eliminar" a dependência do pensamento em relação às ideologias, entendidas estas como "aquelas grandes massas de pensamento pré-dirigido que são os substitutos populares do pensamento próprio" (1995:87). No primeiro caso, LIPMAN se baseia em Richard PAUL<sup>25</sup> e, no segundo, em Karl MANNHEIM.

---

<sup>22</sup> A esse respeito, LIPMAN tira proveito das considerações de Karl POPPER acerca da noção de "sociedade aberta" e de Connie MISSIMER para quem, segundo ele, o pensar crítico pode ser concebido de dois modos: de um "ponto de vista individual", entendido como "logicamente fundamentado, sem preconceitos e imparcial - o produto de uma pessoa justa", isto é, como um ato isolado, não histórico e de um "ponto de vista social", entendido como relativo ao contexto histórico em que ocorre e que leva em conta as várias alternativas em questão e as compara entre si. É pois, um ponto de vista "estereoscópico") (Cf.:LIPMAN, 1995:83-4).

<sup>23</sup> Em relação a esse ponto, LIPMAN vale-se também da contribuição de Francis SCHRAG para quem a veracidade ou falsidade de uma afirmação depende sempre das circunstâncias em que ela ocorre. De acordo com LIPMAN, o mérito de SCHRAG consiste, justamente, em ter mostrado esse caráter relacional de todo julgamento (LIPMAN, 1995: 115).

<sup>24</sup> "Tanto o relativismo quanto o relacionismo, no sentido em que Mannheim emprega esses termos, são tentativas para superar a estreiteza e rigidez do pensamento absolutista". (LIPMAN, 1995:87)

<sup>25</sup> Não foi possível encontrar nos textos de LIPMAN maiores informações sobre esse autor e sua obra, o mesmo ocorrendo com MISSIMER e SCHRAG.

**a) O "pensar multilógico" de PAUL.**

De acordo com LIPMAN, PAUL distingue o "pensar monológico", que se baseia num único ponto de vista ou estrutura conceitual, do "pensar multilógico", que vai além de uma única perspectiva. O primeiro aplica-se a "problemas monológicos", isto é, problemas cuja solução permite que se permaneça numa única estrutura conceitual, num único ponto de vista. É o caso, por exemplo, dos problemas de natureza técnica. Já o "pensar multilógico" aplica-se a "problemas multilógicos", que são aqueles cuja solução requer mais de uma perspectiva teórica, havendo, pois, a necessidade do "pensar dialógico" para que possa ocorrer a troca entre as diferentes perspectivas. A esse "pensar dialógico" que visa testar a validade das opiniões conflitantes, PAUL denomina de "pensar dialético".

Em função do tipo de pensar "monológico" ou "multilógico" que praticam, é que, segundo PAUL, se distinguem os pensadores críticos "no sentido fraco" dos pensadores críticos "no sentido forte". No primeiro caso, trata-se daqueles pensadores que, por não possuírem o mesmo nível intelectual de seus oponentes no diálogo, tendem a pensar monologicamente, tornando-se dogmáticos e incapazes de enxergar a verdade que existe no pensamento dos demais. Fazem uso de suas habilidades intelectuais de modo seletivo e equivocado, visando apenas satisfazer seus próprios interesses, ainda que isso implique em prejuízo da verdade. Por sua vez, pensadores críticos "no sentido forte" são aqueles que, estando em igualdade de condições intelectuais com seus interlocutores, demonstram-se capazes de reconhecer a verdade que existe no ponto de vista destes, isto é, de pensar multilógica e dialogicamente e, ainda, de admitir os equívocos de seu próprio pensamento.

"O pensar crítico é, portanto, para Paul, uma luta contínua contra o dogmatismo, a estreiteza da mente e a manipulação intelectual, e uma sociedade crítica é aquela que se abstém da doutrinação, recompensando o questionamento reflexivo, a independência intelectual e a discordância racional" (LIPMAN, 1995: 88).<sup>26</sup>

Em suma, para PAUL, e também para LIPMAN, considerar um determinado ponto de vista como privilegiado em relação aos demais é uma atitude dogmática, doutrinária e manipuladora que revela "estreiteza de mente", devendo, portanto, ser evitada.

#### **b) A perspectiva de MANNHEIM acerca da ideologia.**

Na visão de MANNHEIM, diz LIPMAN, a variedade de posições rivais conduz a uma verdadeira "guerra ideológica". Para se chegar a uma compreensão objetiva e livre de distorções acerca dessas posições, é preciso se libertar das "racionalizações" que induzem a buscar a satisfação dos próprios interesses em detrimento da verdade. Para tanto, sempre segundo LIPMAN, MANNHEIM propõe que sejam percorridos alguns passos.

O primeiro é procurar compreender o pensamento do adversário em termos psicológicos, levando-se em conta sua biografia, suas necessidades, sua situação de vida. Desse modo, é possível discernir nele: mentiras conscientes de distorções involuntárias; intenções deliberadas de enganar de auto-enganos inconscientes. Descobre-se, assim, que, muitas vezes, por força da ideologia, o próprio adversário não reconhece seus verdadeiros interesses.

---

<sup>26</sup> Mais adiante o autor complementa: "A perspectiva de PAUL é, portanto, a que aceita a necessidade do conflito. Ele imagina o mundo como o cenário de inúmeras batalhas intelectuais, onde o fanatismo, a intolerância e a doutrinação lutam, de fato, contra a racionalidade, a autonomia e a empatia" (LIPMAN, 1995:88).

O segundo passo consiste em reconhecer o adversário como membro de um grupo ou sociedade e o seu pensamento como expressão típica da maneira de pensar desse grupo e dessa sociedade. O seu pensamento é, portanto, relativo ao meio social.

O terceiro passo é ver cada tipo de pensamento ideológico como uma manifestação necessária de um certo tipo de organização social inserida em condições históricas determinadas.

Finalmente, o quarto passo é ter coragem de submeter não apenas o ponto de vista do adversário a este tipo de análise, mas também o do próprio sujeito que a realiza.

"Somente quando passamos por estes quatro estágios de penetração ideológica é que podemos esperar alcançar uma avaliação verdadeiramente crítica e objetiva da natureza do pensamento. Somente esta reflexão desmistificada, na qual todos os motivos são desmascarados e desnudados, pode ser genuinamente crítica" (LIPMAN, 1995:90).

A esse respeito, conclui LIPMAN, PAUL e MANNHEIM estão de pleno acordo, pois ambos estão convencidos de que o pensamento crítico é aquele do qual "foram eliminados todos os preconceitos, egocentricidades e auto-enganos" (1995:90).

O modelo ideal de julgamento racional, entendendo-se, nesse caso, racional como sinônimo de imparcial, é, para LIPMAN, o do sistema jurídico, pois as pessoas que fazem parte de um júri são capazes de deliberarem, com desinteresse e imparcialidade, sobre assuntos de grande relevância e complexidade. Para confirmar essa sua posição, LIPMAN cita as palavras de Michael WALZER:

"Apoiamos o sistema jurídico, pois acreditamos que os jurados desinteressados apresentam maiores probabilidades de chegarem à verdade que qualquer outra pessoa. Por que então não transformá-lo em um modelo para todas as investigações que buscam a verdade e até mesmo a certeza? A substituição do debate político por uma versão idealizada de deliberação judicial é, na realidade, a meta de vários filósofos contemporâneos." (LIPMAN, 1995:347-8).

Assim, para LIPMAN, quanto mais desinteressado e imparcial for o sujeito cognoscente, mais próximo estará do conhecimento verdadeiro, isto é, racional.

## PROBLEMATIZAÇÃO

### 1) A solução de MANNHEIM consegue evitar o relativismo?

Para melhor analisar a argumentação de LIPMAN, convém mergulhar um pouco mais a fundo no raciocínio de MANNHEIM, agora porém, à luz das considerações de Adam SCHAFF e Michael LOWY.

De fato, MANNHEIM acredita que todo conhecimento ou pensamento está "vinculado" ou "depende" da situação social do sujeito que conhece ou pensa (LOWY, 1991:78).

Ocorre que, na sociedade, existem vários grupos diferenciados<sup>27</sup>, cada qual com uma perspectiva particular que não abarca todos os aspectos de um dado objeto do conhecimento, mas apenas aqueles que estão relacionados aos problemas e ao universo de interesse do próprio grupo. Daí o conhecimento ser sempre um "processo coletivo de cooperação" que se realiza "no quadro de uma comunidade".<sup>28</sup>

No que se refere à ideologia, partindo do pressuposto de que ela faz parte da superestrutura social, MANNHEIM considera que toda ideologia é socialmente condicionada, estando, pois, vinculada aos interesses e aspirações de determinados grupos sociais.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Esses grupos podem designar: gerações, círculos, seitas religiosas, associações profissionais, partidos políticos e, sobretudo, classes sociais (LOWY, 1991:78).

<sup>28</sup> K. MANNHEIM. Ideologie und Utopie. Apud SCHAFF, 1983:144.

<sup>29</sup> Vale lembrar que MANNHEIM distingue duas concepções de ideologia: "ideologia total" (posteriormente denominada por ele de "Perspectiva socialmente vinculada") e "ideologia parcial". Não cabe, porém, desenvolvê-los aqui. Basta ressaltar que ambas as concepções têm, em comum, o fato de entenderem a ideologia como socialmente condicionada (LOWY, 1991,79; SCHAFF, 1983:146).

Ora, se indivíduos ou grupos situam-se em diferentes posições sociais e se é a sua posição social que condiciona o seu ponto de vista acerca de um determinado objeto, então é forçoso concluir que existirão tantos pontos de vista, tantas ideologias, quantas forem as situações sociais desses indivíduos ou grupos. Mas, se há diferentes pontos de vista acerca de um mesmo objeto, "qual é a posição (**Standort**) que tem as maiores condições de ter acesso a um **optimum** de verdade?"<sup>30</sup>

Nenhuma delas, responde MANNHEIM, pois, para ele, todas as ideologias, todos os pontos de vista, por estarem vinculados à situação social de quem os possui, são parciais e limitados, constituindo-se, portanto, cada um deles, em expressão da "falsa consciência". A parcialidade é, pois, entendida como fator de deformação do conhecimento e de perda da objetividade.

Mas isso não o conduz ao relativismo e ao ceticismo?

Segundo MANNHEIM, não, desde que se abandone a "teoria caduca" do conhecimento que, ignorando ser este socialmente condicionado e historicamente variável, adotava o modelo da verdade absoluta, total, estática e imutável<sup>31</sup>. Para MANNHEIM, é apenas em face dessas concepções antiquadas, que rejeitam todo conhecimento que expresse alguma dependência de fatores subjetivos e da situação social do sujeito, que a acusação de relativismo se torna procedente. Note-se que, aqui, os fatores subjetivos possuem valor positivo. Além disso, Mannheim também estabelece uma distinção entre "relativismo" e "relacionismo", pois se o conhecimento é socialmente vinculado, somos forçados a concluir

---

<sup>30</sup> MANNHEIM, apud LOWY, 1991:80.

<sup>31</sup> Essa concepção do conhecimento e da verdade a que MANNHEIM se refere equivale ao "modelo mecanicista da teoria do reflexo" (cf.: SCHAFF, 1983:71ss).

que ele possui uma estrutura "relacional". Mas isto não significa que seja também relativo.<sup>32</sup>

De acordo com SCHAFF, porém, MANNHEIM não consegue escapar ao relativismo. Vejamos por que razão isso acontece.

Em primeiro lugar, a tese do relacionismo, tal como MANNHEIM a formulou, entra em contradição com sua tese da ideologia como "falsa consciência". Com efeito, para ele, toda ideologia, por ser socialmente condicionada e vinculada a um ponto de vista determinado, é também parcial e limitada, constituindo-se, portanto, numa deformação, isto é, numa falsa consciência. O papel do fator subjetivo no conhecimento, portanto, em sua teoria da ideologia, é julgado negativamente. Por outro lado, em sua tese do relacionismo, o autor afirma que o fator subjetivo é um componente necessário do processo cognitivo, chegando mesmo a censurar a teoria tradicional do conhecimento por não tê-lo levado em consideração. Ora, se o fator subjetivo é deformador do conhecimento, mas também inerente a ele, então não pode haver conhecimento não deformado, isto é, objetivo, verdadeiro. Eis, portanto, a contradição em que incorre MANNHEIM, pois não se pode preconizar ao mesmo tempo o relacionismo e a teoria da ideologia como "falsa consciência" (SCHAFF, 1983:156).

Em segundo lugar, há uma outra contradição interna no pensamento de MANNHEIM. Como ele considera que a ideologia não representa a verdade total, eterna, ele então a desqualifica como "falsa consciência". Isso significa que não admite a possibilidade de "verdades parciais" e mutáveis, o que implica em aceitar, contrariando seus próprios postulados, "o ideal da verdade absoluta" como critério de verdade. Eis, portanto, o "erro

---

<sup>32</sup> Segundo MANNHEIM, "...o relacionismo não se transforma em relativismo senão quando se associa com o antigo ideal estático das verdades eternas, despidas de toda a subjetividade, não perspectivistas, e quando se toma por medida o ideal da verdade absoluta" (apud SCHAFF, 1983:151).

fundamental" em que incorre MANNHEIM e que lhe abre caminho para o relativismo: confundir a verdade objetiva e a verdade absoluta" (1983:156).

Percebendo seu equívoco, MANNHEIM procura então outra saída para o problema do relativismo através de sua "teoria das perspectivas". Como a realidade pode ser abordada de diferentes pontos de vista, pode-se atingir a objetividade sob duas circunstâncias: 1ª) quando todos os observadores estão no mesmo plano noológico, possuindo, portanto, uma mesma perspectiva de visão, todos podem chegar ao mesmo resultado acerca do objeto observado e considerar como erros quaisquer outros pontos de vista que contrariem esse resultado; 2ª) quando os observadores situam-se em planos diferenciados, havendo, portanto, conflito de perspectivas e considerando-se que os diferentes pontos de vista parciais são complementares entre si, a objetividade supõe a realização de uma "síntese dinâmica" das perspectivas particulares, de modo que se possa chegar a uma "visão de conjunto", isto é, a uma percepção o mais ampla possível em uma época determinada (LOWY, 1991:82).

A quem caberia realizar tal síntese? Segundo MANNHEIM, àquele grupo social que, devido à "estrutura do seu espírito" e por não estarem vinculados a nenhuma classe social em particular, detém a objetividade do conhecimento: os "intelectuais" ou "intelligentsia".<sup>33</sup>

Não que esses intelectuais estejam desprovidos de uma posição social determinada (o que estaria em choque com o pressuposto relacionista); pelo contrário, é justamente por causa da posição social peculiar que ocupam que eles se tornam os mais aptos a realizar tal síntese. E o que há de peculiar em sua posição, segundo MANNHEIM? Em primeiro lugar, por não participarem diretamente da produção, constituem uma categoria social livre de vínculos com

---

<sup>33</sup> No original em alemão: "Freischwebende Intelligenz", que significa, literalmente, "intelectuais flutuando livremente", ou "intelectuais desvinculados" (LOWY, 1987:83-4).

classes sociais; em segundo, constituem uma camada social composta de indivíduos das mais diversas origens, com pontos de vista divergentes que se confrontam continuamente, o que favorece a construção de uma visão de conjunto; em terceiro lugar, enquanto o ponto de vista de uma classe social diretamente ligada à produção é determinado por essa sua posição, o ponto de vista dos intelectuais é também determinado pela "comunidade" intelectual e cultural a que pertencem, o que lhes facilita chegar a uma espécie de ponto de vista comum; finalmente, a mentalidade dos intelectuais possui características peculiares, como liberdade de escolha, hábito de examinar todos os pontos de vista antes de tomar uma decisão, etc, que os tornam mais aptos a chegar a uma visão de conjunto e a formular uma síntese realmente dinâmica das diferentes perspectivas, podendo, assim, atingir a verdade objetiva (LOWY: 1991:84). Não cabe, pois, aos intelectuais, à "intelligentsia", aderir a esta ou àquela classe social, mas sim, tomar consciência de "sua predestinação a se tornar o advogado dos interesses espirituais do todo social".<sup>34</sup>

Com esse verdadeiro "salto mortal e teórico", diz SCHAFF, MANNHEIM acaba por mergulhar de cabeça no relativismo, ao invés de libertar-se dele, sofrendo uma dupla derrota:

"A primeira, porque Mannheim entra em conflito com a sua própria teoria quando reserva uma posição especial para a intelligentsia que excetua assim do quadro da tese geral sobre o condicionamento social de todo o conhecimento.

A segunda, porque pressupondo a possibilidade de um conhecimento objetivo em relação a uma 'estrutura do espírito' e, por este fato, a possibilidade de uma verdade histórica objetiva, Mannheim coloca-se em contradição com a tese fundamental da sua teoria da ideologia (a ideologia é uma 'falsa consciência') e aniquila assim os fundamentos do seu sistema" (SCHAFF, 1983:159).

O relativismo de MANNHEIM, portanto, está diretamente ligado à sua concepção

---

<sup>34</sup> MANNHEIM. Ideologie und utopie. apud LOWY, 1991:84.

de ideologia como "falsa consciência" e à adoção da verdade absoluta, contrariamente ao seu próprio postulado do relacionismo, como critério de verdade ou falsidade dos diferentes pontos de vista sobre a realidade social.

LOWY (1987:77-8)<sup>35</sup>, por sua vez, explicita ainda outras razões pelas quais a síntese eclética de MANNHEIM não resolve o seu problema do relativismo: primeiro, porque as soluções intermediárias, ecléticas, que procuram fazer a média entre posições extremas não são em nada mais objetivas que as soluções extremas; segundo, porque as possibilidades de síntese entre diferentes pontos de vista ou teorias são inúmeras, de modo que, ao invés de se terem "n" teorias, ter-se-iam "n" sínteses, todas pretensamente válidas, o que traz de volta o problema do relativismo. O ecletismo, portanto, não faz avançar a solução para o relativismo, mas apenas recoloca o problema em bases diferentes. Daí ser "uma solução fraca, vulgar, medíocre e falsa do problema do relativismo". (LOWY, 1987:75).

Mais tarde, estimulado pela crítica positivista de que foi alvo, MANNHEIM abandona a tese da síntese eclética e procura outra resposta para o problema do relativismo, confiando, agora, a resposta à boa vontade do sujeito. Uma vez explicitado o caráter limitado e socialmente condicionado de todos os pontos de vista, de todas as perspectivas, o sujeito pode tomar conhecimento dos limites e do comprometimento ideológico de seu conhecimento e, a partir daí, submeter-se a uma "análise autocrítica das suas motivações coletivas inconscientes"<sup>36</sup> que lhe permita adquirir o autocontrole e a capacidade de autocorreção dessas motivações e, desse modo, chegar ao conhecimento científico, objetivo.

---

<sup>35</sup> Ver também: LOWY: 1991:74.

<sup>36</sup> MANNHEIM, apud LOWY, 1987:86-7. Essa noção de análise autocrítica parece guardar proximidade com a preocupação de LIPMAN com o desenvolvimento nos indivíduos da capacidade de "autocorreção".

Com isso, ao admitir a possibilidade de que, por meio do autocontrole e da autocorreção, o cientista social se liberte dos fatores subjetivos e ideológicos que possam interferir na objetividade de seu conhecimento, MANNHEIM recua de sua posição historicista e relativista para aproximar-se do positivismo, adotando o princípio da neutralidade científica, atitude que LOWY, ironicamente, ilustra pela alegoria do Barão de Münchhausen:

"Essa nova colocação de Mannheim, na minha opinião, é uma versão ligeiramente mais sofisticada do velho princípio do Barão de Münchhausen. Trata-se simplesmente de se puxar pelo cabelo - ele chama a isso de auto-análise crítica - para se tirar do pantanal (o pantanal seriam as motivações inconscientes coletivas)" (LOWY, 1987:87).

Após esse percurso pelo pensamento de MANNHEIM<sup>37</sup>, que conclusões podem ser tiradas para a reflexão acerca do Programa de LIPMAN?

Parece haver, de fato, alguns pontos de contato entre LIPMAN e MANNHEIM.

1º) Ambos parecem conceber o conhecimento como produto de um processo coletivo de cooperação que se desenvolve numa "comunidade", recusando, portanto, a possibilidade de que haja um ponto de vista particular que possa ser considerado privilegiado em relação aos demais, por entenderem, pelo menos no caso de LIPMAN, que isso implicaria em doutrinação e absolutismo. Ao fazê-lo, porém, LIPMAN incorre no mesmo engano de MANNHEIM, que consiste em confundir objetividade com imparcialidade, verdade absoluta

---

<sup>37</sup> As idas e vindas do autor se explicam, ao menos em parte, segundo LOWY, pela maneira descontínua como foi produzida sua obra acima referida. Em 1929 foi publicada pela primeira vez com o título de "ideologia e Utopia". Mais tarde, em 1931, MANNHEIM escreveu um artigo intitulado "Sociologia do conhecimento" destinado a um manual de sociologia e que acabou sendo anexado ao livro. Neste artigo, o autor abandona o conceito de "ideologia total" e o substitui pelo de "perspectiva socialmente condicionada", isto é, aquela que tem uma vertente utópica e uma vertente ideológica. Por fim, em 1936, quando o livro é traduzido para o inglês, MANNHEIM vale-se do prefácio para, a pretexto de apresentar sua obra ao público anglo-americano, mudar completamente de posição, abandonando sua tese da síntese das perspectivas e enveredando pelos caminhos do positivismo (LOWY, 1987: 80-1; 1991: 78). É possível que tenha sido este o momento (da tradução para o inglês) em que LIPMAN travou contato com a referida obra, o que poderia explicar a compreensão superficial que ele parece ter do pensamento do autor. Vale ressaltar, no entanto, que, embora faça alusões explícitas a MANNHEIM, LIPMAN não faz nenhuma referência à bibliografia que utilizou, o que sugere que pode ter chegado até este autor por vias indiretas.

com verdade objetiva, e que conduz ambos os autores de volta ao relativismo.

2º) Ao considerar a objetividade como multifacetada, LIPMAN aproxima-se da "teoria das perspectivas" de MANNHEIM que afirma a complementaridade dos diferentes pontos de vista. Para este, contudo, importa que seja realizada uma síntese, tarefa que o autor confia à "intelligentsia" que, por participar de uma "comunidade" intelectual e cultural, está mais apta a chegar a um ponto de vista comum. LIPMAN, por sua vez, não parece muito preocupado em assegurar a realização dessa síntese e em chegar a um consenso em torno dos diferentes pontos de vista, o que torna o seu relativismo ainda mais explícito que o de MANNHEIM. Em todo caso, se alguma síntese tivesse que ser feita, ele certamente a confiaria à Comunidade de Investigação, o que, no entanto, não o livraria do relativismo, visto que essa "comunidade" não estaria imune a ação dos condicionantes sociais que, inevitavelmente, interfeririam na elaboração de tal síntese, de modo que poderiam surgir diferentes sínteses sobre um mesmo tema de discussão. Em suma, permaneceriam os problemas advindos da opção pelo ecletismo explicitados acima.

3º) A última tentativa de MANNHEIM para livrar-se do relativismo, ou seja, o apelo ao auto-controle do sujeito para que ele possa se libertar de todos os fatores subjetivos que venham a influenciar no processo do conhecimento, assemelha-se à preocupação de LIPMAN com o desenvolvimento nos alunos, e também no professor,<sup>38</sup> de uma atitude de autocorreção. Aqui também, entretanto, o resultado não é diferente daquele a que chega MANNHEIM: incorrer na ilusão positivista da neutralidade científica retratada pela hilariante situação do Barão de Münchhausen.

---

<sup>38</sup> Lembremos que, para LIPMAN, ele deve ser auto-retraído filosoficamente, evitando, tanto quanto possível, expressar seus posicionamentos.

Em suma, na medida em que se vale das contribuições de MANNHEIM para afastar a pecha de relativista que ameaça recair sobre seu Programa, LIPMAN faz o seu tiro sair pela culatra. Considerando que MANNHEIM, pelo que vimos das considerações de SCHAFF e LOWY, apesar de todo o seu empenho, não consegue livrar-se desse rótulo, LIPMAN, ao seguir os mesmos passos, obtém exatamente os mesmos resultados.

## 2) Relativismo "ou" absolutismo ou relativismo "e" absolutismo?

Ao falar da oposição entre relativismo e absolutismo, LIPMAN parece fazê-lo sob uma perspectiva formalista, concebendo os dois pólos da oposição como absolutamente separados e mutuamente excludentes; como se houvesse entre eles uma relação do tipo "ou...ou...", de tal modo que a afirmação do primeiro implicasse, necessariamente, na negação do segundo.

Mas essa não é a única maneira de se considerar a questão.

De um ponto de vista dialético, é possível aceitar a relatividade do conhecimento.

" O relativismo dialético admite a relatividade de nossos conhecimentos, não no sentido de uma negação da verdade objetiva, mas no sentido de uma perpétua superação dos limites do nosso conhecimento" (LEFEBVRE, 1979:97).

Além disso, da perspectiva dialética, da mesma forma como "não existe separação absoluta entre verdade e erro", também não há uma "linha de demarcação entre a verdade absoluta e a verdade relativa" (LEFEBVRE, 1979:98).

"Cada etapa do desenvolvimento do conhecimento traz consigo novos grãos, e 'grãos' de uma verdade cada vez mais aguçada e precisa, mais extensa, para essa colheita de verdades. Cada verdade atingida é relativa; mas o conjunto das verdades atingidas e determinadas como relativas faz parte do conhecimento objetivo absoluto. Também aqui devemos encarar o pensamento vivo,

em movimento, envolvendo seu passado, suas conquistas, seus instrumentos, todos os seus momentos situados cada qual em seu devido lugar, cada qual com seu alcance e seus limites - e dirigindo-se, a partir desse movimento em seu conjunto, no sentido da verdade. A etapa atingida, a lei aproximativa, a teoria transitória, não são suprimidas pelo desenvolvimento subsequente que as supera; ao contrário, são conservadas com um sentido novo, em sua verdade" (LEFEBVRE, 1979:98).

Assim é que, por exemplo, a teoria da relatividade de EINSTEIN não suprime a teoria do espaço e da gravitação de NEWTON. Esta subsiste como uma etapa da pesquisa e como uma aproximação que carece de ser complementada "fora dos limites de sua aplicação". É o que faz a teoria de EINSTEIN: complementa-a para além de seus próprios limites.

Uma verdade científica, portanto, é, ao mesmo tempo, relativa e absoluta.

"... é relativa num sentido; é destinada a transformar-se, a aparecer sob novos aspectos, a ser superada por leis ou teorias mais precisas, de maior aproximação.

Mas, em certo sentido, é absoluta. Superação não significa supressão. Essa verdade subsistirá em seu lugar, em seu grau de objetividade e de precisão, em certa escala. No plano do conhecimento, o que precede encontra sua verdade naquilo que se segue".<sup>39</sup>

Portanto, do ponto de vista do materialismo histórico dialético, uma mesma verdade pode ser, concomitantemente, relativa e absoluta. Desse modo, a oposição entre absoluto e relativo é posta sobre novas bases: não há mais relação de exclusão como na lógica formal, mas relação de interação.

"Toda concepção do conhecimento que rompa esse movimento abandona a terra e o pensamento vivo para se lançar rumo a um céu povoado de nuvens, de abstrações, de reflexos vazios: o céu metafísico" (LEFEBVRE, 1979:100).

Além disso, como diz MARX,

"A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na praxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da praxis - é uma questão puramente escolástica" (1991:12).

---

<sup>39</sup> Cf.: LEFEBVRE, 1979:99. A propósito dessa noção vale lembrar que, para MARX: "A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco" (1978a:120).

A oposição entre dogmatismo e relativismo, portanto, apenas subsiste como dilema se for considerada sob uma perspectiva formalista, escolástica. Ora, é justamente isso o que faz LIPMAN ao tratar dessa questão.

### 3. Algumas características da filosofia

#### 3.1. Filosofia como "modo de vida"

LIPMAN considera que a filosofia tornou-se, ao longo dos tempos, uma disciplina acadêmica, cujo acesso passou a ser limitado aos estudantes universitários, dos quais espera-se que "**aprendam** filosofia", isto é, a história dos sistemas filosóficos, e não que façam filosofia.

"Eles estudam a história dos sistemas de filosofia (talvez dos pré-socráticos até Hegel ou de Aristóteles até S. Tomás ou de Russell até Quine) como preparação aos exames finais ou para a elaboração de discussões filosóficas extensas sobre tópicos obscuros, mas respeitados, a fim de obterem qualificação acadêmica" (LIPMAN, 1990:27).

Há, portanto, para LIPMAN, uma clara distinção entre "aprender" e "fazer" filosofia.

Sob essa perspectiva é perfeitamente possível desvencilhar o ensino de filosofia do ensino da História da Filosofia.

Contudo, esclarece LIPMAN, o "fazer filosofia" a que ele se refere não se confunde com sua mera aplicação. Trata-se, antes, de um "modo de vida", supostamente espelhado no

estilo socrático:

" O paradigma do fazer filosofia é a figura ativa e solitária de Sócrates. Para ele não se tratava de uma aquisição nem de uma profissão, mas de um modo de vida. O que Sócrates nos exemplifica não é uma filosofia conhecida nem aplicada, mas **praticada**. Ele nos desafia a reconhecer que como obra, como forma de vida, a filosofia é algo a que qualquer um de nós pode dedicar-se" (LIPMAN, 1990:28).

## PROBLEMATIZAÇÃO

### 1) Pode-se "fazer" filosofia sem "aprender" filosofia?

A posição de LIPMAN de que os alunos devem ser estimulados a "fazer" filosofia, ao invés de "aprendê-la", está em perfeita harmonia com sua concepção de educação, explicitada no capítulo anterior, segundo a qual é preciso substituir o modelo convencional da "educação para a aprendizagem", centrado na transmissão de conhecimentos, pelo modelo da "educação para o pensar", voltado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Como será mostrado mais adiante, esse "fazer" filosofia, de que fala LIPMAN, realiza-se, basicamente, pelo "diálogo filosófico" (diálogo disciplinado pela lógica), praticado na Comunidade de Investigação, pois é pelo diálogo que se desenvolve a linguagem por meio da qual, por sua vez, desenvolve-se o pensar.

A meta principal, prioritária desse diálogo, desse filosofar, é o "pensar excelente", ou "pensar de ordem superior". Para atingi-la importa menos o conteúdo que a forma do

diálogo: deve ser um diálogo disciplinado pela lógica.<sup>40</sup>

É por isso que LIPMAN pode prescindir, equivocadamente, ao meu ver, da História da Filosofia e da linguagem filosófica. A questão é saber se um "fazer" filosofia com tais características é, de fato, filosofia.

Ora, em que consiste, afinal, o fazer filosófico, este fazer típico de quem exerce a função de filósofo?

Para responder a essa pergunta talvez seja útil recorrer ao sentido etimológico da palavra. "Filosofia" vem do grego: "philo" = amigo, amante; "sophos" = saber, sabedoria.

Diz a tradição que o primeiro a utilizar o termo "filósofo" foi Pitágoras<sup>41</sup> que, recusando, humildemente, o título de sábio que lhe fora conferido por seus admiradores, respondeu não se considerar propriamente um sábio (em grego: "sophos"), mas sim um "philosophos", isto é, um amigo, ou amante da sabedoria, do saber, mas não de qualquer saber. Não se trata, por exemplo, de amor pelo saber que se atém ao nível da opinião ("doxa"), mas de amor pelo saber verdadeiro, rigoroso, científico a que os gregos chamavam de "episteme". Nesse sentido, filosofia significa também amor à verdade ou busca por ela. Por isso PLATÃO distinguiu o "philosophos", amante da sabedoria, do "philodoxos", amante da opinião.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Essa ênfase nos procedimentos metodológicos em detrimento dos conteúdos já foi demonstrada e discutida no capítulo anterior, particularmente nas ocasiões em que se procurou explicitar e problematizar os elementos de escolanovismo presentes na concepção de educação subjacente ao programa de LIPMAN.

<sup>41</sup> Estudos mais recentes, porém, tendem a atribuir a Platão a origem da palavra "philosophos". A esse respeito, conferir a introdução de Maria Helena de Rocha PEREIRA à obra A República, de PLATÃO (1987: XXV), bem como sua nota de rodapé à página 265 da mesma obra.

<sup>42</sup> Ao final do Livro V de A República, PLATÃO esclarece:

" \_ Por conseguinte, dos que contemplam a multiplicidade de coisas belas, sem verem a beleza em si, nem serem capazes de seguir outra pessoa que os conduza até junto dela, e sem verem a justiça, e tudo da mesma maneira

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

É por isso que a postura filosófica não se confunde nem com o dogmatismo e nem com o ceticismo. Ambas as posições conduzem ao imobilismo, à estagnação: a dogmática, por já se considerar de posse da verdade e a cética, por crê-la inatingível. A atitude filosófica, por sua vez, consiste em reconhecer-se ignorante e, ao mesmo tempo, confiar na possibilidade de conhecer a verdade e se dispor a procurá-la. Daí seu caráter dinâmico, inquietante, desinstalador.<sup>43</sup>

---

- desses, diremos que têm opiniões sobre tudo, mas não conhecem nada daquilo sobre que as emitem.

\_ Forçosamente.

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

\_ Também isso é forçoso.

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

\_ Lembramo-nos.

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

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

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

\_ Absolutamente" (1987: 264-5. Grifos meus. A esse respeito, ver também a nota explicativa de Maria Helena de Rocha PEREIRA à página 265 da mesma obra de PLATÃO).

<sup>43</sup> Segundo Nicola ABBAGNANO (1982:422), essa definição da filosofia como atitude de busca do saber encontra respaldo em PLATÃO: "A filosofia como pesquisa é oposta por Platão de um lado à ignorância, de outro à sabedoria. A ignorância é a ilusão da sabedoria e destrói o incentivo da pesquisa (Conv.; 204a). Por outro lado a sabedoria, que é a posse da ciência, torna inútil a pesquisa: os Deuses não filosofam. (Ibid. 204a; Teet., 278d). A pesquisa define

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

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

Se filosofar é buscar a verdade, cumpre perguntar: de que forma essa busca se realiza?

Aqui nos deparamos com uma questão de extrema complexidade e em torno da qual não se vislumbra possibilidade de consenso: a questão do método em filosofia. Evidentemente, não seria conveniente, aqui, adentrar em tão intrincada e infundável discussão, procurando explicitar e comparar as diferentes construções metodológicas elaboradas ao longo da história da filosofia, o que ultrapassaria o objetivo do presente capítulo. Para problematizar a tese de LIPMAN, segundo a qual o que importa é "fazer" e não "aprender" filosofia, basta confrontá-la com uma outra concepção da filosofia e do método do filosofar a partir da qual seja possível refutá-la ou, pelo menos, evidenciar seus limites.

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

trabalho de reflexão.<sup>44</sup> Mas o consenso pára aqui, posto que se pode conceber essa reflexão de diferentes maneiras. O problema, portanto, permanece, de modo que é preciso esclarecer o significado atribuído ao termo reflexão. Para tanto, valhamo-nos das considerações de SAVIANI, já bastante conhecidas.

De acordo com esse autor, refletir não é o mesmo que pensar pois, "se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão" (1987a:23).

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

---

<sup>44</sup> "Expressar-se-á bem a idéia de que a filosofia é procura e não posse, definindo o trabalho filosófico como um trabalho de reflexão. A reflexão é uma espécie de movimento de volta a si mesmo (reflexão), executado pelo espírito que põe em pauta os conhecimentos que possui. A experiência da vida nos dá uma multidão de impressões e opiniões. A prática de uma especialidade, o conhecimento científico, trazem-nos outras noções mais completas e mais precisas. Todavia, por mais rica que seja a nossa experiência da vida, por mais completos que sejam nossos conhecimentos científicos ou técnicos, nada disso atua como filosofia. Ser filósofo é refletir sobre este saber, interrogar-se sobre ele, problematizá-lo. Definir a filosofia como reflexão é ver nela um conhecimento não do primeiro grau, mas do segundo, um conhecimento do conhecimento, um saber do saber" (D. HUISMAN e a. VERGEZ, apud SAVIANI, 1987:67-8).

se poderia denominar de pensar filosófico, ou de reflexão filosófica.<sup>45</sup> Portanto, ao contrário do que parece supor LIPMAN, nem a excelência lógica, nem a perfeição linguística são condições suficientes para conferir ao pensamento o status de filosófico.

A reflexão, por sua vez, é algo mais do que pensar. Indica uma atividade consciente, intencional, comprometida. A palavra "reflexão", diz SAVIANI<sup>46</sup>, deriva do verbo latino "reflectere" ("re": prefixo que indica repetição; "flectere": flexionar, dobrar), significando "voltar atrás", "re-pensar", isto é, pensar o que já foi pensado, pôr à prova o pensamento estabelecido, ou ainda, para usar os termos de D. HUISMAN e A. VERGEZ<sup>47</sup>, um pensamento de segundo grau. Assim, conclui SAVIANI,

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

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

Em primeiro lugar, deve ser uma reflexão **radical**, isto é, que supere a superficialidade que caracteriza o senso comum e analise o objeto em profundidade, procurando chegar às suas raízes, aos seus fundamentos mais profundos.<sup>48</sup> A profundidade, portanto, é uma condição necessária para o filosofar. Isso significa que a investigação

<sup>45</sup> A respeito da relação entre senso comum e filosofia, ver: A. GRAMSCI, Concepção dialética da história, 1986, bem como a interpretação deste autor feita por J. L. SANFELICE em seu artigo "Considerações sobre o senso comum e o filosofar" (1986:145-151).

<sup>46</sup> O autor colhe essa explicação em J. SERRÃO, Iniciação ao filosofar, 1ª ed., Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa, 1970:17 (Cf.: SAVIANI, 1987b:67).

<sup>47</sup> Apud SAVIANI, 1987:67-8.

<sup>48</sup> Esta noção de radicalidade também foi expressa por MARX: "A teoria é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdade face ao homem, desde que se torne radical. Ser radical é atacar o problema em suas raízes. Para o homem, porém, a raiz é o próprio homem" (1991a: 117). A esse respeito, ver também: VAZQUEZ, 1986:128.

filosófica precisa ir além das aparências, das opiniões e buscar as determinações de última instância do objeto em questão.

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

Em terceiro lugar, a reflexão filosófica deve ser **de conjunto**, isto é, o objeto em questão não deve ser investigado isoladamente, mas numa perspectiva global, de totalidade, procurando-se explicitar as suas relações com o contexto mais amplo em que está inserido. Em suma, o objeto deve ser contextualizado.

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

por si só não é suficiente para determinar o caráter filosófico de uma reflexão. De modo que, de acordo com esse raciocínio, pode-se concluir que aquilo que os alunos fazem na Comunidade de Investigação, ou seja, o seu suposto "fazer filosofia", não é, de fato, filosofia.

Além disso, é preciso considerar que uma reflexão com as características propostas por SAVIANI não é possível de se realizar "de mãos limpas", "a olho nu", recorrendo-se apenas às informações fornecidas pelo senso comum. Antes, exige o emprego de instrumentos teórico-metodológicos adequados que permitam uma análise mais objetiva e elaborada do objeto a ser investigado. Tais instrumentos só podem ser encontrados no imenso arsenal teórico, conceitual e metodológico construído ao longo de toda a história da humanidade e do qual fazem parte a História da Filosofia e a linguagem filosófica. Com efeito, as obras dos filósofos, a despeito de representarem um esforço para responder mais satisfatoriamente as indagações e os problemas suscitados pela época em que viveram, razão pela qual devam ser devidamente contextualizadas e problematizadas, mantêm-se fecundas, ainda, em nossos dias, na medida em que constituem uma referência indispensável e uma fonte inesgotável de subsídios para o enfrentamento dos problemas com que nos deparamos no momento presente. E isso tanto no que se refere às respostas (suas teorias, suas reflexões) por eles encontradas, quanto no que diz respeito aos métodos de investigação e aos conceitos que desenvolveram.

Sem essa mediação dos conteúdos filosóficos específicos, apresentados não de forma esparsa, superficial, abstrata e descontextualizada como o fazem os romances de LIPMAN, mas de maneira rigorosa, sistemática e articulada com o momento histórico em que foram elaborados, isto é, sem a mediação da teoria, a discussão realizada na Comunidade de Investigação, por mais logicamente disciplinada que possa ser, não poderá ultrapassar os

limites do senso comum, o que equivale a dizer que, a rigor, não poderá ser chamada de filosófica, visto que a filosofia supõe, necessariamente, a superação do senso comum.<sup>49</sup>

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

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

"É assim, portanto, que uma introdução ao estudo da filosofia deve expor sinteticamente os problemas nascidos no processo de desenvolvimento da cultura geral, que só parcialmente se reflete na história da filosofia, - a qual, todavia, na ausência de uma história do senso comum (impossível de ser elaborada pela ausência de material documental), permanece a fonte máxima de referência - para criticá-los, demonstrar o seu valor real (se ainda o tiverem) ou o significado que tiveram como elos superados de uma cadeia e fixar os problemas novos e atuais ou a colocação atual dos velhos problemas" (1986:19).

Isso não significa, e nesse ponto temos que dar razão a LIPMAN e também a inúmeros autores que, antes dele, chamaram a atenção para o problema, que o recurso à História da Filosofia deva se dar de forma mecânica e abstrata, com vistas apenas à memorização, ao diletantismo ao à mera erudição. Na realidade, há outras maneiras de se recorrer a ela, cabendo ao professor identificar a mais adequada aos seus objetivos e às

---

<sup>49</sup> De acordo com GRAMSCI: "A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o 'bom senso' que se contrapõe ao senso comum" (1986:14).

condições em que o trabalho pedagógico deverá se desenvolver.<sup>50</sup> De todo modo, qualquer que seja a opção metodológica adotada, o importante é que o conteúdo abordado seja contextualizado historicamente e problematizado para que possa adquirir sentido concreto para os alunos. Com efeito, é por meio desta contextualização que lhes será possível explicitar os diferentes aspectos com os quais o assunto em questão se relaciona, podendo assim compreendê-lo numa perspectiva de totalidade, essencial, como vimos, para que a reflexão seja filosófica. Além disso, a contextualização histórica é também fundamental para que os alunos percebam o caráter socialmente determinado e, portanto, provisório, limitado, enfim, histórico, da produção teórica dos filósofos, evitando assim que as concebam como produto exclusivo da genialidade individual desses pensadores, ou como verdades eternas, cristalizadas e inquestionáveis, sem vinculação com as necessidades concretas postas pela época em que foram formuladas e, ainda, para que tomem consciência também da historicidade de suas próprias concepções. Sem essa contextualização, o recurso às idéias dos filósofos e à História da Filosofia poderia incorrer em anacronismo, tornando fossilizados e bizarros os que assim procedessem. A respeito do que foi dito acima, vale lembrar as palavras de GRAMSCI:

"Não se pode separar a filosofia da História da Filosofia, nem a cultura da História da Cultura. No sentido mais imediato e determinado, não podemos ser filósofos - isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente - sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que esta está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. A própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e 'originais' em

---

<sup>50</sup> Essa é, de fato, uma responsabilidade que compete ao professor. Daí a importância de que ele tenha formação específica em filosofia (o que, como vimos, também não é exigido pelo Programa de LIPMAN). O professor Milton Meira do NASCIMENTO (1986: 115-118) tem palavras bastante incisivas a esse respeito: "Ora, o recurso à história e o estabelecimento das ligações dos textos com as exigências teóricas atuais exigem antes de mais nada que o professor esteja familiarizado com as obras dos filósofos, o que não é possível somente com a leitura de manuais. A primeira exigência portanto para um bom curso de filosofia é sem dúvida alguma a formação especializada do professor." A respeito de como trabalhar a história da filosofia em sala de aula, ver, por exemplo, na mesma coletânea em que se encontra o texto de NASCIMENTO, o artigo do professor Franklin Leopoldo e SILVA (1986:153-162) "História da Filosofia: centro ou referencial?".

sua atualidade. Como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado por problemas de um passado bastante remoto e superado? Se isto ocorre, nós somos 'anacrônicos' em face da época em que vivemos, nós somos fósseis e não seres modernos. Ou, pelo menos, somos 'compostos' bizarramente" (1986:13).

Em resumo, para ser radical, rigorosa e de conjunto, ou seja, para ser filosófica, a reflexão necessita contar com certos pressupostos teóricos e metodológicos que precisam ser buscados na História da Filosofia, o que significa que precisam ser aprendidos. Em outros termos, o "fazer" filosofia supõe também, necessariamente, um "aprender" filosofia. Ao renunciar à filosofia enquanto aprendizagem, LIPMAN desvincula o fazer filosófico da História da Filosofia, bem como da linguagem que lhe é peculiar em que se traduzem os conceitos e as teorias que dão profundidade e rigor à reflexão e, assim fazendo, acaba por descaracterizar a própria filosofia.

### 3.2. Filosofia e diálogo

A idéia de que a filosofia não é algo a se aprender, mas a se fazer, a se praticar, está diretamente ligada à noção de que esse fazer filosófico se realiza, fundamentalmente, através do **diálogo**. De fato, para LIPMAN, é pela linguagem que a criança adquire e desenvolve sua capacidade para "pensar bem", seu "pensamento de ordem superior", objetivo último do filosofar.

"A discussão, por sua vez, aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer" (LIPMAN, 1990:41).<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Em outra passagem "...não há melhor maneira de estimular as habilidades de pensamento do que através do diálogo disciplinado" (LIPMAN, 1990:87). A esse respeito, ver também: LIPMAN, 1990:150.

Como a escola convencional, baseada na transmissão de conhecimentos, não prioriza o diálogo, cumpre substituir esse modelo pelo da "educação para o pensar", convertendo a sala de aula numa

"...comunidade de investigação cooperativa, onde todos são democraticamente autorizados a serem ouvidos, onde cada um aprende com o outro e onde o diálogo entre os membros da classe, quando internalizado e representado num fórum interior na mente de cada participante, é a base do processo conhecido como pensamento" (LIPMAN, 1990:132).

Na realidade, a pedagogia da filosofia, que é o diálogo praticado na Comunidade de Investigação, confunde-se com a própria filosofia, pois nesta disciplina, "forma e pedagogia são uma só coisa", ou seja, "a forma dialética da filosofia é idêntica à sua pedagogia". Daí ser esta disciplina "um modelo formidável para o processo educacional como um todo" (LIPMAN, 1990:53).

Assim, a Comunidade de Investigação não é apenas uma entre tantas outras alternativas metodológicas que poderiam ser adotadas no trabalho com a filosofia em sala de aula, mas, antes, uma exigência imprescindível, uma condição indispensável para o exercício do filosofar.

"O fazer filosofia **exige** conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia **impõe** que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de idéias conjuntamente, construir sobre as idéias dos outros, onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar.

O **vínculo integral** entre filosofia e comunidade de investigação de sala de aula é mais que a conexão entre um tema de uma disciplina e uma metodologia de instrução." (LIPMAN, 1990:61. Grifos meus).

O diálogo, portanto, está na base do desenvolvimento do pensamento, ou seja, do filosofar. Este consiste, fundamentalmente, em dialogar logicamente, ou, dizendo de outro modo, em pensar logicamente através do diálogo. O diálogo está, pois, na essência do

filosofar.<sup>52</sup>

Contudo, apesar de toda essa importância que atribui ao diálogo no processo do filosofar, isso não significa, esclarece LIPMAN, que a filosofia seja "reduzível à argumentação" (1990:30), ou a um mero exercício de retórica, à moda dos sofistas. Na realidade, o paradigma adotado é o socrático:

"O que Sócrates enfatiza é o prosseguimento ininterrupto da investigação filosófica, seguindo o raciocínio para onde quer que ele conduza (confiante de que, seja onde for, a sabedoria se encontra naquela direção) e, não, o ofegar e o tinar de armaduras em batalhas dialéticas, onde o prêmio não está na compreensão mas na vitória" (LIPMAN, 1990:30).

Mas em que consiste, afinal, o diálogo de que fala LIPMAN?

Dialogar, para ele, não é o mesmo que simplesmente conversar; ou, pelo menos, não se trata de uma conversa comum, convencional.<sup>53</sup> A conversa acentua o tom **peçoal**, ao mesmo tempo em que atenua a dimensão lógica; almeja sempre o **equilíbrio** (como numa gangorra, cujo movimento alterna o predomínio de uma pessoa para outra, mas sem que haja avanços); realiza-se como uma **troca** de sentimentos, pensamentos, informações e interpretações. O diálogo, por sua vez, acentua a dimensão **lógica** e atenua o tom pessoal; almeja o **desequilíbrio** (como o caminhar, que só é possível graças ao constante desequilibrar-se do corpo, assim também o diálogo se torna possível, graças aos desequilíbrios provocados pelos argumentos e contra-argumentos, e que permite que todos avancem); realiza-se como

---

<sup>52</sup> Para LIPMAN e seus colaboradores, não é a reflexão que gera o diálogo, mas o diálogo que gera a reflexão: "Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não haviam pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teriam se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido" (LIPMAN, OSCANIAN e SHARP, 1994:44).

<sup>53</sup> Embora estabeleça certa distinção entre o diálogo e a conversa, LIPMAN, por vezes, também se utiliza do termo "conversa" para se referir ao que se passa na Comunidade de Investigação. Em certa passagem, fala em "conversas...organizadas e disciplinadas" (1990:150).

um exame, uma investigação, um questionamento. (1995:336).

Mas não se trata de um diálogo qualquer, e sim de um "diálogo filosófico" que possui características definidas: realiza-se como "uma experiência intelectual compartilhada" por meio da qual indivíduos isolados dão lugar a uma "comunidade de investigação"; as conversas realizadas nessa comunidade "são estimuladas pelo espírito de investigação e guiadas por considerações lógicas e filosóficas"; o envolvimento nessas conversas leva os participantes a descobrirem a "necessidade de serem racionais em vez de controversos"; ao longo desse processo, esses participantes "tornam-se pensadores autocríticos e responsáveis".<sup>54</sup>

A rigor, portanto, é a lógica que fornece os critérios que determinam o caráter filosófico do diálogo. Nas palavras de LIPMAN:

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

Em outra passagem, procurando justificar a possibilidade de a filosofia ser trabalhada também com as crianças, LIPMAN reafirma a essencialidade da lógica na definição do filosofar:

"Se a filosofia é o que fazemos quando nossas conversas tomam a forma de investigação disciplinada por considerações lógicas e metacognitivas, não temos o direito de negar o termo 'filosofia' àquelas conversas entre crianças que empregam essa mesmíssima forma".<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:150 (grifo meu). Mais uma vez a lógica aparece em destaque, assumindo papel essencial na definição do caráter filosófico do diálogo proposto por LIPMAN. Em outra obra, LIPMAN reafirma: "Uma comunidade de investigação é uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior. Isso significa que suas deliberações não são simples bate-papos ou conversações; são diálogos logicamente disciplinados" (1995:302. Grifo meu). É, portanto, a lógica que confere à conversa o caráter disciplinado que a difere do simples bate-papo.

<sup>55</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:112 (grifos meus). A respeito da importância da lógica, diz ainda o autor: "...há algo de mais significativo que a filosofia traz à procura da excelência no pensamento, e que é sua subdisciplina de lógica. (...) Ainda que os lógicos possam divergir sobre uma ou outra questão, é em geral reconhecido que as considerações da lógica são de grande importância na determinação do que significa ser racional. Uma vez que a racionalidade é o objetivo primordial da educação reflexiva, a lógica tem muito com que contribuir ao cultivo do pensamento" (1990:111-2).

Na realidade, como será mostrado mais adiante, a própria investigação que se realiza na Comunidade de Investigação é, basicamente, uma investigação lógica (LIPMAN, 1995:342).

Assim, entendido como condição necessária para o desenvolvimento do pensar, o diálogo, desde que disciplinado pelas regras da lógica, assume importância capital na concepção filosófica de LIPMAN, constituindo-se no eixo central de seu Programa de Filosofia para Crianças que, de resto, pretende ser um programa de "educação para o pensar".

## **PROBLEMATIZAÇÃO**

### **1) Há diálogo verdadeiro na Comunidade de Investigação?**

Num dos comentários acima procurei demonstrar que, considerando a filosofia como reflexão radical, rigorosa e de conjunto, o diálogo praticado na Comunidade de Investigação, por mais frutífero que possa ser sob diversos aspectos, não é suficiente para garantir o caráter filosófico da investigação.

Convém, agora, avançar um pouco mais nessa reflexão, procurando verificar se, enquanto atividade pedagógica exercida no interior de uma instituição com atribuições bem específicas como a escola, a experiência proporcionada pela Comunidade de Investigação consiste realmente num diálogo autêntico.

De acordo com Marilena CHAUI, a relação professor-aluno, se, por um lado, não deve se reduzir à mera transmissão de conhecimentos do primeiro para o segundo, por outro,

também não se constitui propriamente num diálogo. Isso porque:

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

Essa ausência de possibilidade de diálogo professor-aluno, esclarece a autora, não significa, necessariamente, presença da autoridade. Não cabe ao professor dizer: "faça como eu", mas sim, "faça comigo". O exemplo do professor de natação empregado pela autora é bastante elucidativo:

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

Quanto ao diálogo entre os próprios alunos que, na verdade, é o que o Programa de LIPMAN efetivamente prioriza através da Comunidade de Investigação, se não chega a ser completamente impossível, visto que a relação entre eles pode não ser assimétrica do ponto de vista do estágio de desenvolvimento intelectual e do nível de conhecimento em que se encontram, por outro lado, também não parece ser essencial, embora seja recomendável que ocorra, à realização da função específica da escola, ou seja, a de promover a socialização do conhecimento elaborado e a ascensão de todos os alunos a um patamar mais elevado e elaborado de conhecimento e de compreensão da realidade, fazendo-os, assim, superar o nível do senso comum. Ora, do ponto de vista desse objetivo, os ganhos obtidos com a troca de experiências e conhecimentos proporcionada pelo diálogo entre os alunos, equivaleriam aos ganhos aferidos por um grupo de pessoas que, não sabendo nadar, decidissem ensinar-se mutuamente.

Na realidade, o diálogo autêntico, que é possível e que deve ser buscado em sala de aula, não é nem do professor com os alunos e nem dos alunos entre si.

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

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

Somente esse diálogo crítico e contextualizado com a cultura filosófica sistematizada nas obras dos filósofos e na História da Filosofia, através do qual os alunos podem adquirir

os conteúdos necessários para superar o senso comum, pode viabilizar um fazer verdadeiramente filosófico que se caracterize como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre o objeto em questão. Assim, o Programa de LIPMAN, ao negar o diálogo autêntico, acaba por negar, também, a possibilidade do filosofar.

### 3.3. Filosofia e linguagem

A tese de LIPMAN de que o diálogo é condição necessária para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e, por conseguinte, para o exercício do filosofar, está associada à idéia de que a racionalidade se desenvolve por meio da linguagem.<sup>56</sup> Em linhas bem gerais, o raciocínio parece ser basicamente o seguinte: se a aquisição da linguagem é fundamental para o desenvolvimento do pensamento e se o diálogo é fundamental para a aquisição da linguagem, então o diálogo é fundamental para o desenvolvimento do pensamento.

Se o objetivo da educação é ensinar a raciocinar, a "pensar melhor", isto é, a pensar pelas regras da lógica, então essa educação deve estimular o desenvolvimento da linguagem

---

<sup>56</sup> Em relação a isso, LIPMAN encontra apoio em certas abordagens da psicologia cognitiva que associam pensamento e linguagem. De fato, exerceram influência mais direta sobre LIPMAN os trabalhos de George Herbert MEAD e Lev VYGOTSKY (cf.: LIPMAN, OSCANIAN e SHARP, 1994:45-6), além de Jerome BRUNER (LIPMAN, 1995:51), entre outros. Quanto a Jean PIAGET, no entanto, LIPMAN adota uma postura mais crítica. Observe-se, por exemplo, que dentre as pressuposições que o nortearam na elaboração de seu Programa de Filosofia para Crianças, as duas primeiras parecem chocar-se diretamente com teses de PIAGET:

**"Pressuposição 1.** As habilidades cognitivas de categoria inferior e categoria superior da criança não são adquiridas progressivamente com a idade mas estão em formação nos estágios pré-lingüísticos e esse processo de formação é muito intensificado e acelerado na fase de aquisição da linguagem.

**Pressuposição 2.** As crianças podem e necessitam lidar com abstrações bem antes do início do tão falado estágio formal" (1990:167-8). A leitura que LIPMAN faz de PIAGET, bem como dos demais autores acima mencionados, merece, no entanto, ser mais cuidadosamente analisada.

por meio de uma metodologia que propicie condições para o diálogo em sala de aula. Esse é o papel da Comunidade de Investigação.

E onde entra a filosofia?

Dentre as várias subdisciplinas da filosofia, existe uma que se ocupa especificamente do ensino do raciocínio: a lógica (LIPMAN, 1995:46-7). É neste campo que a filosofia pode contribuir mais significativamente para o desenvolvimento do raciocínio na escola.

Mas em que consiste exatamente esse raciocínio? Deixemos que o próprio LIPMAN esclareça:

"O raciocínio é aquele aspecto do pensamento que pode ser formulado discursivamente, submetido a critérios de avaliação (pode haver raciocínio válido e não válido) e ensinado. Ele envolve, por exemplo, a utilização de inferências bem fundamentadas, a apresentação de razões convincentes, a revelação de suposições latentes, a determinação de classificações e definições defensáveis e a organização de explicações, descrições e argumentos coerentes. Em geral, ele produz uma sensibilidade em relação aos aspectos lógicos do discurso que não foram desenvolvidos em nosso atual sistema educativo" (1995:46-7).

Ora, todas as características acima mencionadas e atribuídas ao raciocínio inserem-se no campo da lógica. É, portanto, ao raciocínio lógico que LIPMAN se refere.

As regras e os procedimentos lógicos, bem como os da sintaxe, são inerentes à linguagem cotidiana, de modo que a criança os assimila espontaneamente, à medida em que vai adquirindo e desenvolvendo essa linguagem.

"A criança quando aprende a falar coloca sujeitos em frente de predicados; fornece objetos para verbos transitivos; infere que a negação da consequência de uma condicional implica na negação do antecedente; descreve, narra, explica e até funciona metacognitivamente, fazendo julgamentos quanto às verdade ou falsidade das afirmações" (LIPMAN, 1995:47).

Assim, a aquisição das habilidades e aptidões lógicas ocorre simultaneamente à aquisição da linguagem.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Cf.: LIPMAN, 1995:52. Na realidade, para LIPMAN, o aprendizado da lógica é até anterior ao da linguagem: "As crianças começam a sondar, examinar, inferir, indagar muito antes da aquisição da linguagem. À medida que o comportamento verbal emerge, este é tanto gramatical quanto lógico; as crianças adquirem as regras da lógica e da

Se o raciocínio vem com a linguagem, isso significa que a criança começa a adquiri-lo no contexto familiar, ainda na primeira infância, antes do ingresso na escola, à medida em que ela se insere nas situações de comunicação ali vivenciadas. No entanto, diz LIPMAN, como em geral a comunicação familiar não costuma ser o que deveria, isto é, uma conversa logicamente disciplinada e organizada, cabe à escola oferecer-lhe um substituto: a Comunidade de Investigação, na qual a criança encontrará as condições ideais para a vivência do diálogo e, conseqüentemente, para o adequado desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Desse modo, a Comunidade de Investigação poderá proporcionar uma "transição suave da vida familiar para a vida governada pelas normas da sala de aula" (LIPMAN, 1995: 54).

Se o objetivo da educação deve ser o aprimoramento do raciocínio dos alunos e se o caminho para isso é o desenvolvimento da sua linguagem, então, a principal contribuição que a filosofia pode oferecer para a realização desse objetivo é proporcionar aos alunos o domínio das regras da lógica, requisito básico para o aprimoramento de seu desempenho lingüístico e, por conseguinte, de seu raciocínio. Esse domínio LIPMAN espera assegurar aos alunos através do seu envolvimento em diálogos nos quais empregariam e internalizariam os procedimentos lógicos adequados.

Diante disso, não há qualquer necessidade de que os alunos conheçam e dominem a linguagem específica da filosofia que, por seu elevado grau de complexidade, pode até comprometer a realização daquele objetivo. O que importa, na verdade, é o aprimoramento do raciocínio, de modo que os alunos possam assimilar adequadamente as linguagens das

---

gramática juntamente com as palavras e seus significados. (...) O resultado é que as crianças geralmente chegam ao jardim de infância possuindo pelo menos uma capacidade rudimentar no que se refere a ambos os empregos gramatical e lógico" (1995: 52-3).

outras disciplinas do currículo escolar (LIPMAN, 1990:52). Quanto à linguagem filosófica propriamente dita, isto é, a terminologia específica da filosofia, esta é completamente irrelevante.

## **PROBLEMATIZAÇÃO:**

### **1) Uma concepção abstrata da linguagem**

Não seria possível, nesse momento, debater e polemizar em torno da relação entre pensamento e linguagem. A despeito da centralidade do tema para a análise e a compreensão das posições assumidas por LIPMAN, é preferível confiar essa empreitada aos profissionais devidamente qualificados para empreendê-la com o desejável rigor. Todavia, há também certos aspectos mais periféricos relacionados à questão que merecem ser explicitados, como é o caso, por exemplo, da maneira como é concebida a relação entre a linguagem e o contexto social no qual ela se desenvolve.

Com efeito, LIPMAN reconhece que a linguagem e o pensamento são absorvidos pela criança do ambiente em que ela vive, sobretudo o familiar e o cultural. Para ele, o pensamento do indivíduo é, "em grande parte, uma **internalização** daquilo que ocorre no grupo ou nos grupos dos quais o indivíduo participa", traduzindo, assim, um "movimento do social para o individual". Exemplo disso é a assimilação, pela criança, da linguagem dos pais, bem como dos significados da cultura em que ela nasceu. Por essa razão, diz LIPMAN, deve-

se considerar o pensamento como um "fato social".<sup>58</sup>

Está claro, portanto, que, para ele, existe uma vinculação entre a linguagem e o ambiente familiar, cultural e social da criança.

O problema, porém, consiste em saber: 1º) como se dá essa vinculação entre a linguagem do indivíduo e o meio em que ele vive, isto é, qual a natureza da relação entre a linguagem e o ambiente? 2º) Como está sendo concebido esse ambiente ao qual a aquisição da linguagem está associada.

No que se refere à primeira pergunta, há pelo menos duas posições, opostas entre si, a respeito da relação linguagem-sociedade:<sup>59</sup> a dos idealistas, que consideram a linguagem como criadora da imagem da realidade ("imago mundi") e a dos materialistas vulgares (mecanicistas) que a concebem como puro reflexo da realidade social. Ambas as posições apresentam equívocos. A primeira, por conferir plena autonomia à linguagem, deixando de perceber a sua determinação pela realidade social, conduzindo ao formalismo. A segunda, por negar a especificidade e a autonomia relativa da linguagem e, conseqüentemente, qualquer possibilidade de que ela exerça um papel ativo no processo de criação da imagem e do conhecimento da realidade.<sup>60</sup>

A solução para o impasse está em conceber a relação linguagem/realidade social de uma perspectiva dialética:

---

<sup>58</sup> Cf.: LIPMAN, 1995:80. A respeito da influência do ambiente familiar no desenvolvimento lógico e lingüístico da criança, ver também LIPMAN, 1995:52-3.

<sup>59</sup> Acerca dessa questão ver FIORIN, 1986. Ver também a obra de A. SCHAFF. Linguagem e conhecimento (1974), à qual FIORIN faz várias referências.

<sup>60</sup> Mais detalhes sobre em que consistem o aspecto autônomo (autonomia relativa) e o aspecto determinado da linguagem podem ser encontrados em: FIORIN, 1986.

"...se a linguagem cria a imago mundi, ela é também produto social e histórico. A linguagem não é produto de uma convenção arbitrária nem de uma função biológica, mas está relacionada com a prática social humana. Por isso, a imagem do mundo contida na língua não é arbitrária, mas resulta de fatores sociais, não podendo, por conseguinte, ser alterada em razão de uma escolha arbitrária" (FIORIN, 1986:228).

E o autor complementa sua explicação com as considerações de SCHAFF a esse respeito:

"Diz Schaff que a linguagem se forma no decorrer da evolução filogenética da humanidade, sendo, portanto, um produto e um elemento da atividade prática do homem. Por isso, ela é criação do mundo. Depois de criada, no entanto, ela impõe ao indivíduo, 'no decurso de sua apreensão ontogenética do mundo, os modelos e estereótipos formados ao longo e ao cabo da experiência filogenética da espécie humana e transmitidos graças à educação, que é sempre lingüística'. Para Schaff, então, os aspectos criador e criado da linguagem estão no interior de um processo dialético de aquisição de conhecimento em que sujeito e objeto interagem. É uma concepção de conhecimento que nega o idealismo e o positivismo" (FIORIN, 1986:228).

A linguagem é, pois, ao mesmo tempo, criadora e criatura, afirmação e negação da realidade histórica e social, produto e produtora da atividade prática do homem, isto é, da práxis humana.<sup>61</sup>

LIPMAN, porém, não parece ter essa compreensão dialética da relação linguagem-ambiente social, visto que, para ele, a aquisição da linguagem dá-se, pelo menos "em grande parte", por meio de um processo de "internalização" das experiências proporcionadas pelo ambiente. Daí sua proposta de alterar o ambiente da sala de aula para que as crianças possam internalizar os procedimentos intelectuais e os comportamentos sociais que se deseja que elas

---

<sup>61</sup> MARX e ENGELS (1991) já haviam chamado a atenção para essa dimensão socialmente determinada da linguagem, ao assinalar a sua origem material. "A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas" (1991:36-7). Mais adiante os autores acrescentam: "Desde o início pesa sobre 'o espírito' a maldição de estar 'contaminado' pela matéria, que se apresenta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, de linguagem. A linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens" (1991:43). Sobre a impossibilidade do pensamento em estado puro, ver ainda: LEFEBVRE, 1979:101-2.

adotem como seus tanto na escola como na sociedade. Trata-se, portanto, muito mais, de uma concepção mecanicista (que muito se assemelha à noção behaviorista de aquisição do comportamento) e não dialética da relação linguagem-ambiente social. Se é assim, cabe, então, questionar: conceber mecanicamente a relação linguagem/ambiente social (ou pensamento/ambiente social) não implica em reconhecer a legitimidade do modo como esse ambiente está estruturado no presente momento? Não implica em acatar os elementos superestruturais, isto é, valores, conceitos, princípios, normas de comportamento, enfim, a "imago mundi", que estão contidos na linguagem e que exercem a função de legitimação e reprodução do ambiente social? Por outro lado, conceber dialeticamente aquela relação, não revela uma atitude de maior abertura para a possibilidade de transformação desse ambiente, ainda que no processo dessa transformação a linguagem e o pensamento atuem apenas como elementos de mediação?

Quanto à segunda pergunta formulada acima, se, por um lado deve-se reconhecer que LIPMAN admite uma certa vinculação, ainda que mecânica, entre a linguagem e o ambiente, por outro, pode-se questionar a forma como é concebido esse ambiente. Com efeito, as referências mais recorrentes são a família, as instituições e, quando muito, a cultura. Nenhuma palavra sobre classes sociais antagônicas, ou sobre ideologias em conflito e como tudo isso repercute, necessariamente, na formação da linguagem de cada segmento social. Daí o caráter abstrato de sua concepção da linguagem, uma vez que o ambiente que a gera também é concebido abstratamente.

O que LIPMAN parece não perceber é que a linguagem também é produto da práxis social, ou seja, é socialmente determinada não de forma mecânica, mas dialética, o que lhe

confere, de certo modo, um caráter ideológico e de classe. Isso se evidencia mais claramente no discurso<sup>62</sup>, pois é neste que se manifesta mais direta e nitidamente a ação da ideologia, como bem o ilustra FIORIN:

"Uma formação ideológica materializa-se num conjunto de temas e figuras, que constitui uma formação discursiva. Por exemplo, o tema da libertação dos escravos expresso pelas figuras condoreiras da poesia de Castro Alves, é um dos temas do discurso da burguesia que pretende abolir uma forma de trabalho pré-capitalista. O discurso religioso católico apresenta, em nossos dias, Cristo em dois papéis temáticos distintos: salvador e libertador. Insiste no papel temático 'salvador' o discurso das parcelas tradicionais da igreja. Ressalta o papel 'libertador' a facção comprometida com a chamada 'opção preferencial pelos pobres'. É, por conseguinte, no nível discursivo que vamos observar mais nitidamente as determinações sociais que incidem sobre a linguagem" (FIORIN, 1986:220).

Pode-se ter mais ou menos consciência dos determinantes sociais (de classe) da linguagem e de sua contaminação ideológica, mas, seja como for, o discurso é sempre socialmente determinado. E isso pelo simples fato de que o sujeito que o elabora e pronuncia, isto é, o homem, é, ele próprio, histórica e socialmente determinado.

Por escapar-lhe a percepção dessa dimensão de classe da linguagem, LIPMAN acaba contribuindo para que permaneçam encobertas suas marcas ideológicas. Cabe, então, perguntar: numa sociedade em que a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, quem se beneficia desse ocultamento?

---

<sup>62</sup> FIORIN considera necessário distinguir sistema lingüístico de discurso. Ambos, porém, sofrem a ação da ideologia, embora no primeiro ela aja apenas indiretamente. "A primeira distinção, pois, que se deve fazer é entre sistema e discurso. Este é governado por uma formação ideológica, enquanto aquele só o é indiretamente, uma vez que é resultado do processo lingüístico, durante o qual as marcas semânticas da vida social de uma formação social concreta vão entrando no sistema de signos" (1986:220). Portanto, é no discurso que a ideologia aparece mais claramente. Mas, na análise da influência da ideologia sobre o discurso, diz FIORIN, é preciso distinguir, ainda, a forma como ela age sobre a sintaxe e sobre a semântica. A sintaxe refere-se à disposição das palavras e das frases no discurso, à sua organização lógica e à sua correta construção gramatical. Fazem parte da sintaxe, por exemplo, mecanismos como discurso direto ou indireto, discurso indireto livre, temporização, aspectualização, etc. Tais mecanismos são relativamente independentes da estrutura social e da ideologia. A semântica, por sua vez, diz respeito às mudanças ocorridas na significação dos signos. Daí ser ela "o lugar por excelência de manifestação da ideologia de uma dada formação social concreta" (FIORIN, 1986:220).

## 2) Linguagem comum ou linguagem filosófica?

A linguagem, para LIPMAN, é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio, razão pela qual uma educação voltada para esse fim deve enfatizar o diálogo como estratégia metodológica. Mas para alcançar esse objetivo, isto é, para conseguir que as crianças adquiram a capacidade de "pensar bem", de exercer o "pensamento de ordem superior", o conteúdo desse diálogo pode ser qualquer um, desde que a discussão em torno dele seja logicamente disciplinada, para que possa ser filosófica, de modo a permitir que as crianças adquiram os "elementos da lógica e os das aptidões para desempenhar as operações lógicas" (1995:52).

Por isso, LIPMAN pode prescindir da História da Filosofia, como já foi explicitado acima, bem como da linguagem própria dessa disciplina. Aliás, como vimos, para ele, desvencilhar a filosofia de sua "terminologia hermética" é condição necessária para que ela possa ser trabalhada com crianças (1990:21-2). Por outro lado, na medida em que se realize como "conversa sobre tópicos filosóficos em linguagem comum, disciplinada pela lógica", a filosofia pode se tornar uma atividade "bastante agradável" para a criança (LIPMAN, 1990:165)

Não importa, pois, que a linguagem seja comum, desde que disciplinada pela lógica.

Nessa ânsia por simplificação nem mesmo os nomes dos filósofos foram poupados; e os conteúdos, os tais "tópicos filosóficos", como: "'verdade', 'bom', 'justo' e 'belo'", são tratados como "termos coloquiais". A rigor, na prática, não são tidos como conceitos a serem rigorosamente compreendidos e apreendidos; antes, servem mais como pretextos para a

discussão, esta sim essencial ao Programa.<sup>63</sup>

Mas pode o fazer filosófico prescindir da linguagem específica da filosofia?

Se, como propõe SAVIANI, considerarmos a filosofia como reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta e se, como quer GRAMSCI, atribuímos a ela a tarefa de superação do senso comum, então a resposta só pode ser negativa. Primeiro, porque uma reflexão dessa natureza supõe o domínio de teorias e conceitos, formulados a partir de terminologia técnica específica e sem os quais não seria possível atender aos requisitos da radicalidade, do rigor e de globalidade. Daí a necessidade de domínio dessa terminologia. Segundo, porque se permanecermos no campo da linguagem coloquial, comum, não poderemos superar o senso comum e alcançar uma compreensão mais elaborada do objeto em questão, o que, com efeito, constitui objetivo da filosofia. A rigor, portanto, não estaremos propriamente filosofando.

Portanto, ao contrário do que imagina LIPMAN, o domínio das habilidades lógicas não é condição suficiente para o filosofar, embora seja necessária. Pensar filosoficamente não é sinônimo de pensar logicamente. A reflexão, para ser filosófica, exige ainda, além do conhecimento de elementos da História da Filosofia, o domínio da linguagem peculiar a essa disciplina. E não há aqui nenhum elitismo, ou pedantismo, ou coisa semelhante, como à primeira vista talvez possa parecer. Não se trata de mera erudição. Pelo contrário, trata-se de criar condições para que o domínio da linguagem específica da filosofia, fundamental para a compreensão rigorosa e crítica dos problemas postos pela realidade atual, como também é fundamental o domínio da terminologia das outras disciplinas das demais áreas do

---

<sup>63</sup> LIPMAN e SHARP, 1988:20.

conhecimento, seja estendido a um número cada vez maior de indivíduos. Numa palavra, trata-se de socializar, ou democratizar o uso de um código de interpretação e de compreensão da realidade que, até agora, tem sido privilégio de uns poucos. Esse, sim, seria um desafio grandioso a ser enfrentado pela escola e, em particular, pelos filósofos que atuam como professores. A esse respeito, vale lembrar o ensinamento de GRAMSCI de que o trabalho do filósofo consiste não apenas em elaborar "individualmente" conceitos e teorias sistemáticas e rigorosas, mas também, e sobretudo, numa

"...luta cultural para transformar a 'mentalidade' popular e divulgar as inovações filosóficas que se revelem 'historicamente verdadeiras', na medida em que se tornem concretamente, isto é, histórica e socialmente universais ..." (GRAMSCI, 1986:36).

Assim, para GRAMSCI, a questão da linguagem e das línguas deve ser "colocada 'tecnicamente' em primeiro plano".<sup>64</sup>

Não se trata, porém, de uma assimilação passiva e ingênua das verdades descobertas entre as quais, incluem-se os conceitos e as teorias expressos na linguagem específica da filosofia, mas de uma apropriação crítica que faça dessas verdades instrumentos de orientação e de coordenação da práxis social.

Vale lembrar também, ainda segundo GRAMSCI, que a linguagem de cada indivíduo serve como termômetro para medir o grau de complexidade de sua concepção de mundo.

"Quem fala somente o dialeto e compreende a língua nacional em graus diversos, participa necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativos ou economicistas, não universais (GRAMSCI, 1986:13).

Assim, plagiando o filósofo italiano, pode-se dizer que quem fala apenas a linguagem coloquial, cotidiana, tem uma compreensão mais restrita, provinciana, fossilizada e anacrônica

---

<sup>64</sup> Cf.: GRAMSCI, 1986:36. Sobre a importância da socialização da cultura, ver também GRAMSCI, 1986:13-4.

da realidade em que vive, se comparada à compreensão que possui aquele que, além da linguagem cotidiana, domina também a linguagem específica das diferentes áreas do saber, inclusive da filosofia, que procuram interpretar e explicar de modo sistemático e rigoroso essa realidade.

Além disso, há que se considerar que essas diferenças de graus de domínio da linguagem e, por conseguinte, de compreensão da realidade, não são casuais, fortuitas, mas "histórico-sociais", como bem salienta GRAMSCI. Delas resultam os "erros" e os "obstáculos" à comunicação, aos quais, evidentemente, estão mais sujeitos aqueles que possuem menor domínio dos códigos lingüísticos adotados numa determinada formação social.<sup>65</sup>

Assim, o acesso à cultura elaborada, incluindo aí a linguagem no seu padrão mais formal, pelos indivíduos das camadas populares contribui para a superação das distinções que atualmente prevalecem nesse campo, favorecendo, assim, a conquista por esses indivíduos de uma unidade cultural que lhes é fundamental para sua atividade prática coletiva, isto é, para a atividade social transformadora.

"...todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo 'homem coletivo', isto é, ele pressupõe a obtenção de uma unidade 'cultural-social' pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, se solidificam na busca de um mesmo fim, sobre a base de uma idêntica e comum concepção do mundo (geral e particular, atuante transitoriamente - por meio da emoção - ou permanentemente, de modo que a base intelectual esteja tão radicada, assimilada e vivida que possa se transformar em paixão). Já que assim ocorre, revela-se a importância da questão lingüística geral, isto é, da obtenção coletiva de um mesmo 'clima cultural' (GRAMSCI, 1986:36-7).

Isso significa que o domínio, pelos dominados, da cultura e, com ela, da linguagem

---

<sup>65</sup> Cf.: GRAMSCI, 1986:36. Segundo Christine BUCI-GLUCKSMANN, para GRAMSCI os verdadeiros obstáculos à "comunicação" são "obstáculos ideológicos e culturais". Mais adiante, acrescenta a autora: "Para Gramsci, a linguagem é sobretudo o elemento onde se estratificam e se exprimem as distinções sociais, as desigualdades culturais fossilizadas" (1990:461).

que atualmente é de domínio exclusivo dos dominantes representa, para os primeiros, um importante instrumento de luta pela hegemonia.

"A compreensão crítica de si mesmo, a luta entre o antigo e o novo, a luta pela hegemonia consiste em se situar na linguagem, posto que a própria linguagem, através de um meio social, nos situa aí como sujeitos" (BUCI-GLUCKSMANN, 1990:460).

Mas há, ainda, um outro aspecto a ser considerado ao se tratar da questão da utilização ou não em sala de aula da linguagem específica da filosofia e que está relacionado à forma como se concebe o processo cognitivo e o processo de aquisição da linguagem.

Como vimos, de acordo com a concepção dialética da relação linguagem/sociedade, a linguagem é, ao mesmo tempo, produto e produtora, afirmação e negação da realidade social, e o sujeito do discurso, que é o homem, ao mesmo tempo que é socialmente determinado, posto que se trata de um ser concreto que é "síntese de múltiplas determinações", mantém também um papel ativo no processo do conhecimento, bem como no processo de criação, aquisição e utilização da linguagem. Nas palavras de FIORIN:

"Assim, a maneira de apreender a realidade objetiva, quer no âmbito da percepção sensível, quer no campo da apreensão conceitual, depende não só do que é a realidade, mas também do que é o homem cognoscente, pois os conteúdos e os modos de percepção e de conhecimento dependem das experiências de que o homem dispõe no momento em que realiza o ato cognoscente. Por isso é que dois homens podem apreender de maneira diversa a mesma realidade. Os recursos em saber e em experiência, de que está dotado o sujeito no ato de conhecer, constituem o fator subjetivo do conhecimento" (1986:230. Grifo meu).

Esse repertório de saber e de experiência de que o sujeito é (ou não) dotado e que interfere diretamente no seu conhecimento da realidade é formado socialmente. Por isso é que a subjetividade do sujeito é, na realidade, uma subjetividade objetivamente constituída.

A linguagem, que é socialmente modelada, faz parte desse repertório que a prática social fornece ao indivíduo e que atua na sua percepção da realidade, exercendo, portanto, um papel ativo no processo do conhecimento da realidade pelo sujeito. Quanto mais amplo for o

repertório de saberes, incluindo-se nestes o domínio dos códigos de linguagem, de que dispuser o indivíduo, tanto mais aparelhado estará para conhecer adequadamente a realidade.

Ocorre que, numa sociedade de classes, o domínio desse saber elaborado e do código lingüístico formal (a norma culta) tem sido privilégio exclusivo dos setores dominantes, ficando excluídas as classes subalternas, que, deste modo, permanecem menos aparelhadas para compreender adequadamente a realidade e para defender seus interesses de classe.

Eis porque é necessário franquear a essas camadas o acesso à linguagem formal, tarefa que deve ser assumida prioritariamente pela escola e por todas as disciplinas que compõem o seu currículo. No caso da filosofia, isso significa que deve ser assegurado aos alunos o domínio da linguagem filosófica, ainda que isso demande certo esforço de sua parte em aprendê-la e da parte do professor em ensiná-la.

Os que negam a relevância desse ensino, como é o caso de LIPMAN, justificando sua posição com os mais variados argumentos de caráter pedagógico, psicológico ou de qualquer outro tipo, acabam favorecendo a legitimação e a continuidade da desigualdade no campo cultural, aqui representado pela linguagem e, por conseguinte, também no plano material (econômico, social), revelando-se, assim, politicamente conservadores e antidemocráticos.<sup>66</sup>

Isso, evidentemente, não quer dizer que a escola não deva respeitar o universo lingüístico dos alunos. Pelo contrário, este deve ser o seu ponto de partida, mas sempre com o objetivo de ampliá-lo e de aumentar o nível de eficiência no desempenho lingüístico dos

---

<sup>66</sup> Referindo-se aos que se opõem ao ensino da norma culta aos alunos das camadas populares, FIORIN afirma: "Não vemos diferença entre essa proposta pedagógica e a afirmação de um dos secretários de Educação de São Paulo de que os moradores da periferia não precisavam aprender português, matemática, história, geografia e ciências [e, certamente, filosofia], mas necessitavam aprender a trabalhar" (1986:235).

alunos. LIPMAN demonstra-se preocupado com esse desempenho, mas apenas no que se refere ao emprego correto, do ponto de vista lógico, da linguagem, e não quanto à aquisição e ao domínio de códigos e signos mais elaborados, com os quais seria possível uma análise mais profunda e uma compreensão mais abrangente e rigorosa da realidade.

Poder-se-ia objetar, no entanto, argumentando que não seria adequado empregar a terminologia própria da filosofia com crianças. Mas, nesse caso, o mesmo raciocínio teria de ser aplicado também ao ensino das demais disciplinas do currículo. Contudo, não é isso o que ocorre. Ninguém parece duvidar da possibilidade e da importância de que as terminologias específicas da Matemática, de Ciências e do Português sejam gradativamente apresentadas às crianças, desde as séries iniciais. Ora, se é assim com essas disciplinas, por que não há de ser também com a Filosofia, caso se conclua que ela deva ser ministrada desde os primeiros anos de escolaridade? Bastaria adaptar o seu ensino ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o que é muito diferente de descartar, de antemão, a linguagem filosófica. Ademais, justificar o abandono dessa linguagem com o argumento de que ela tornaria o ensino de filosofia árido e impraticável com crianças e jovens não parece ser uma atitude muito coerente com a confiança declarada por LIPMAN no potencial racional da criança.<sup>67</sup>

Importa assinalar ainda que, pela proposta de LIPMAN, até mesmo os alunos das séries mais avançadas do ensino fundamental e do médio estariam dispensados de dominar a terminologia da filosofia, já que não há diferença significativa na forma como se recomenda que o Programa seja aplicado em cada nível escolar. Assim, numa escola em que o ensino de

---

<sup>67</sup> Recordemos as palavras do próprio LIPMAN: "Imputar racionalidade a uma criança é mais garantido pois isso resulta com bastante frequência em evidência da racionalidade da criança.(...) tratar as crianças como racionais tende a produzir evidência que confirma sua racionalidade" (1990:223).

Filosofia fosse ministrado apenas através do Programa de LIPMAN, o aluno poderia, perfeitamente, passar por ela sem nunca travar efetivo contato com a linguagem filosófica. E não haveria qualquer problema nisso, uma vez que a tarefa da filosofia consiste não em transmitir a linguagem e os conteúdos específicos dessa disciplina, mas em "preparar os estudantes a pensar nas outras disciplinas" (LIPMAN, 1990:52), ensinando-os a raciocinar logicamente.

Assim, o que justifica de fato a inserção da filosofia no ensino fundamental não é tanto o seu valor intrínseco, a não ser que se entenda que esse valor reside basicamente na lógica, mas o seu valor enquanto instrumento capaz de facilitar a aprendizagem das linguagens das outras disciplinas.

Em resumo, ao renegar a linguagem específica da filosofia, LIPMAN acaba por privar os alunos de um valioso instrumento de análise e interpretação da realidade que poderia torná-los melhor aparelhados para atuarem criticamente na sociedade, além, é claro, de empobrecer culturalmente o ensino de Filosofia e a formação oferecida aos alunos dessa disciplina. Desse modo, o seu Programa contribui para alargar ainda mais a distância cultural entre dominantes e dominados, favorecendo assim, não apenas a perpetuação da desigualdade nesse campo, como também a sua legitimação, na medida em que reforça a idéia de que certos saberes, certos conteúdos, são desnecessários ou inúteis, tornando-se, por isso, perfeitamente dispensáveis. Mas se tais conhecimentos são, de fato, desnecessários e inúteis, por que então as camadas dirigentes insistem em possuí-los? Cabe, pois indagar : desnecessários e inúteis para quem? A quem interessa apresentá-los como inúteis?

A esse respeito, Marilena CHAUI lembra que o senso comum costuma considerar

como úteis as coisas que trazem benefícios visíveis e imediatos, como prestígio, riqueza e poder. Ora, desse ponto de vista, afirma a autora, é perfeitamente possível que a filosofia seja, de fato, completamente inútil. Por outro lado, indaga, não seria mais conveniente definir as noções de utilidade e de inutilidade a partir de outros critérios?

"Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes" (1994:18).

LIPMAN, porém, parece não estar muito interessado nessas várias utilidades da filosofia.

### **3.4. O professor e o fracasso do aluno**

LIPMAN salienta que a aquisição das habilidades lógicas e sintáticas antes da idade escolar é fundamental para o posterior desempenho cognitivo e escolar da criança.

Uma vez equilibrados os "outros aspectos", que também interferem nesse desempenho (LIPMAN, porém, não os especifica), as crianças que "tiverem a sorte" de ingressarem na escola já contando com um certo conjunto de habilidades cognitivas bem desenvolvido, "poderão atravessar a escola primária como exímios nadadores", escapando, assim, de serem carregadas pela "contracorrente" do fracasso escolar (1995:47).

"Mas, e se não tiverem essa sorte?", pergunta LIPMAN.

Nesse caso, enfrentarão sérias dificuldades de aprendizagem e ficarão na dependência

da capacidade dos professores em diagnosticar e "remediar" suas deficiências.

Ocorre que, em geral, os professores, embora estejam preparados para corrigir deficiências gramaticais, ortográficas e de pronúncia, não o estão para detectar e corrigir deficiências de raciocínio.<sup>68</sup>

Por causa desse despreparo dos professores, crianças com deficiências de raciocínio ficam "condenadas a passar pela escola - e pela vida" com menos lógica e racionalidade do que lhes é esperado e exigido. Ainda que muitas consigam desenvolver "técnicas de autopreservação para camuflar suas incapacidades", isso apenas agrava o problema, pois leva o professor a supor que tais incapacidades não existem e que, portanto, não há necessidade de uma atenção específica da escola em relação a elas. Desse modo, essas crianças são deixadas numa tal situação em que "podem fracassar totalmente", o que, muitas vezes, acaba realmente acontecendo (LIPMAN: 1995:54).

Assim, o sucesso ou fracasso do aluno na escola e mesmo na vida, depende, em grande parte, de suas habilidades cognitivas, cujo desenvolvimento é de responsabilidade da escola e, em especial, do professor. A incompetência deste poderá representar a condenação da criança ao fracasso tanto na escola quanto na vida.

É verdade que LIPMAN não considera o fracasso escolar fruto apenas da carência

---

<sup>68</sup> De acordo com LIPMAN: "Os professores raramente são educados para estarem atentos aos tropeços lógicos entre seus alunos ou são instruídos o suficiente para corrigir tais erros com segurança" (1995:53). LIPMAN, no entanto, faz questão de frisar que esta sua afirmação sobre o despreparo do professor para corrigir erros de raciocínio não deve ser interpretada como um "comentário pejorativo". Não é que os professores não sejam capazes de trabalhar o raciocínio de seus alunos. Eles até o fazem freqüentemente, sem se darem conta. O problema é que, por não terem sido preparados especificamente para esse trabalho, não percebem sua verdadeira importância. "Os professores, em geral, não percebem a importância de tais expressões para o estímulo das habilidades do raciocínio. Infelizmente, também não percebem os passos que devem ser seguidos quando as demandas da lógica fazem com que os alunos cometam erros" (1995:53). Ao final das contas, porém, a despeito das escusas de LIPMAN, parece se tratar mesmo de uma questão de incompetência do professor, ainda que a culpa por tal incompetência não seja inteiramente dele.

de habilidades cognitivas dos alunos e do despreparo dos professores. Se a ausência dessas habilidades causa dificuldades acadêmicas, explica o autor, a sua presença também não representa garantia de êxito escolar.

"Podemos raciocinar bem e mesmo assim não obter sucesso academicamente: muitos outros fatores podem ser responsáveis por contratempos acadêmicos. Mas, a ausência de habilidades do raciocínio é o bastante para produzir fracassos" (LIPMAN, 1995:49).

Infelizmente, porém, ele não esclarece que outros fatores determinantes do fracasso escolar sejam esses, porquanto sua principal preocupação é com o aspecto cognitivo desse problema e com o papel da escola e do professor em relação a esse aspecto.

## **PROBLEMATIZAÇÃO**

### **1) Por que priorizar o aspecto cognitivo do problema do fracasso escolar?**

Ao restringir a discussão acerca do fracasso escolar à dimensão cognitiva do problema, LIPMAN deixa de explicitar outros fatores igualmente importantes para a sua elucidação.

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que, em última instância, o que determina o fracasso ou sucesso na escola é a estrutura da sociedade capitalista, em si excludente e discriminatória e que, portanto, é aí que o problema precisa ser atacado para se cortar o mal pela raiz. Não são, portanto, a escola e nem o professor os primeiros e os principais responsáveis pelo fracasso.

Em segundo lugar, e como consequência do que foi dito acima, é preciso reconhecer que, em tais condições, o fracasso na escola e na vida não é uma possibilidade que se

apresenta igualmente para toda a sociedade. Os mais ameaçados são, evidentemente, os membros das camadas dominadas que se encontram de antemão excluídos tanto material quanto culturalmente.

Em terceiro lugar, cumpre ressaltar que a escola valoriza e solicita uma bagagem cultural, como por exemplo, a linguagem, muito diferente daquela que é trazida pelas crianças das camadas populares. Desse modo, por mais desenvolvidas que sejam suas habilidades cognitivas, essas crianças tenderão a encontrar mais dificuldades que suas colegas provenientes de outros meios sociais, pois estão habituadas a utilizar essas habilidades a partir do ambiente cultural que lhes é familiar, empregando signos e significados típicos desse ambiente. Mas, como esse não é o ambiente cultural da escola, o choque entre ambos acaba, por vezes, fazendo com que as crianças dos meios populares se tornem retraídas, inferiorizadas, infelizes com a escola, chegando mesmo a evadirem-se dela. Para evitar isso, portanto, não basta ensiná-las a raciocinar; é preciso, sobretudo, adaptar a escola à sua realidade e não o inverso, de modo que, aos poucos, passem a dominar e a transitar com desenvoltura pelo universo cultural ao qual cabe à escola inseri-las.

Finalmente, convém não esquecer que o professor deve, sim, estar atento ao desempenho cognitivo de seus alunos, mas sem se descuidar de sua função específica de atuar como mediador entre eles e a cultura elaborada que cabe à escola socializar. É por meio desse trabalho de socialização da cultura cujo êxito, sem dúvida, depende também - mas não exclusivamente - da escolha pelo professor de uma metodologia adequada aos objetivos propostos, que o professor poderá contribuir para que as crianças oriundas das camadas populares possam utilizar corretamente suas habilidades cognitivas, muitas das quais elas já

terão desenvolvido no próprio meio social em que vivem, antes mesmo de ingressarem na escola, empregando, ao fazê-lo, um conjunto cada vez maior e mais rico de signos e significados.

Não se trata, porém, de negar a legitimidade e mesmo a importância de uma análise que parta de um aspecto particular do objeto, o aspecto cognitivo, a fim de melhor explicitá-lo e compreendê-lo, mas desde que não se perca a perspectiva de conjunto, de totalidade, necessária para que se possam detectar e compreender os fatores que, em última instância, determinam o problema em questão. Sem essa perspectiva de totalidade, incorre-se no risco de tomar a parte pelo todo, obtendo-se, assim, uma percepção distorcida do problema que pode vir a comprometer a eficácia das soluções eventualmente formuladas.

Ora, é exatamente essa perspectiva de totalidade que está ausente na abordagem dada por LIPMAN ao problema do desempenho acadêmico dos alunos. Ao enfatizar apenas o aspecto cognitivo do problema, LIPMAN acaba desviando o eixo da discussão do plano político-social, para o plano estritamente psicopedagógico, de modo que a sua superação passa a depender, quase que exclusivamente, da competência e do desempenho do professor. Com isso, tanto a sociedade quanto a escola ficam inocentadas.

A respeito do enfoque adotado por LIPMAN para essa questão, há ainda um outro aspecto a ser considerado. Se o desempenho escolar das crianças for apresentado como sendo, essencialmente, uma questão de disponibilidade de habilidades de raciocínio, considerando-se que cabe à escola proporcionar o desenvolvimento de tais habilidades, então é natural concluir-se que a solução do problema estará nas mãos do professor. Este, porém, como LIPMAN faz questão de frisar, por não estar devidamente qualificado para diagnosticar e

corrigir deficiências de raciocínio, precisa receber treinamentos específicos, como os ministrados pelo Programa, que o capacitem para essa tarefa. Uma vez capacitado, é preciso criar um espaço no currículo escolar para que esse professor ponha em prática o que aprendeu nos treinamentos, o que pode ser conseguido através da inclusão de uma atividade paralela como a Filosofia para Crianças. Em suma, ao apresentar o problema do desempenho escolar dos alunos como sendo, basicamente, uma questão de domínio de certas habilidades de raciocínio, LIPMAN acaba encontrando uma justificativa conveniente para a adoção de seu Programa pelas escolas.

### 3.5. Método e conteúdo filosóficos

O que define um determinado procedimento como filosófico?

Segundo LIPMAN, o critério é o mesmo utilizado para identificar os comportamentos característicos nas demais áreas profissionais, seja nos esportes, nos negócios, na saúde, nas artes, ou em qualquer outra: a presença de um certo número de ações e movimentos típicos dos profissionais de cada área.

Assim, da mesma forma como chamamos de pessoas de negócios as que se comportam tipicamente como negociantes; jogadores de beisebol os que realizam movimentos de lançar a bola de base em base; cantores e pianistas os que solfejam e executam peças musicais; bailarinos, os que se exercitam junto à barra; também podemos chamar de filósofos os que exibem em seu comportamento "um número significativo de atos que prima facie

parecem os movimentos característicos dos filósofos" (1990:198-200).<sup>69</sup>

E quais são, então, os atos típicos do comportamento de um filósofo? Incluem, entre outros procedimentos: "expor suposições subjacentes", "solicitar razões", "determinar a validade das inferências", "elaborar argumentos", "interpretar significados", "clarificar conceitos", "avaliar a coerência e a força explanatória das teorias" (LIPMAN, 1990:200).

Como se pode facilmente observar, todos esses procedimentos que, na visão de LIPMAN, identificam o método da filosofia, estão relacionados à lógica; para usar uma expressão do próprio autor: são, todos eles, "atos lógicos". Cada um desses atos, ao ser realizado na Comunidade de Investigação, desencadeia outros tantos, permitindo assim que a investigação possa "seguir o argumento para onde este conduz". Daí LIPMAN considerar correta a identificação que, segundo ele, DEWEY estabeleceu entre a lógica e a metodologia da investigação (LIPMAN, 1995:342).

Assim, do ponto de vista do método, é a lógica formal que assegura o caráter filosófico de um dado comportamento, de uma dada abordagem.

Mas não é apenas o método que determina esse caráter. Ser jogador de beisebol envolve não apenas realizar os movimentos típicos desse esporte (método), mas também "o jogar" propriamente dito (o assunto ou conteúdo). Independentemente de ser ou não um bom jogador pois, para LIPMAN, o que importa é a classificação e não a avaliação, qualquer um

---

<sup>69</sup> Convém esclarecer que LIPMAN reconhece a possibilidade de alguém adotar comportamentos típicos de uma determinada atividade (negócios ou esportes, por exemplo), sem que seja, ou se torne, necessariamente, um profissional da área respectiva. Isso porque há uma diferença entre a forma como se aborda uma determinada coisa (método) e a própria coisa (assunto). Com efeito, podemos utilizar diferentes métodos na abordagem de um mesmo assunto, ou um único método para assuntos diferentes. No caso particular da filosofia: "Segue-se que podemos nos comportar filosoficamente sobre qualquer coisa, incluindo a própria filosofia. Do mesmo modo, podemos dedicar-nos a atos que parecem atos filosóficos (i.e., atos que são característicos de filósofos) sem de fato nos comportarmos filosoficamente - quando, por exemplo, fazemos o papel de um professor de filosofia numa peça de Stoppard, produzindo desse modo um fac-símile ou um simulacro de tal comportamento" (1990:198-9).

que preencha esses requisitos (método e conteúdo) pode ser considerado jogador de beisebol. Do mesmo modo, qualquer pessoa que adote os procedimentos típicos da filosofia (método: lógica) e os aplique a conteúdos filosóficos ("o tema estético, ético, metafísico, epistemológico e lógico"; enfim, questões "associadas à tradição filosófica") pode ser chamada de filósofo. Muitos talvez não o façam tão bem quanto os "filósofos profissionais", "mas isto é irrelevante" (LIPMAN, 1990:200-1).

Assim, o que define um procedimento como filosófico é, segundo LIPMAN, a presença simultânea de um certo método e de um certo conteúdo. O método consiste, basicamente, nas regras da lógica, ao passo que o conteúdo engloba os temas relacionados às áreas clássicas e tradicionais da filosofia.<sup>70</sup>

## PROBLEMATIZAÇÃO

### 1) Método de exposição "versus" método de investigação

Como vimos, a adoção de procedimentos lógicos, embora absolutamente necessária a qualquer investigação que se pretenda minimamente digna de crédito, não garante, necessariamente, os requisitos da radicalidade, do rigor e da globalidade que caracterizam a

---

<sup>70</sup> Nesse sentido, pode-se dizer que o Programa de LIPMAN tem como pano de fundo uma concepção tradicional da filosofia que parece incongruente com sua perspectiva crítica em relação aos modelos tradicionais de currículo e de ensino. Além disso, tal concepção também parece chocar-se com a proposta de um ensino de Filosofia voltado para a problematização dos problemas apresentados pela realidade brasileira, formulada no seio do movimento pela volta da disciplina ao ensino médio nas décadas de 70 e 80 (cf.: SILVEIRA, 1991), o que parece reforçar a tese de que os adeptos do Programa de LIPMAN, no Brasil, não tomaram conhecimento da reflexão e das discussões então realizadas.

investigação, ou a reflexão filosófica.

A bem da verdade, a lógica não constitui propriamente um método de investigação, mas um instrumental indispensável a qualquer investigador, independentemente do método por ele utilizado na investigação.<sup>71</sup> Daí a lógica possuir um certo caráter universal. E, vale lembrar que, no terreno da filosofia, há múltiplas possibilidades de opções metodológicas como por exemplo, a dialética socrática e platônica, o método fenomenológico, o método estruturalista, o positivista, o método dialético idealista, o materialismo histórico dialético, entre outros. Nenhum deles, porém, pode prescindir das ferramentas da lógica.

Ao que parece, há em LIPMAN uma confusão entre método de investigação e instrumento de investigação; ou ainda, uma confusão entre método de investigação e método de exposição. Há, porém, uma clara distinção entre ambos, como bem salientou MARX:

"É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição **formalmente**, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real" (1988:21-27).

A investigação proposta por LIPMAN e que ele considera filosófica, não busca captar detalhadamente o objeto em questão, nem analisar sua evolução, isto é, sua história, nem, ainda, expor o seu movimento real. Preocupa-se, unicamente, com a coerência e a consistência do discurso sobre o objeto, ou seja, com a exposição coerente das posições assumidas sobre o tema em questão. Daí por que pode contentar-se com a lógica como recurso

---

<sup>71</sup> Segundo o dicionário "Aurélio", o verbete "lógica" pode conter, entre outros, os seguintes significados: "...conjunto de estudos que visam a determinar os processos intelectuais que são condição geral do conhecimento verdadeiro. (...) Conjunto de estudos tendentes a expressar em linguagem matemática as estruturas e operações do pensamento, deduzindo-as de número reduzido de axiomas, com a intenção de criar uma linguagem rigorosa, adequada ao pensamento científico tal como o concebe a tradição empírico-positivista. (...) **Lógica formal** (...) estudo das formas (conceitos, juízos, raciocínios) e leis do pensamento". Nenhum deles, portanto, refere-se a ela como sinônimo de método de investigação.

metodológico, o que, no entanto, não é suficiente para satisfazer as exigências de uma verdadeira investigação.

Ocorre que a lógica formal não é suficiente para se aprender o real tal como ele é de fato, ou seja, em suas contradições, em seu movimento, em seu devir. Para tanto é preciso acrescentar a essa lógica uma outra, a saber, a lógica dialética.

## **2) Há assuntos propriamente filosóficos?**

Há pelo menos dois problemas na afirmação de LIPMAN de que há certos assuntos específicos que, juntamente com o método, definem o caráter filosófico de uma investigação.

O primeiro decorre da aceitação dessa idéia, pois, se é verdade que, para ser filosófica, a investigação precisa, necessariamente, tomar como objeto certos assuntos específicos das diversas áreas da tradição filosófica, então o diálogo entre os alunos na sala de aula, para ser chamado de filosófico, como quer LIPMAN, deve não apenas assegurar que tais assuntos sejam devidamente abordados, como também limitar-se a eles. Mas, pela maneira como é posto em prática o Programa, não se garante nem uma coisa, nem outra. Isso porque, na prática, o Programa, não prioriza realmente os "conteúdos filosóficos", visto que os temas tendem a ser escolhidos mais em função dos interesses imediatos das crianças, podendo a discussão desviar-se para assuntos os mais diversos. Além disso, mesmo quando tais temas são tomados como objeto da discussão, a forma superficial como são abordados impede que seja garantida a sua adequada apropriação pelos alunos. Para essa superficialidade contribui, aliás, a não exigência de formação filosófica do professor.

O segundo problema decorre da não aceitação da afirmação de que existem certos assuntos que são propriamente filosóficos, ao passo que outros não o são. SAVIANI (1987a), por exemplo, após definir o "problema" como objeto da filosofia, esclarece que, ao contrário do que diz o senso comum, não existe uma espécie pré-determinada de problemas dos quais a filosofia deva, necessária e exclusivamente, se ocupar. A própria expressão "problema filosófico", para ele, é inadequada pois, pela sua natureza global, a reflexão filosófica não está sujeita a esse tipo de limitação, podendo, pelo contrário, ocupar-se de qualquer assunto, de qualquer objeto que, numa dada circunstância, se apresente como problemático.<sup>72</sup> Além disso, acrescenta SAVIANI, um problema não é, em si mesmo, filosófico, religioso ou político e sim a atitude do homem frente a ele é que se qualifica por um desses adjetivos. E mesmo se admitisse, como faz o senso comum, que os problemas filosóficos são aqueles de que se ocuparam os filósofos especialistas, seria preciso considerar que

"...não é porque os filósofos se ocuparam com tais assuntos que eles são problemas; mas, ao contrário: é porque eles são (ou foram) problemas que os filósofos se ocuparam e se preocuparam com eles" (1987a:26).

Assim, ao restringir a investigação aos tais assuntos "filosóficos", catalogáveis de antemão, como diz SAVIANI, LIPMAN acaba por compartimentalizar e empobrecer uma atividade que deveria ser essencialmente criadora.

---

<sup>72</sup> Há, porém, um sentido em que SAVIANI admite o uso da expressão "problema filosófico": "...a expressão 'problema filosófico' é uma manifestação corrente da linguagem e, como fenômeno, ao mesmo tempo revela e oculta a essência do filosofar. Oculta, na medida em que compartimentalizando também a atitude filosófica (bem a gosto do modo formalista de pensar) a reduz a uns tantos assuntos já de antemão catalogáveis, empobrecendo um trabalho que deveria ser essencialmente criador. Revela, enquanto pode chamar a atenção para alguns problemas que se revestem de tamanha magnitude, em face das condições concretas em que o homem produz a sua existência, que exigem, em caráter prioritário, uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto. Tratar-se-ia, por conseguinte, de problema que põe em tela, de imediato e de modo incontestado, a necessidade da filosofia. Estaria justificado, nessas circunstâncias, o uso da expressão 'problema filosófico'" (1987a:26).

### 3.6. Sujeito e objeto do filosofar

Se filosofar é pensar disciplinadamente segundo as regras da lógica sobre temas filosóficos, então qualquer pessoa, de qualquer idade, inclusive as crianças, que se envolva em uma atividade desta natureza, mesmo que não seja um filósofo profissional<sup>73</sup>, estará fazendo filosofia. É verdade, admite LIPMAN, que os "filósofos profissionais" podem fazê-lo melhor que os outros, mas "a diferença pareceria ser de grau em vez de gênero" (1990:112).

Pode-se concluir, pois, que, para LIPMAN, num certo sentido, todos são filósofos, pois todos são capazes de pensar logicamente sobre temas filosóficos. O grau de rigor ou de profundidade em que o fazem, certamente inferior ao que atingiria um filósofo profissional, é "irrelevante" (1990:200-1).

E qual deve ser o objeto desse filosofar de que todos são capazes?

Sem dúvida, e isso já foi explicitado acima, não se trata da história da filosofia, cujo estudo LIPMAN não considera essencial. Antes, as discussões devem privilegiar os temas e as questões levantadas pelos alunos a partir da leitura dos romances que compõem o Programa e também de suas próprias necessidades e inquietações. Podem ser questões de natureza estética, ética, metafísica, epistemológica e lógica (LIPMAN, 1990:201), envolvendo temas e conceitos os mais variados.

Assim, a filosofia se constitui, basicamente, numa "investigação conceitual", que, para LIPMAN, é "a investigação na sua forma mais pura e essencial" (1990:59).

Mas, se as outras disciplinas também se empenham na investigação de conceitos, em

---

<sup>73</sup> Nas palavras de LIPMAN: "Não é preciso ser um filósofo para cultivar o espírito autocorretivo da comunidade de investigação; pelo contrário, ela pode, e deve, ser cultivada em cada uma de nossas instituições" (1990:33).

que, então, a filosofia delas se distingue? É que a filosofia, como se estivesse destinada a padecer do castigo de Sísifo, ocupa-se, fundamentalmente, de "conceitos essencialmente contestáveis", controversos, problemáticos. O "sisifismo" desse destino resulta do fato de que "o problemático é inesgotável e se reafirma desumanamente, quaisquer que sejam nossos esforços".<sup>74</sup>

Enquanto investigação sobre conceitos, a filosofia é, também, uma investigação sobre os significados contidos na linguagem. Nesse aspecto, aliás, ela se assemelha à criação literária, pois "ambas são buscas de significado" e, de acordo com LIPMAN, tanto os filósofos quanto os escritores "são fascinados pela linguagem e preocupados com seu uso preciso".<sup>75</sup>

Assim, pode-se dizer que, na acepção de LIPMAN, o objeto da filosofia é a própria linguagem que os alunos expressam no diálogo na Comunidade de Investigação, o que atesta a sua afinidade com a filosofia da linguagem ou filosofia analítica.<sup>76</sup>

Ocorre que a linguagem expressa, no fundo, pensamentos que, por sua vez,

---

<sup>74</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:51. Na seqüência desse passagem, LIPMAN usa uma curiosa analogia para explicar essa inclinação da filosofia para o problemático: "A filosofia investe contra o problemático, como a mariposa é atraída pela chama, ou como o combatente lança-se à jugular de seu oponente. Não é incomum observar filósofos procurando suas próprias jugulares. O significado dessa procura pelo problemático é que gera pensamento. Desse modo, quando encontramos aqueles prefixos 'filosofia da ciência', 'filosofia da história' e assim por diante, estamos lutando com os aspectos problemáticos daquelas disciplinas" (1990:51-2).

<sup>75</sup> Cf.: 1990:146. Ainda sobre a preocupação da filosofia com a busca de significados: "Em filosofia, há um argumento corrente que diz respeito a se as palavras sozinhas têm significado ou se a vida ou a natureza podem ter significado também. A questão nunca é fechada. Mas mesmo que o problema do significado seja limitado ao significado lingüístico ele permanece enorme" (LIPMAN, 1990:159).

<sup>76</sup> As palavras de GUIMARÃES (1976:112) nos ajudam a chegar a essa conclusão: "Se consideramos a filosofia, não como um esclarecimento do mundo, mas como um esclarecimento do nosso conhecimento do mundo, conhecimento que se manifesta ao nível da linguagem, pois só o que pode ser dito é conhecido, alcançamos um objeto bem preciso - a linguagem. Assim, de novo com Wittgenstein, diremos que 'a finalidade da filosofia é o esclarecimento lógico dos pensamentos' e que 'a filosofia não resulta em proposições filosóficas mas em tornar claras as proposições'."

expressam idéias e significados que deverão ser objeto da investigação dos alunos em sala de aula. Pode-se concluir, portanto, que o objeto da filosofia é, em última instância, o próprio pensamento, tanto o pensamento alheio quanto o próprio, visto que os sujeitos envolvidos em tal investigação encontram-se num contexto de "investigação cooperativa" (LIPMAN, 1990:132). Como diz LIPMAN: "Filosofia é um pensar autocorretivo. É o pensar investigando a si mesmo com o propósito de se tornar um pensar melhor" (1990:60). Mesmo quando ela se volta para outras disciplinas ou áreas do saber, o que lhe interessa, prioritariamente, é o pensar que elas encerram (LIPMAN, 1990:60).

Pouco importa qual seja o assunto, pois o essencial é que ele seja pensado de forma "excelente", já que o objetivo da filosofia é "cultivar a excelência no pensamento" (1990:111). Para LIPMAN, então, a filosofia está sempre voltada para o pensar.

Se o objetivo da filosofia é cultivar o "pensar excelente", então a lógica, subdisciplina da filosofia, adquire fundamental importância, como já foi demonstrado anteriormente (1990:111-2).

Em suma, pode-se concluir que, na concepção de LIPMAN, o sujeito da filosofia pode ser qualquer pessoa, incluindo as crianças, que se ponha a investigar questões filosóficas guiando-se pelas regras da lógica. Quanto ao seu objeto, é o próprio pensamento que se expressa e se desenvolve através da linguagem praticada no diálogo. Daí também a importância de que o ensino de filosofia se realize num contexto como o da Comunidade de Investigação.

## PROBLEMATIZAÇÃO

### 1) Sujeito abstrato ou sujeito concreto?

Quem é, no Programa de LIPMAN, o sujeito do filosofar? É a criança ou o jovem, o aluno da educação infantil e do ensino fundamental ou médio que, dotado de racionalidade, põe-se a discutir disciplinadamente com seus colegas numa Comunidade de Investigação os temas filosóficos que extraíram de um texto-romance lido em conjunto.

Mas quem é concretamente esse aluno? De onde vem? Qual a sua história? A que classe social pertence? Qual é o seu universo cultural? Que visão de mundo ele expressa? Quais são os seus valores e princípios éticos e morais? Que interesses individuais e de classe possui? Enfim, que determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais agem sobre ele?

LIPMAN não responde a essas questões, ou melhor, nem as coloca. Sempre que se refere à criança, o faz de forma genérica, abstrata, como se falasse de uma "criança em geral", um ser acéptico, angelical, imune e indiferente aos conflitos sociais, tal como ocorre com as crianças fictícias de seus romances.<sup>77</sup>

Ora, mas não é essa a criança real com a qual o professor de Filosofia se depara cotidianamente na sala de aula e que lhe impõe o difícil desafio de ensinar sua disciplina. A criança real da sala de aula é um ser concreto, que pertence a uma classe social determinada, da qual recebe inúmeros condicionamentos e determinações que, em última instância, determinam seus interesses, seus gostos e preferências, seus valores, seus preconceitos, seu

---

<sup>77</sup> Seria de imenso valor um estudo aprofundado sobre os aspectos ideológicos contidos nos romances empregados na aplicação do Programa.

universo cultural, sua linguagem, sua visão de mundo, enfim, todo o seu existir. Por isso, a questão de saber quem é o sujeito da filosofia precisa ser colocada em termos um pouco diferentes dos empregados por LIPMAN, a fim de que se possa ter uma noção mais exata de quem ele é.

Pode-se começar dizendo que o sujeito da filosofia é o homem, mas não enquanto ser abstrato, isolado e desvinculado do contexto social, como o concebe LIPMAN, mas como ser concreto, objetivo, que é "conjunto das relações sociais" e "síntese de múltiplas determinações".

"A afirmação de que a 'natureza humana' é o 'conjunto das relações sociais' é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia do **devenir**: o homem 'devém', transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e também porque nega o 'homem em geral': de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal" (GRAMSCI, 1986:43).

Por ser concreto e socialmente determinado, o homem, que é o sujeito da reflexão filosófica, não é apenas "individualidade", embora esta tenha "a máxima importância", mas também, e fundamentalmente, "uma série de relações ativas (um processo)".

"A humanidade que se reflete a cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza" (GRAMSCI, 1986:39).

Nessa relação que estabelece com os outros homens e com a natureza, o homem exerce um papel ativo pois, ao mesmo tempo em que é modificado pelo ambiente em que se encontra, também modifica esse ambiente (entendido como "conjunto das relações de que o indivíduo faz parte") e, ao fazê-lo, modifica-se a si mesmo. É nesse sentido que, segundo GRAMSCI, o "verdadeiro filósofo", isto é, o sujeito da filosofia, "é - e não pode deixar de ser - nada mais do que o político" (GRAMSCI, 1986:40).

O homem que é sujeito da filosofia é, portanto, ao mesmo tempo, subjetividade e objetividade. Novamente é GRAMSCI quem explica:

"O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa - objetivos ou materiais - com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o 'melhoramento' ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é 'individual', mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens - em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive - até à relação máxima, que abraça todo o gênero humano. Por isso é possível dizer que o homem é essencialmente 'político', já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua 'humanidade', a sua 'natureza humana'" (1986:47-8).

O sujeito da reflexão filosófica, portanto, é o homem concreto, entendido como "síntese de múltiplas determinações" e como ser "essencialmente político" que, ao mesmo tempo em que é transformado pelo ambiente social e natural em que vive, também o transforma. LIPMAN, por outro lado, prefere concebê-lo abstratamente como "homem em geral", ou melhor, como "criança em geral", despindo-a de sua natureza essencialmente política, o que, a partir das considerações de GRAMSCI, significa negar a natureza propriamente humana da criança ou, numa palavra, desumanizá-la.

## **2) Quem pode fazer filosofia? Filósofos e "filósofos".**

De acordo com LIPMAN, qualquer pessoa é capaz de fazer filosofia, inclusive as crianças, pois filosofar, para ele, nada mais é do que pensar disciplinadamente, logicamente, sobre temas filosóficos. E isso todos podem fazer, independentemente da idade que possuam. A diferença entre o filosofar de um adulto e o de uma criança é apenas de grau e não de gênero.

Assim, pode-se dizer que, de certo modo, para LIPMAN, todos são filósofos. Mas em que sentido? Para responder a isso é preciso analisar um pouco mais profundamente a

questão.

GRAMSCI já alertava para a necessidade de se combater a crença preconceituosa e muito difundida de que a filosofia é uma atividade intelectual extremamente difícil e, por isso, restrita a uma pequena parcela de especialistas privilegiados.

"Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que **todos os homens são 'filósofos'**, definindo os limites e as características dessa '**filosofia espontânea**' peculiar a 'todo-mundo', isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom-senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ser e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por 'folclore'" (1986:11. Grifos meus).

Mas o sentido dado por GRAMSCI à expressão "todos os homens são 'filósofos'" difere significativamente daquele que está contido na concepção filosófica de LIPMAN. Vejamos por que razão isso acontece.

A primeira coisa que se observa na citação acima é que o termo "filósofos" aparece entre aspas, o que já indica a intenção de atribuir a ele um significado diferente, quando aplicado aos que não são filósofos especialistas ou profissionais. Além disso, GRAMSCI deixa claro que é preciso definir os limites e as características dessa "filosofia espontânea" (e o termo espontâneo já revela uma característica) comum a todos os homens, o que não deixa dúvidas de que se trata de uma filosofia peculiar, distinta daquela praticada pelos filósofos especialistas.

Assim, pode-se dizer que, para GRAMSCI, existem filósofos (especialistas) e "filósofos" (todos os homens); filosofia (não-espontânea, praticada pelos filósofos especialistas) e "filosofia" (espontânea, praticada por todos os homens).

Mas, então, em que sentido ele afirma que "todos os homens são 'filósofos'"?

Em primeiro lugar, no sentido de que todos, incluindo aqueles que não tiveram acesso ao saber elaborado, são capazes de **pensar** e de **conhecer**, valendo-se de uma certa **lógica** suficiente para conferir credibilidade a esse pensar e a esse conhecer. Como explica José Luiz SANFELICE, ao comentar a expressão empregada por GRAMSCI:

"...o que há de verdadeiro na afirmação **todos os homens são 'filósofos'**, outra coisa não é senão a atividade de pensar, 'saber' e 'conhecer', que cada indivíduo exerce, mesmo quando executa as mais duras tarefas práticas ou físicas. O que há de verdadeiro na afirmação todos os homens são 'filósofos' é a certeza de que nenhuma atividade humana se esgota em aspectos exclusivamente práticos. Há sempre um pensar, um 'saber' e um 'conhecer', imbuídos de uma determinada lógica, que acompanham a prática" (1986a:146).

Todavia, esse pensar e esse conhecer que estão contidos na expressão "todos os homens são filósofos" não são do mesmo tipo do pensar e do conhecer que caracterizam a atividade do filósofo especialista. Na realidade, a referida expressão indica que todos são "filósofos" dentro dos limites estabelecidos pelo senso comum.

O senso comum é aquele nível mais elementar de pensamento e de conhecimento formado de crenças, idéias, valores, princípios, conceitos, preconceitos, visões de mundo, enfim, de "formas ideológicas" que os homens vão assimilando ao longo de sua vida pelo simples fato de serem situados e condicionados histórica e socialmente. Caracteriza-se, portanto, por ser espontâneo, assistemático, genérico, difuso, ametódico (no sentido de que, embora não seja desprovido de certa lógica, não há qualquer preocupação em seguir rigorosamente algum método específico), e acrítico (pois não percebe os fatores sociais que o determinam).

Ocorre que, mesmo no nível do senso comum, os homens não deixam de fazer indagações, de questionar os seus saberes, as suas verdades e as situações com que se deparam no seu dia-a-dia, ainda que esse questionamento não necessariamente se faça

acompanhar do firme propósito de romper com as concepções antigas e de buscar novas respostas para tais indagações.<sup>78</sup> Pode-se dizer, portanto, que, num certo sentido, todos os homens "filosofam", ainda que o façam ao nível do senso comum e que esse tipo de "filosofar" não se confunda com o filosofar próprio dos filósofos especialistas.<sup>79</sup>

Precisemos, porém, um pouco melhor a distinção entre filósofos especialistas e não-especialistas.

Para GRAMSCI a diferença entre ambos é "quantitativa" e não "qualitativa", com a particularidade de que a quantidade, aqui, não deve ser entendida como simples adição matemática, mas como "quantidade de elementos qualitativos", isto é, quantidade, para mais ou para menos, de "homogeneidade", "coerência" e "logicidade". Mas se a diferença está na quantidade de elementos qualitativos, então pode-se dizer que se trata também de uma diferença qualitativa.

"Desta forma, não será exato chamar de 'filosofia' qualquer tendência de pensamento, qualquer orientação geral, etc., e nem mesmo qualquer 'concepção do mundo e da vida'. (...) O filósofo profissional ou técnico não só 'pensa' com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema, do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabe quais as razões do desenvolvimento que o pensamento sofreu até ele e está em condições de retomar os problemas a partir do ponto onde eles se encontram após

---

<sup>78</sup> No dizer de SANFELICE: "O senso comum parece exercer um caráter coercitivo sobre nós. No dia-a-dia, entre colocar sob suspeita nossas certezas, normas, valores e verdades, ou continuar agindo como sempre agimos em concordância com eles, a segunda situação parece ser mais prática e segura" (1986a:148-9).

<sup>79</sup> A respeito da distinção entre filosofia e senso comum, vale a pena relembrar, uma vez mais, as palavras de GRAMSCI: "A filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser (...) A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o 'bom senso', que se contrapõe ao senso comum" (1986:14). Em outra passagem, o autor esclarece um pouco mais: "Talvez seja útil distinguir 'praticamente' a filosofia do senso comum, para melhor indicar a passagem de um momento ao outro. Na filosofia, destacam-se notadamente as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, ao invés, as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular. Mas toda a filosofia tende a se tornar senso comum de um ambiente, ainda que restrito (de todos os intelectuais). Trata-se portanto, de elaborar uma filosofia que - tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela - se torne um senso comum renovado pela coerência e pelo vigor das filosofias individuais. E isso não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os 'simplórios'" (1986:18).

terem sofrido a mais alta tentativa de solução, etc. Ele tem, no campo do pensamento, a mesma função que nos diversos campos científicos têm os especialistas."<sup>80</sup>

O filosofar próprio do filósofo especialista supõe, portanto, segundo GRAMSCI, além de um maior rigor lógico, com o que LIPMAN certamente concordaria sem hesitação, um domínio da história do pensamento, vale dizer, da história da filosofia.

E quanto a LIPMAN? Que distinção estabelece entre o filósofo especialista e o "filósofo" que todos são?

Como vimos, essa é, para ele, uma distinção apenas de grau e não de gênero.

Recordemos suas palavras para melhor analisá-las:

"Os filósofos profissionais podem fazer filosofia melhor do que os outros, mas a diferença pareceria ser de grau em vez de gênero. Se filosofia é o que fazemos quando nossas conversas tomam a forma de investigação disciplinada por considerações lógicas e metacognitivas, não temos o direito de negar o termo 'filosofia' àquelas conversas entre crianças que empregam essa mesmíssima forma."<sup>81</sup>

Ora, diferença de grau significa diferença na intensidade com que um certo atributo, no caso a capacidade de filosofar, participa de um determinado ser ou sujeito. De certo modo, trata-se, portanto, de uma diferença quantitativa. Imaginemos, a título de exemplificação, que exista uma escala de zero a dez, por meio da qual é possível classificar a atividade filosófica quanto à sua intensidade, o seu grau. Aplicando essa escala na avaliação do desempenho de um filósofo especialista e de um não-especialista (um aluno do ensino fundamental, por exemplo), veríamos que o primeiro atingiria o grau nove ou dez, enquanto o segundo não

---

<sup>80</sup> Cf.: GRAMSCI, 1986:34-5 (grifos meus). Convém salientar que GRAMSCI estabelece uma distinção entre o filósofo e os demais especialistas, a saber, "a de que o filósofo especialista se aproxima mais dos outros homens do que os demais especialistas" (1986:35).

<sup>81</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:112 (grifos meus). Note-se que, também aqui, o termo "filosofia", quando aplicado às conversas entre crianças, aparece entre aspas. Contudo, tendo em vista o contexto em que a palavra se insere, bem como o conjunto do pensamento do autor a esse respeito, pode-se supor que isso se deva mais à intenção de destacar o termo "filosofia" do que de atribuir-lhe algum sentido particular.

passaria do grau dois ou três. Ambos, porém, exercem o mesmo gênero, a mesma espécie de atividade. Numa palavra, apesar da diferença de grau, ambos filosofam. Como, porém, filosofam em graus diferentes, trata-se também de uma diferença qualitativa: "Talvez [os não-especialistas] possam não fazer [filosofia] tão bem [quanto os especialistas], mas isso é irrelevante" (1990:200-1. Grifo meu). Em suma, os filósofos profissionais filosofam "melhor" do que os outros.

Até aqui a posição de LIPMAN parece semelhante à de GRAMSCI, pois ambos identificam diferenças quantitativas e qualitativas no filosofar de especialistas e de não-especialistas. Um olhar mais atento, porém, é capaz de revelar, pelo menos, duas diferenças bastante significativas entre eles.

A primeira é que, para LIPMAN, a filosofia se caracteriza, basicamente, pelo emprego adequado das regras e dos procedimentos lógicos. É quanto ao grau de domínio desses procedimentos que, a seu ver, o filósofo especialista se diferencia do não-especialista. Trata-se, portanto, de uma questão de domínio do método (lógica) de filosofar.<sup>82</sup> GRAMSCI, por sua vez, além do rigor e da coerência lógica, considera que o filosofar do especialista se distingue também pelo conhecimento que este possui de "toda a história do pensamento". Ora, essa diferença é relevante, pois traz conseqüências diretas para o ensino de filosofia: pela concepção de LIPMAN, os conteúdos e a história da filosofia passam a ter importância

---

<sup>82</sup> Nesse aspecto a posição de LIPMAN parece assemelhar-se à de DESCARTES: "O bom senso é a coisa do mundo melhor partilhada, pois cada qual pensa estar tão bem provido dele, que mesmo os que são mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa não costumam desejar tê-lo mais do que o têm. E não é verossímil que todos se enganem a tal respeito; mas isso antes testemunha que o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se denomina o bom senso ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens; e, destarte, que a diversidade de nossas opiniões não provém do fato de serem uns mais racionais do que os outros, mas somente de conduzirmos nossos pensamentos por vias diversas e não considerarmos as mesmas coisas. Pois não é suficiente ter o espírito bom, o principal é aplicá-lo bem" (Discurso do método. 1983:29).

secundária, priorizando-se os procedimentos metodológicos, isto é, a assimilação pelos alunos das regras da lógica, ao passo que, pela ótica gramsciana, tais conteúdos, como também a História da Filosofia, teriam tanta importância quanto o emprego das habilidades lógicas. Em resumo, no primeiro caso tem-se um aligeiramento dos conteúdos e, conseqüentemente, um empobrecimento cultural dos alunos, exatamente o inverso do que ocorre no segundo.

A segunda diferença refere-se à intenção de que se imbuí cada um dos autores ao efetuar a distinção entre filósofos e "filósofos". Em GRAMSCI essa distinção **é relevante** e se faz necessária, não para legitimar privilégios e cristalizar preconceitos, mas, justamente ao contrário, como vimos, para destruí-los e superá-los, de modo que todos os homens possam ascender de um filosofar apenas espontâneo e que se processa no nível do senso comum para um filosofar mais elaborado e profundo, a exemplo do que fazem os filósofos especialistas. Daí a exigência do contato permanente entre os intelectuais (filósofos) e os "simplicírios". A esse respeito, vale lembrar as palavras do autor ao confrontar a posição da filosofia da práxis com a dos intelectuais católicos tradicionais:

"A posição da filosofia da **praxis** é antitética a esta posição católica: a filosofia da **praxis** não busca manter os 'simplicírios' na sua filosofia primitiva, do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplicírios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais" (GRAMSCI, 1986:20).

A preocupação de GRAMSCI, portanto, ao definir os dois níveis do filosofar, é de enriquecer e elevar o nível intelectual, moral e cultural das massas populares, tornando-as, assim, mais bem instrumentalizadas para a ação política.<sup>83</sup> Daí o caráter democrático e

---

<sup>83</sup> Somente através desse contato com os simples, salienta o autor, é que um movimento filosófico pode ser considerado digno deste nome e se transformar em "vida". "...um movimento filosófico só merece este nome na medida em que busca desenvolver uma cultura especializada para restritos grupos de intelectuais ou, ao contrário,

progressista de sua concepção de filosofia.

No caso de LIPMAN, vimos que ele também admite uma distinção (de grau) entre o filosofar dos filósofos profissionais e o dos outros homens, mas, ao contrário de GRAMSCI, a considera "**irrelevante**". Está interessado "apenas na classificação, não na avaliação" (1990:200-1).

Ora, se a diferença entre o filosofar dos filósofos profissionais e o filosofar dos outros homens, ainda que apenas de grau, é irrelevante, não há razão para buscar superá-la. Basta, para sermos filósofos, que nossas conversas e nosso pensamento adquiram "a forma de investigação disciplinada por considerações lógicas e metacognitivas"; ou seja, basta que adotemos um certo procedimento metodológico: aquele que é característico da lógica formal. Estamos, portanto, dispensados de estudar a História da Filosofia, de assimilar sua linguagem específica, considerada demasiadamente hermética para que percamos tempo tentando ensiná-la a crianças e jovens, e de tratar com profundidade, rigor e sistematicidade os conteúdos "filosóficos" sobre os quais conversamos com outras pessoas, procedimentos estes que seriam necessários para viabilizar a referida superação. Tudo isso continua sendo exclusividade dos filósofos especialistas, enquanto que aos outros homens fica reservado o direito de filosofar no nível do senso comum.

Assim, enquanto em GRAMSCI a expressão "todos os homens são filósofos" quer salientar a possibilidade e a importância de elevar as massas populares a um patamar cultural

---

merece este nome na medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os 'simples' e, melhor dizendo, encontra nesse contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos? Só através desse contato é que uma filosofia se torna 'histórica', depura-se de elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em 'vida'" (GRAMSCI, 1986:18).

superior, e isso tanto em termos de pensamento lógico, quanto em termos de apropriação de conhecimentos, a uma verdadeira consciência filosófica, superando a consciência espontânea, típica do senso comum, em LIPMAN, a idéia de que todos podem filosofar, inclusive as crianças, sugere que o nível cultural, isto é, de conhecimento, em que os homens se encontram no momento já é satisfatório para que exerçam o filosofar, bastando apenas, para isso, que aprendam a pensar logicamente sobre os dados culturais que possuem. Não há, pois, necessidade de ampliação cultural, a não ser no que se refere às regras do pensamento, aos procedimentos metodológicos. Em outros termos, enquanto GRAMSCI anseia por um "progresso intelectual de massa", LIPMAN autoriza, por assim dizer, que certas conquistas culturais permaneçam restritas a pequenos grupos de intelectuais, impedindo, assim, que o progresso seja de massa. Daí o caráter politicamente elitista, antidemocrático e, em certo sentido, até mesmo reacionário de sua proposta de ensino de filosofia.

Dizendo de outra maneira, enquanto em GRAMSCI a filosofia desce do céu à Terra para, partindo do senso comum, elevá-lo a um patamar superior, em LIPMAN ela permanece nas alturas, restrita a um pequeno grupo de imortais que, em seu breve e distante contato com os simples mortais, dignam-se apenas a abençoar o senso comum, aspergindo-o com a água benta da lógica formal, sacralizando-o. Como, porém, a lógica já está naturalmente contida no senso comum, essa aspersão tem valor apenas secundário, sobretudo se se considera que a função da escola e, nela, da disciplina Filosofia, é ampliar o universo cultural dos alunos permitindo-lhes extrapolar o senso comum. Fato filosófico e pedagógico muito mais significativo seria "difundir criticamente" os conhecimentos e as verdades que, até o momento, permanecem "como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais", a fim de que

"uma multidão de homens" fosse conduzida a "pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente" (GRAMSCI, 1986:13-4).

Poder-se-ia contra-argumentar, no entanto, que o Programa de LIPMAN, de fato, promove um filosofar que permanece no nível do senso comum, mas que não há nisso nenhum mal, visto que não se pode mesmo esperar que um curso de filosofia ministrado no ensino fundamental, ainda que seja adotada uma outra proposta de trabalho com a disciplina, possa formar filósofos especialistas. Desse modo, as considerações acima, embora pertinentes, seriam pouco relevantes.

Não é bem assim. É evidente que não se trata de implantar no ensino fundamental um curso completo de filosofia. Por outro lado, desde que a disciplina exista no currículo ela deve ser trabalhada de forma rigorosa e sistemática, assegurando-se a apropriação pelos alunos dos seus conteúdos específicos mais significativos, como, aliás, espera-se que ocorra com todas as demais disciplinas da grade curricular. E por que precisa ser assim? Por que não se contentar com uma reflexão "filosófica" ao nível do senso comum?

Pelo menos por dois motivos: 1º) porque uma tal reflexão não seria propriamente filosófica. No limite, contentar-se com o senso comum implicaria em negar a importância da Filosofia no currículo. E não é a isto que conduz a proposta de LIPMAN? 2º) Porque a escola não é o lugar do senso comum, do saber espontâneo, mesmo porque esse saber não precisa da escola para ser assimilado. A escola é lugar do conhecimento científico, rigoroso, sistemático, crítico e esse conhecimento, para ser apreendido, necessita de procedimentos pedagógicos adequados que somente a escola, com professores devidamente qualificados e condições materiais específicas, pode assegurar. Isso não significa que a escola deva rechaçar

o saber e a cultura que a criança traz consigo para dentro do ambiente escolar. Se isso ocorrer, as chances de fracasso dessa criança nos estudos serão seguramente ampliadas. O senso comum, na verdade, deve ser valorizado, mas apenas enquanto ponto de partida para a aquisição de novos saberes mais elaborados que levem à sua superação. Essa sim é uma missão que compete à escola realizar.

Assim, pode-se dizer que, se por um lado, no ensino fundamental e médio não se formam filósofos profissionais do mesmo nível daqueles que são formados nas universidades, por outro lado, também não se pode consentir que a escola forme apenas "filósofos" no sentido de que todos os homens já o são mesmo sem nunca terem freqüentado a escola: filósofos do senso comum, filósofos de "mentirinha". Mesmo em se tratando do ensino fundamental ou médio, é possível fornecer aos alunos uma formação filosófica que vá muito além desse nível espontâneo de filosofar e isso não apenas adestrando-os na arte de dialogar disciplinadamente, o que, aliás, eles também podem aprender fora da escola e, dentro dela, através de outras disciplinas, mas também e, sobretudo, instrumentalizando-os com os conteúdos específicos da Filosofia para uma compreensão e uma intervenção mais rigorosa, global e crítica na realidade em que vivem. Essa talvez não seja uma tarefa impossível de se realizar com crianças, mesmo porque isso já ocorre com outras áreas do saber ministradas no ensino fundamental. Bastaria, para tanto, adequar o ensino de filosofia ao nível de desenvolvimento intelectual em que se encontram os alunos e confiar sinceramente no seu potencial para tornarem-se filósofos de verdade.

### 3) O objeto da filosofia é o pensamento?

Vimos que, para LIPMAN, o filosofar se realiza como uma investigação dos conceitos problemáticos e controversos contidos na linguagem das crianças. Assim, o objeto da filosofia é a linguagem que os alunos utilizam no diálogo entre si na Comunidade de Investigação. Como, porém, a linguagem expressa pensamentos, pode-se concluir que o objeto da filosofia é, em última instância, o pensamento.

Ocorre, porém, que, como também já foi demonstrado, tanto a linguagem, quanto o pensamento não existem por si mesmos, em estado puro, independentemente das condições materiais, objetivas em que vivem os homens. Concebê-los dessa maneira é incorrer em abstração e em idealismo, pois não é a maneira como os homens pensam que determina o seu modo de vida, mas o seu modo de vida material que determina o modo como pensam: com mais ou menos habilidade em empregar raciocínios lógicos, com maior ou menor consistência teórica ao emitir juízos, com maior ou menor grau de superstição ou de espírito científico, etc.

LIPMAN, porém, não se mostra preocupado com essa emanção material (MARX e ENGELS, 1991:36) do pensamento das crianças. Embora constate nelas certas deficiências de raciocínio, pretende corrigi-las intervindo apenas no nível do próprio pensamento, sem qualquer alusão à necessidade de transformação das condições materiais em que se encontram essas crianças e que, em última instância, determinam a forma como elas exercem suas habilidades de pensamento. Em outros termos: o remédio prescrito não atinge o problema em sua raiz, o que dá a medida de sua (in)eficiência.

Essa é a razão pela qual LIPMAN pode erigir o pensamento "puro", ou seja, desvinculado de sua origem material, como objeto da filosofia quando, na realidade, este deveria emergir da atividade prática dos homens, da realidade concreta em que vivem, pois é nesta que brotam objetivamente os problemas que, sentidos subjetivamente, levam à reflexão, ao filosofar.<sup>84</sup>

Mas dizer que a filosofia deve retirar seu objeto da realidade ainda é, de certo modo, permanecer no abstrato. Concretamente, a realidade não é um todo homogêneo, estático e imutável, mas um emaranhado de contradições que impulsionam seu movimento ininterrupto, sua constante transformação. A maior expressão dessas contradições é a luta de classes, cujos interesses são antagônicos e irreconciliáveis. Ora, se a filosofia deve se ocupar dos problemas postos pela realidade, cabe então perguntar: dos problemas de qual classe? Ou, em outros termos: na seara de qual classe social a filosofia deverá colher os problemas que serão objeto de sua reflexão? Se a filosofia deve estar comprometida com a superação do senso comum e a elevação do padrão cultural das massas populares, não podendo, portanto, jamais, deixar de estar em contato com elas, ou, para usar a expressão de GRAMSCI, não podendo deixar de estar em contato com os "simples", então é nesse contato que ela encontra "a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos". E prossegue o filósofo da práxis:

"Só através deste contato é que uma filosofia se torna 'histórica', depura-se de elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em 'vida'" (GRAMSCI, 1986:18).

Ora, não há, da parte de LIPMAN, qualquer preocupação em estabelecer esse contato entre a filosofia e os simples por meio da seleção do objeto do filosofar. Daí por que, à luz

---

<sup>84</sup> Nas palavras de SAVIANI: O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia. (...) Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão" (1987a:23).

das considerações de GRAMSCI, sua "filosofia" não consiga, efetivamente, traduzir-se em "vida". Torna-se, em vez disso, palavra morta, ôca, vazia de sentido concreto.

#### **4) Como se define o caráter problemático de um assunto?**

Para LIPMAN, a filosofia deve ocupar-se de "conceitos essencialmente contestáveis" e controversos, visto que é sempre atraída pelo problemático" (1990:51).

O problemático, portanto, é definido pelo caráter de "contestável", de "controverso", de polêmico, de não-consensual de certos conceitos empregados, seja na linguagem comum, seja na científica. Em outros termos, trata-se daqueles conceitos ("como verdade, justiça, beleza, individualidade e virtude") que, por serem demasiadamente genéricos e de significado difícil de precisar, apresentam um grau reconhecidamente elevado de dificuldade, de modo que somente a filosofia pode enfrentá-los (LIPMAN, 1990:111).

Mas o esforço empreendido pela filosofia para clarear esses conceitos problemáticos vem acompanhado de um certo pessimismo, pois não há grandes esperanças de se chegar a uma resposta objetiva, verdadeira, que possa pôr fim ao problema. Daí a analogia com o mito de Sísifo. Mas, também, não é isso o que importa, e sim que a busca pelo problemático, o debruçar-se sobre ele, gere "pensamento" (LIPMAN, 1990:51-2), principal objetivo do Programa.

Pode-se dizer, portanto, que, para LIPMAN, a natureza problemática de um determinado assunto é estabelecida de antemão: basta que se trate de algo controverso,

contestável, polêmico. Por isso é que os temas a serem debatidos na Comunidade de Investigação podem ser sugeridos previamente, através dos romances preparados especificamente para o Programa.<sup>85</sup>

Essa, porém, não é a única maneira de se definir o caráter problemático de um assunto.

SAVIANI, por exemplo, embora afirme, a exemplo de LIPMAN, que a filosofia deve se ocupar daquilo que é problemático, considera importante precisar melhor o sentido da palavra "problema".

Ao contrário do que normalmente se imagina, esclarece o autor, "problema" não é sinônimo de questão, por mais complexa que esta seja, e por mais amplamente reconhecida que seja essa complexidade, nem se refere a algo que simplesmente se desconheça, como um mistério ou um enigma. Tudo isso até pode se constituir em problemas, mas não o são necessariamente. Na verdade, são significados que a palavra adquire no seu uso comum, mas que não traduzem a essência do problema, e sim, apenas as formas como ele se manifesta, isto é, o seu fenômeno.

O que define essencialmente o problema é, segundo SAVIANI, a **necessidade**:

"No processo de produção de sua própria existência, o homem se defronta com situações iniludíveis, isto é: enfrenta necessidades de cuja satisfação depende a continuidade mesma da existência (não confundir existência, aqui empregada, com subsistência no estrito sentido econômico do termo). Ora, esse conceito de necessidade é fundamental para se entender o significado essencial da palavra problema. Trata-se, pois, de algo muito simples, embora freqüentemente ignorado. **A essência do problema é a necessidade**" (1987a:21. Grifo meu).

---

<sup>85</sup> "A leitura das crianças está salpicada, deliberadamente, página após página, **com comentários que são problemáticos** ou sugestivos, ao invés de rotineiros e fáceis de memorizar. Pretende-se que cada página de uma novela filosófica seja um mini-campo filosófico: é justamente isso que torna estas novelas tão agradáveis para as crianças, e que torna alguns professores tão precavidos contra elas" (LIPMAN e SHARP. **Issao e Guga - Manual do Professor**. 1988, vol.1:21. Grifo meu).

Assim, ao contrário do que supõe LIPMAN, não basta que um assunto seja controverso ou contenha elevado grau de complexidade para que seja considerado problemático e mereça ser tomado como objeto da filosofia, mesmo que se trate de um "problema filosófico", como costuma dizer o senso comum, isto é, um assunto que é ou já foi objeto da reflexão de filósofos especialistas. A esse respeito, aliás, vimos que SAVIANI considera inadequada a expressão "problema filosófico". Para ser objeto da reflexão filosófica é preciso, antes de mais nada, que um determinado assunto, qualquer que ele seja, apresente-se como problemático no sentido de que a reflexão a seu respeito impõe-se como uma necessidade.

Poder-se-ia contra-argumentar, no entanto, afirmando que, no Programa de LIPMAN, embora os assuntos controversos, problemáticos, sejam sugeridos de antemão pelos romances, quem de fato seleciona os que serão tomados como objeto da investigação filosófica são as crianças; e elas o fazem a partir de seus próprios interesses e necessidades.<sup>86</sup> Desse modo, não haveria razão para não se considerar tais assuntos como essencialmente problemáticos, pois LIPMAN estaria dando preferência às necessidades da criança como critério para a sua seleção.

---

<sup>86</sup> No Manual do Professor do romance "Issao e Guga" LIPMAN e SHARP explicam como é feita a escolha dos temas a serem discutidos, numa sessão de Filosofia para Crianças: "Pede-se então às crianças que indiquem o que elas acharam de interessante no trecho que foi lido. Isso torna possível aos alunos nomearem itens para discussão: na verdade, isso lhes permite estabelecer a pauta (se bem que isso não impeça o professor de introduzir outros tópicos que, na opinião do professor, merecem ser discutidos)" (1988: 20). Mais adiante, neste mesmo texto, ao recomendar ao professor que aplica o Programa uma conduta não-diretiva, os autores asseveram que as crianças têm facilidade em localizar as "considerações filosóficas" que há nos romances. E justificam: "Isso acontece porque as crianças são rápidas em detectar o que é problemático e, se forem inocentes o suficiente, não farão segredo de sua perplexidade. Muitas vezes elas não sabem tanto quanto os adultos para aceitar as coisas que os adultos tomam por certas e por isso levantam a mão e perguntam coisas que para o professor podem parecer suficientemente óbvias, mas que, após serem examinadas, revelam as implicações filosóficas escondidas" (1988: 21). A respeito da escolha dos temas ser feita a partir dos interesses das crianças, ver ainda: LIPMAN, 1990:103.

Trata-se, porém, de necessidades individuais, subjetivas, imediatas. Ocorre que, para ser objeto da filosofia, um problema não pode ser definido apenas por necessidades de caráter subjetivo. Se este fosse o único critério para determinar o caráter problemático de um assunto, estaríamos diante de uma infinidade de temas, todos igualmente dignos de serem tomados como objeto da reflexão filosófica. Aliás, é por se basear em critérios basicamente subjetivos que, por vezes, nas sessões de Filosofia para Crianças, chega-se a um número excessivamente grande de questões levantadas pelos alunos, de modo que se torna impraticável debatê-las todas. Não raro, o professor passa várias semanas num único episódio do romance, na tentativa de dar conta de, pelo menos, uma parte dessas questões.

Na realidade, a necessidade que caracteriza o problema possui também uma dimensão objetiva. Primeiro porque, como ser histórico, o homem não é mera subjetividade, mas um ser concreto que é "síntese de múltiplas determinações", estando, portanto, sujeito a condicionamentos sociais, expressos em valores, preconceitos, visões de mundo, etc, que interferem em suas escolhas e preferências, conferindo-lhes um caráter objetivo. E, segundo, porque as necessidades sentidas pelo homem são postas pela realidade concreta em que ele está inserido a qual, em última instância, determina o caráter real ou fictício dessas necessidades, além de prover as condições para sua superação.

"Deve-se notar, contudo, que o problema, assim como qualquer outro aspecto da existência humana, apresenta um lado subjetivo e um lado objetivo, intimamente conexions numa unidade dialética. Com efeito, o homem constrói a sua existência, mas o faz a partir de circunstâncias dadas, objetivamente determinadas. Além disso, é, ele próprio, um ser objetivo sem o que não seria real. A verdadeira compreensão do conceito de problema supõe, como já foi dito, a necessidade. Esta só pode existir se ascender ao plano consciente, ou seja, se for sentida pelo homem como tal (aspecto subjetivo); há, porém, circunstâncias concretas que objetivam a necessidade sentida, tornando possível, de um lado, avaliar o seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover os meios de satisfazê-las. Diríamos, pois, que o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)" (SAVIANI, 1987a:22).

Sem essa dimensão objetiva da necessidade e do problema, a qual está ausente das considerações de LIPMAN, não há como distinguir o problema do "pseudo-problema"<sup>87</sup>: aqueles que são sentidos apenas subjetivamente, independentemente das circunstâncias em que se manifestam, ou, em outros termos, aqueles que são captados apenas em seu aspecto fenomênico, sem que seja explicitada sua essência.<sup>88</sup> Ora, é justamente nesse equívoco que incorre o Programa de LIPMAN.

### 3.7. A filosofia como "pensamento de ordem superior"

Como já foi mencionado, o objetivo do Programa de LIPMAN é desenvolver nos indivíduos suas habilidades cognitivas a fim de que atinjam a excelência no pensar, isto é, um "pensar de ordem superior".<sup>89</sup> Nisso consiste a suprema tarefa da filosofia.

LIPMAN, na realidade, compartilha da opinião daqueles filósofos que acreditam que essa "excelência no pensar" se identifica com a natureza mesma da filosofia (1990:165-6).

Mas em que consiste, afinal, esse "pensar excelente", esse "pensamento de ordem superior" a que LIPMAN se refere como constitutivo do filosofar?

---

<sup>87</sup> Vale lembrar que compete ao professor, precipuamente, realizar essa distinção, pois é ele, e não o aluno, quem possui uma "compreensão sintética", ainda que "precária", da prática social em que brotam os problemas que deverão ser objeto da reflexão filosófica (Cf.: SAVIANI, 1985:73).

<sup>88</sup> A fim de evitar qualquer mal entendido, convém esclarecer o sentido em que o autor utiliza o termo "essência": "Não se trata (...) de algo subsistente em si e por si que esteja oculto por detrás da cortina dos fenômenos. A essência é um produto do modo pelo qual o homem produz sua própria existência" (SAVIANI, 1987a:21).

<sup>89</sup> "Quando falo de pensamento de ordem superior, refiro-me ao pensamento excelente..." (LIPMAN, 1995:77). Ver também: LIPMAN e SHARP, Issao e Guga - Manual do Professor, vol. 1:16.

Trata-se de um pensamento que é "...conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo" (LIPMAN, 1995:37) e que possui, entre outras, as seguintes características:

- conta tanto com a racionalidade quanto com a criatividade;
- é um conceito normativo e não descritivo, visto que sugere como as coisas deveriam ser, e não como são;
- supõe ciência das razões e dos fundamentos em que se sustentam as opiniões apresentadas;
- leva em consideração sua própria metodologia, seus próprios procedimentos, seu ponto de vista, estando capacitado para reconhecer os fatores que geram preconceitos e auto-ilusões, ou seja, é autocorretivo.<sup>90</sup>

Ao contrário, portanto, do que se poderia supor, a expressão "pensamento de ordem superior" não se refere apenas a pensamento crítico, mas a uma fusão entre **pensamento crítico** e **pensamento criativo**.<sup>91</sup> Não há, pois, oposição entre essas duas modalidades do pensamento, mas, sim, simetria e complementaridade.<sup>92</sup> O pensar crítico implica o

---

<sup>90</sup> Cf.: LIPMAN, 1995:41-3. Na mesma obra, no capítulo sobre "Cognição, racionalidade e criatividade" LIPMAN apresenta ainda outro conjunto de características do pensamento de ordem superior, além de caracterizar sua estrutura interna (1995: 141-7).

<sup>91</sup> LIPMAN considera que "...o pensamento crítico é mais favoravelmente recebido nas escolas do que o pensamento criativo" (1995:42).

<sup>92</sup> Conferir em: LIPMAN, 1995:38; 41; 77. Nessa última referência, LIPMAN vale-se do exemplo de Ray NICKERSON para ilustrar a relação entre pensamento crítico e criativo. Segundo esse autor, esta relação pode ser representada analogicamente como coordenadas de um gráfico cartesiano, de maneira que uma certa proporção de pensamento crítico corresponda a uma certa proporção de pensamento criativo. O pensamento de ordem superior é a linha imaginária a ser traçada sobre o ponto de interseção das duas coordenadas (a do pensamento crítico e a do criativo).

juízo criativo, ao mesmo tempo em que o pensar criativo implica o juízo crítico.<sup>93</sup>

Mas vejamos um pouco mais de perto em que consistem esses dois aspectos do "pensamento de ordem superior".

### 3.7.1. O pensar crítico

LIPMAN distingue quatro características essenciais do pensar crítico: a) favorece o bom juízo; b) fundamenta-se em critérios; c) "é autocorretivo"; d) "é sensível ao contexto" (1995:172).

#### a) O pensar crítico conduz ao "bom juízo"

O bom juízo é aquele que "leva em consideração tudo que é relevante, inclusive a si próprio" e que resulta "de atos habilmente desempenhados, orientados ou facilitados por instrumentos e procedimentos adequados" (LIPMAN, 1995:172).

#### b) O pensar crítico funda-se em critérios.

É por ser baseado em critérios que o pensar crítico torna-se "bem fundamentado", "estruturado", "reforçado", "defensável" e "convicente". Em contrapartida, o pensar acríico "é fraco, amorfo, arbitrário, capcioso, acidental, não estruturado" (1995:173).

Mas o que são critérios? Na verdade não passam de razões, mas razões especiais:

---

<sup>93</sup> "...se examinarmos os documentos que são considerados produtos importantes da inteligência crítica, descobriremos que são repletos de juízo criativo. Se examinarmos as obras de arte que são tidas em grande apreço, nos surpreenderemos pela quantidade de conhecimentos puros e reflexão nelas contidas, para não mencionar sua engenhosidade óbvia e organização calculada" (LIPMAN, 1995:105).

aquelas que se mostram "decisivas" (LIPMAN, 1995:188) em relação a uma determinada questão. São, também, "razões de ordem superior" (1995:195). Uma razão torna-se um critério quando preenche os seguintes requisitos:

- "**Pertinência**": ela deve ser adequada e relevante para a investigação em curso.
- "**Confiabilidade**": o que torna confiável uma razão é sua plausibilidade e sua "história de êxito constante em produzir conseqüências desejáveis", levando-se em conta "qualquer testemunho que a experiência humana tem para oferecer" (1995:191). Além disso, razões confiáveis são também aquelas que possuem um alto grau de aceitação pública ou de uma comunidade de pesquisadores especializados. É, segundo LIPMAN, essa respeitabilidade das razões que confere objetividade aos nossos julgamentos.<sup>94</sup>
- "**Força**": indica quão convincente uma razão pode ser, o que pode ser avaliado através da sua comparação com outras razões.<sup>95</sup>

Os critérios são, portanto, a "base firme como leito de rocha" (1995:174) que confere solidez a nossos conhecimentos e julgamentos. É através dos critérios que podemos justificá-

---

<sup>94</sup> "Deste modo, os arquitetos julgarão um edifício empregando critérios como utilidade, segurança e beleza; os juízes fazem julgamentos com o auxílio de tais critérios como legalidade e ilegalidade; e, presumivelmente, os pensadores críticos contam com critérios aprovados pelo tempo como validade, garantia evidencial e consistência. Qualquer área profissional - como os exemplos acima mencionados das práticas arquitetônica, jurídica e cognitiva - deve ser capaz de citar os critérios pelos quais a prática está sendo orientada" (LIPMAN, 1995:173-4). Na seqüência dessa passagem o autor apresenta uma lista com vários tipos específicos de critérios.

<sup>95</sup> Cf.: LIPMAN, 1995:190-2. Pertinência, confiabilidade e força são, portanto, "metacritérios", com base nos quais "qualquer coisa", como fatos, princípios, valores, bases de comparação, etc, pode se tornar um critério. Mas há, ainda, os chamados "megacritérios", que são aqueles critérios que possuem um alto grau de generalidade e que, freqüentemente, aparecem pressupostos nos julgamentos. "Verdade", por exemplo, é um critério pressuposto da noção de conhecimento e que atua como megacritério. "Neste sentido, as áreas da filosofia como a epistemologia, a ética e a estética não ditam para si os critérios que cabem; pelo contrário, os critérios definem as áreas. A epistemologia consiste de julgamentos em relação aos quais a verdade e a falsidade são importantes; a ética compreende julgamentos para os quais importam o certo e o errado; e a estética contém julgamentos para os quais o belo e o não belo são de importância. Verdade, certo, errado, justo, bom, belo - são idéias reguladoras de um alcance tão vasto que provavelmente deveríamos considerá-las megacritérios. E estes, por sua vez, são instâncias do grande critério galáctico do significado" (1995:176).

los e defendê-los.

Isso tem implicações diretas no trabalho pedagógico de sala de aula, pois a melhoria na capacidade de pensar dos alunos está diretamente associada à sua capacidade de "identificar e citar boas razões para as opiniões que expressam" (LIPMAN, 1995:174-5).

Em suma, os critérios, para LIPMAN, têm importância capital para o aprimoramento da racionalidade e para o ensino do pensar crítico (1995:179).

Importa destacar que as considerações de LIPMAN sobre critérios circunscrevem o pensamento crítico no campo da lógica formal. Todos os exemplos mencionados por ele para ilustrar tais considerações são de raciocínios lógicos, em geral silogísticos (Cf.: 1995:194-5). Trata-se, para usar uma expressão sua, de uma "lógica dos critérios" (1995:194).

#### c) O pensar crítico é autocorretivo

O pensar crítico volta-se para si mesmo e, nesse sentido, é "metacognitivo", buscando identificar e corrigir suas próprias fraquezas e falhas de procedimento.<sup>96</sup>

#### d) O pensar crítico é sensível ao contexto

Isso significa que o pensar crítico deve ser sensível à "singularidade de casos específicos". Assim, deve considerar os seguintes aspectos:

- "**Circunstâncias excepcionais ou irregulares**", que podem alterar a relevância dos critérios empregados em um julgamento;
- "**Limitações, contingências ou eventualidades especiais**", em função das quais um raciocínio normalmente aceito pode ser rejeitado;
- "**Configurações globais**" que permitam examinar uma dada afirmação, considerá-la

---

<sup>96</sup> Uma das principais vantagens da "comunidade de investigação" é, segundo LIPMAN, justamente favorecer o desenvolvimento e a internalização do comportamento autocorretivo (cf.: 1995:179).

à luz do discurso em que ela se insere para que ela seja válida e adequada;

- "A possibilidade de que a evidência seja atípica", por exemplo, estando atento para não tomar a parte pelo todo, como quando se generaliza conclusões de uma pesquisa feita com base em amostras inadequadas;

- "A possibilidade de que alguns significados não possam ser traduzidos de uma área ou contexto para outro", como certos termos para os quais não há equivalentes em outras línguas.

Esses são, pois, na acepção de LIPMAN, os aspectos constitutivos do pensar crítico<sup>97</sup>. Pelo exposto, observa-se que, para ele, pensar criticamente significa, em última instância, pensar logicamente. Essa é a razão por que os estudantes devem ser "iniciados também na lógica das boas razões, na lógica da inferência e na lógica do julgamento" (LIPMAN, 1995:185).

No capítulo em que discute os obstáculos ao ensino do pensar crítico na escola, comentando as divergências entre, de um lado, os que defendem a ênfase nos aspectos lógicos desse ensino e, de outro, os que dão pouca ou nenhuma importância a tais aspectos, LIPMAN toma partido dos primeiros:

"É difícil conceber que se possa superar o pensar acrítico sem recorrer pelo menos a uma quantidade moderada de lógica".<sup>98</sup>

---

<sup>97</sup> Na opinião de LIPMAN, os exemplos mais típicos de aplicação desse pensamento crítico ocorrem na medicina e no direito (cf.: LIPMAN, 1995:182-3).

<sup>98</sup> Cf.: LIPMAN, 1995:261. Em outra passagem, comentando uma obra de Charles GLOCK, LIPMAN apresenta o pensar crítico como antídoto contra os preconceitos e estereótipos e sugere que esse pensar identifica-se com o domínio das habilidades lógicas: "O que Charles Glock e seus assistentes recomendam, em Adolescent prejudice, é que ensinemos as crianças a serem críticas para que comecem a pensar por si próprias e passem a rejeitar os estereótipos sociais voluntariamente. Devemos educar os alunos na lógica da inferência, na noção da causalidade e nas regras da evidência. Devemos ensinar-lhes como estas diferenças grupais são meramente uma questão de grau" (LIPMAN, 1995:371).

O critério de criticidade de um pensamento é, pois, para LIPMAN, o domínio das habilidades lógicas.<sup>99</sup>

### 3.7.2. O pensar criativo

LIPMAN define o pensamento criativo como

"...o pensar que conduz ao julgamento, que é orientado pelo contexto, é autotranscendente, e sensível aos critérios" (1995:279).

Comparando-o com o pensar crítico, tem-se o seguinte: ambos têm por objetivo conduzir ao julgamento. Enquanto o pensar crítico é "**orientado**" por critérios, o pensar criativo é "**sensível**" a critérios. Por outro lado, enquanto o pensar crítico é "**sensível**" ao contexto da investigação em curso, o pensar criativo é "**orientado**" por esse contexto.<sup>100</sup> A preocupação primordial do pensar crítico é com a **verdade**<sup>101</sup>, isto é, procura evitar o erro

---

<sup>99</sup> O depoimento que fornece ao jornal Folha de São Paulo, ao explicar os motivos que o levaram a idealizar o Programa de Filosofia para Crianças, parece corroborar essa conclusão: Era tarde para remediar as deficiências de raciocínio. Então, pensei que se atingisse crianças de onze, doze anos, poderia salvá-las de uma vida sem lógica" (cf.: "Alunos têm filosofia no 1º grau. **Folha de São Paulo**, 1 de outubro de 1985:26).

<sup>100</sup> Os termos "sensível" e "orientado" indicam, aqui, respectivamente, o menor e o maior peso que têm os critérios e o contexto para o pensar crítico e o criativo.

<sup>101</sup> O termo "verdade", aqui, é entendido do ponto de vista da lógica formal: "Por exemplo, suponhamos que as crianças que tenham passado por um dos programas iniciais de Filosofia para Crianças, acabam por reconhecer através de várias oportunidades da prática, que 'o que é verdadeiro para a parte não é necessariamente verdadeiro para o todo e o que é verdadeiro para o todo não o é necessariamente para a parte'. (É assim que elas caracterizam as falácias de composição e divisão). Agora, suponhamos que numa aula de ecologia elas se deparem com a afirmação 'A água é incolor em pequenas quantidades'. Alertas, as crianças imediatamente perguntam: 'Disso conclui-se que a água é incolor em grandes quantidades?' E elas mesmas responderam: 'Não, e a prova disso é que o mar é azul'. Pode ser que alguém na sala argumente, agora, que se a água é incolor, ela deve ser inodora. Novamente elas ficam alertas e críticas: 'Conclui-se mesmo isso?' E continuam a discutir o assunto até que alguém apresenta o contra-exemplo do perfume de sua mãe, o qual é incolor mas 'cheira maravilhosamente'. Contudo, sem tal prática na criação de inferências perceptivas seguras, todos esses alunos poderiam ter concordado prontamente que, se a água é incolor, então, conclui-se que é inodora" (LIPMAN, 1990:172). É pois, no contexto do raciocínio lógico que LIPMAN

e a falsidade. Daí sua disposição para ser autocorretivo. O pensar criativo, por sua vez, está mais preocupado com a "invenção" e a "totalidade", razão pela qual busca ir além de si mesmo, isto é, tornar-se autotranscendente e atingir a "integridade" (LIPMAN, 1995:279).

Ao afirmar que o pensar criativo é sensível a critérios, LIPMAN pretende afastar a idéia de que esse pensar possa ser "irracional" e "acrítico" pois, para ele,

"... não há nenhum pensar criativo que não seja permeado de julgamentos críticos, assim como não há nenhum julgamento crítico que não seja permeado de julgamentos criativos" (1995:280).

Não cabe, aqui, reproduzir toda a complexa e exaustiva discussão que LIPMAN desenvolve a seguir sobre o que pode vir a ser o pensamento criativo,<sup>102</sup> mas talvez seja importante registrar a importância que ele atribui ao diálogo como forma de estimular o desenvolvimento desse pensamento.

"Aprender um ofício é aprender como outras pessoas pensam e já pensaram - conhecimentos e habilidades que não devemos desprezar. Adquirir um saber, portanto, é entrar em diálogo com estes outros, defendendo seu pensamento aqui, desenvolvendo-o ali, rejeitando-o aqui, modificando-o lá, até descobrirmos nossa própria maneira de fazer, expressar ou realizar, o que equivale a dizer que descobrimos nossa própria criatividade" (1995:295).

Essa ênfase no diálogo reforça o argumento em favor da necessidade de que a sala de aula seja convertida numa Comunidade de Investigação, pois esta é, segundo LIPMAN, "a metodologia mais promissora" para o objetivo de realizar a "fusão do processo cognitivo crítico e criativo conhecido como pensar de ordem superior (1995:295). Por conseguinte, fortalece-se também o argumento em defesa da importância da implantação do Programa de

---

emprega o termo "verdade". Na sequência da citação acima, complementa: " Quando as crianças discutem as circunstâncias que seriam necessárias para tornar uma dada afirmação verdadeira (ou falsa), elas começam a perceber com uma intensidade consideravelmente maior o verdadeiro significado dessa afirmação. E quando discutem a noção de verdade, começam a perceber a complexidade de noções que aceitaram anteriormente sem questionar" (1990:172). A respeito do sentido lógico atribuído ao conceito de verdade, ver ainda: LIPMAN, 1995: 62; 189.

<sup>102</sup> Refiro-me à discussão reservada ao capítulo "O conceito de pensar criativo", de sua obra "O pensar na educação" (1995: 279ss).

LIPMAN nas escolas.

## PROBLEMATIZAÇÃO

### 1) Filosofia como "pensamento de ordem superior": superior em quê?

De certo modo, é possível concordar que a filosofia seja um pensamento de ordem superior, embora não exatamente no sentido proposto por LIPMAN.

Para ele, a superioridade que a filosofia confere ao pensamento comum refere-se, basicamente, ao processo do pensar, isto é, ao como pensamos. Trata-se de assegurar ao sujeito pensante o domínio dos procedimentos lógicos, como extrair inferências, padronizar frases da linguagem comum, estabelecer relações, por exemplo, de causa e efeito (lógica relacional), usar de coerência, identificar contradições (lógicas), saber lidar com ambigüidades, compreender as conexões parte-todo e todo-parte, saber oferecer razões para suas opiniões, identificar suposições subjacentes ao pensamento alheio e ao próprio, empregar analogias, generalizar, identificar falácias, operacionalizar conceitos, fazer uso de critérios, classificar, etc (LIPMAN, 1990:227-240).

Mas isto basta para elevar o pensamento a um patamar superior?

Sem dúvida, o emprego da lógica é fundamental para o exercício do filosofar, sobretudo no momento da exposição dos resultados da reflexão filosófica. Mas, considerando que o objeto da filosofia é a realidade objetiva da qual brotam os problemas que levam os

homens a filosofar, e que essa realidade não é estática, imutável, homogênea, como quer o pensamento formal, pautado nos princípios da identidade, da não-contradição e do terceiro excluído, mas sim, dinâmica, contraditória e em movimento constante, a compreensão adequada dessa realidade requer a superação dos limites da lógica formal. Não se trata, obviamente, como ressalta LEFEBVRE ao comentar as considerações de LENIN a esse respeito, de desdenhar a lógica formal que, de resto, permanece válida e necessária à correta organização do pensamento; trata-se, antes, de reconhecer os seus limites enquanto método de conhecimento e, conseqüentemente, a necessidade de acrescentar a ela uma outra lógica, um outro método que leve em conta esse caráter dinâmico e mutável do real.

"O método não deve desdenhar a lógica formal, mas retomá-la. Portanto, o que é esse método? É a consciência da forma, do movimento interno do conteúdo. E é 'o próprio conteúdo', o movimento dialético que este tem em si, que o impele para frente, incluída a forma. A lógica dialética acrescenta, à antiga lógica, a captação das transições, dos desenvolvimentos, da 'ligação interna e necessária' das partes no todo. Ao mesmo tempo, mostra a ligação, sua necessidade, e 'a origem imanente das diferenças', ou seja, segundo Lênin, 'a lógica interior objetiva' do desenvolvimento e a 'luta das diferenças polarizadas' (LEFEBVRE, 1979: 21).

Ora, sem um método de investigação e de reflexão que propicie uma adequada compreensão da realidade e dos objetos a serem investigados, o filosofar jamais poderá se constituir num autêntico pensamento de ordem superior, por mais bem formulado que seja esse pensamento do ponto de vista da lógica formal, isso porque a investigação assim conduzida será sempre empobrecida por uma visão estática e, nesse sentido, abstrata, metafísica, falseada do real, que nada ou muito pouco acrescenta à compreensão que dele possui o senso comum. Com efeito, a contradição e o devir, em geral, se ocultam para o senso comum que percebe mais facilmente a identidade imediata e abstrata. Somente uma abordagem dialética, que capte o movimento do real, é capaz de superar o senso comum e produzir um saber de nível superior, mais elaborado.

"...tão somente a dialética, aguçando a consciência (Hegel), aguçando as diferenças 'embotadas' pelo bom senso, chega à captação do essencial, da contradição, em vez de conservar-se numa confusa unidade ou numa identidade abstrata" (LEFEBVRE, 1979:193).

Nesse sentido, o que faz a diferença entre o pensar filosófico e o do senso comum é, justamente, a capacidade que tem o primeiro de captar a realidade como devir, isto é, numa palavra, de captá-la dialeticamente.

LIPMAN, porém, contenta-se com os recursos oferecidos pela lógica formal, de modo que o pensamento, confinado aos limites dessa lógica, torna-se empobrecido, subutilizado, permanecendo num patamar muito inferior ao que poderia alcançar se lhe fosse permitido alçar vôos mais altos.

Mas, por que ele pode satisfazer-se com a lógica formal? Por dois motivos principais. Primeiro, porque ele não vê a realidade pela ótica da dialética, o que significa que não a vê como um processo dinâmico, permeado de contradições e sujeito a constantes transformações. Ora, se não vê as contradições e o movimento, por que haveria de optar por um método de investigação que lhe permitisse apreendê-los? Segundo, porque, na realidade, a sua preocupação está muito mais voltada para o processo do pensamento, isto é, para o pensar em si mesmo, do que para o conteúdo desse pensar. Lembremos uma vez mais suas palavras: "Qualquer que seja o assunto, no entanto, o objetivo da filosofia é cultivar a excelência no pensamento" (1990:111. Grifo meu). Eis, portanto, seu equívoco: considerar o pensamento em sua forma pura, abstrata, quase como uma substância que possui existência própria, independente, quando, na verdade, o pensamento é uma "atividade" humana, não podendo, pois, separar-se de seu conteúdo, de seu objeto, de seu produto. Nas palavras de LEFEBVRE:

"Mas o pensamento, enquanto atividade, não pode ser apreendido fora de seus produtos, de suas obras, dos objetos aos quais se aplica. É nos objetos e nos produtos do pensamento humano que devemos buscar o pensamento e não à parte. O pensamento não tem natureza subjetiva

pura, 'interior'. A idéia de buscar o gênio de um grande pintor fora de seus quadros seria uma idéia extravagante" (1979: 101).

Mais adiante, acrescenta o autor:

"O pensamento, tomado em si mesmo, pode ser considerado como forma e conjunto de formas. Essas formas não podem ser compreendidas fora do conteúdo objetivo. São apenas as maneiras habituais, adquiridas no curso da experiência humana, de circunscrever uma parte do conteúdo da consciência e da experiência. No limite extremo, fora de qualquer conteúdo, essas formas se desvanecem; não existe pensamento 'puro', nem inteligência 'pura', nem lógica 'pura' ou puramente formal. Por conseguinte, as formas do pensamento não podem ser captadas isoladamente, como um 'algo'; e é precisamente porque não podem ser isoladas que elas intervêm sempre, e de modo eficaz, na ação" (1979: 101).

Privilegiando o aspecto formal, LIPMAN reduz o conteúdo ao mínimo necessário para que ocorra algum pensamento. Os temas tomados como objeto desse pensar nada mais são do que pretextos para justificar o exercício das habilidades lógicas. Assim, acaba por induzir o pensamento a um formalismo metafísico, abstrato, incapaz de apreender o real tal como ele de fato se apresenta: "móvel, múltiplo, diverso, contraditório" (LEFEBVRE, 1979:170).

Assim, por seu caráter formalista e abstrato, o pensar que o Programa de LIPMAN procura estimular não se constitui, de fato, num pensar de ordem superior, a menos que se entenda por pensamento superior apenas e tão somente o domínio dos aspectos lógicos do pensar. Mas esse parece ser um entendimento inapropriado, visto que tais aspectos já estão presentes, ainda que de maneira difusa, no interior do senso comum, ao passo que é tarefa da filosofia justamente conduzir o pensamento para além desse nível elementar e, num certo sentido, "inferior" de pensamento. O senso comum, com efeito, contenta-se em abordar o objeto na sua superficialidade, na sua manifestação imediata. A filosofia, em seu caráter racional, ao contrário, procura ir mais longe: quer buscar o que há por trás do imediato e que, ao mesmo tempo, se dissimula e se revela nesse imediato.

"O conhecimento (a razão que quer conhecer) não pode parar nesse imediato (nas sensações, nas primeiras impressões), com o qual se satisfaz frequentemente o senso comum. Deve ir mais longe, na convicção de que, por detrás do imediato, há uma outra coisa que, ao mesmo tempo, se dissimula e se expressa nesse imediato; que o imediato é apenas a constatação (ainda insuficiente e abstrata, nesse sentido) da existência da coisa; e que nós atingiremos 'algo' mais real: o próprio ser, sua 'essência'" (LEFEBVRE, 1979:216).

Indo ainda um pouco mais além, pode-se dizer que, de certo modo, o Programa de LIPMAN, apesar de pretender-se um Programa de Educação **para o Pensar**, conduz, na realidade, à destruição do pensamento, na medida em que, em seu formalismo, minimiza o papel do conteúdo, revestindo-se, assim, de um carácter metafísico.

"O pensamento se destrói enquanto pensamento a partir do momento em que se separa do conteúdo, a partir do momento em que o conteúdo não é posto como conteúdo (natural e social) do pensamento, ainda não apreendido ou apenas globalmente apreendido, ainda não analisado. A operação metafísica começa por essa dissociação do pensamento consigo mesmo, com suas exigências, com seu movimento" (LEFEBVRE, 1979:179)

## 2) O pensamento crítico leva à libertação?

Como vimos, para LIPMAN, o "pensamento de ordem superior" é aquele que se baseia em critérios. É direito de todos conhecer mais sobre os critérios e sua natureza, pois, sendo eles fatores ou poderes que orientam as nossas vidas, a ignorância a seu respeito "está intimamente ligada ao servilismo cognitivo".

"Se quando fazemos compras não percebemos as inter-relações entre o critério do preço e o critério da qualidade, nossa vulnerabilidade enquanto consumidores é intensificada. Se como alunos não conhecemos os critérios através dos quais somos avaliados, nossa vulnerabilidade intelectual é intensificada. Se como candidatos a um emprego não conhecemos as especificações do emprego para o qual estamos nos oferecendo, não temos a menor condição de apresentar adequadamente nossas qualificações. Se os critérios são fatores de orientação em nossas vidas, precisamos saber mais sobre eles" (1995:187).

Nesse sentido, o pensar crítico cumpre uma função "libertadora". Trata-se, porém, de uma "libertação" de contornos bem definidos, como veremos a seguir.

No primeiro caso acima mencionado, é, de fato, desejável que todos aprendam a exigir os seus direitos como consumidores. Mas uma compreensão realmente crítica das relações comerciais não requer uma abordagem mais profunda do problema, levando-se em conta, por exemplo, os critérios pelos quais os preços e os valores são atribuídos às mercadorias, as relações sociais que se estabelecem no processo em que elas são produzidas, enfim, as condições sociais objetivas, estruturais em que ocorrem as relações de troca? Pelas regras capitalistas de mercado, há uma íntima relação entre qualidade e preço do produto, de modo que se considere justo que quem paga mais, receba um produto de melhor qualidade e vice-versa. Mas por que só alguns podem pagar mais e ter mais qualidade? Se a produção das mercadorias, inclusive das mais caras, é feita coletivamente, por que só uns poucos podem apropriar-se delas? É justo que seja assim? A quem, isto é, a que classe, essa forma de organização social beneficia?

No caso da avaliação escolar, de fato é importante que o aluno conheça os critérios que serão empregados pelo professor. Mas uma compreensão verdadeiramente crítica da questão da avaliação não exigiria que o aluno fosse ainda um pouco mais além, a ponto de questionar, por exemplo, se a sua suposta "vulnerabilidade intelectual" não está mais ligada a fatores de outra ordem, tais como: condições mais ou menos favoráveis de ingresso e permanência na escola e de acesso aos conteúdos culturais que a ela cabe socializar, maior ou menor disponibilidade de tempo para estudar fora da sala de aula, adequação da escola (linguagem, regulamentos, organização, etc) à realidade de sua clientela, etc? A tal "vulnerabilidade intelectual" atinge igualmente alunos trabalhadores e não trabalhadores? A maior ou menor "vulnerabilidade intelectual" dos alunos, bem como seu êxito ou fracasso nas

avaliações escolares, não estão muito mais relacionados a fatores econômicos e sociais do que simplesmente ao conhecimento dos critérios empregados? O critério de avaliação não é, no fundo, de classe?

No terceiro exemplo citado, o do emprego, obviamente ninguém discorda de que o candidato deva conhecer as especificações do trabalho a ser realizado para que possa apresentar suas qualificações. Mas isso basta para que tenha uma compreensão crítica da realidade de seu trabalho? Não deve, por exemplo, conhecer a natureza das relações de produção e das relações sociais que estará vivenciando ao ingressar no emprego? Não deve tomar conhecimento de que, em se tratando de uma sociedade capitalista, graças ao processo de extração da mais-valia, as condições de trabalho são sempre e necessariamente fundadas na exploração dos trabalhadores pelos capitalistas e que, em tais condições, o trabalho se realiza na forma de "trabalho alienado"?

Esse nível mais profundo de questionamento, que chega a pôr em cheque a estrutura da sociedade capitalista, não figura no conjunto das atribuições conferidas por LIPMAN ao pensamento crítico. Antes, seu objetivo parece ser o de produzir consumidores, alunos, trabalhadores, enfim, "cidadãos" intelectualmente aptos a tomar consciência das razões (lembramos que, para LIPMAN, critérios são um tipo especial de razões) pelas quais devem se comportar desta ou daquela maneira, adequada a cada circunstância e em conformidade com as regras vigentes, de modo a que melhor se adaptem a essas regras.

Ora, é evidente que é importante conhecer e ser exigente em relação às regras e aos critérios que vigoram na sociedade em que se vive, até mesmo para que se possam consolidar avanços, ainda que pequenos, e direitos já conquistados. Esse grau de exercício da cidadania,

sem dúvida, é da maior relevância. Mas a filosofia, pelo seu caráter de reflexão radical, rigorosa e de conjunto, não pode parar aí. Precisa ir em busca das causas mais profundas, dos determinantes de última instância dos problemas que examina.

Sem esse questionamento mais radical e profundo, necessário a uma compreensão verdadeiramente crítica da realidade capaz de impulsionar uma ação transformadora, não pode haver verdadeira libertação. É o que ocorre com o Programa de LIPMAN. Na medida em que se contenta em proporcionar aos alunos o conhecimento dos critérios pelos quais se produzem as diversas situações que vivenciam, sem, contudo, submeter tais situações a uma "crítica radical", isto é, a uma crítica que desça às suas raízes mais profundas, o Programa acaba favorecendo uma compreensão ingênua dessas situações, fazendo com que permaneça o "servilismo intelectual". Não há, portanto, autêntica libertação, nem mesmo do ponto de vista cognitivo e, mesmo que houvesse, em algum grau, uma libertação dessa natureza, é preciso lembrar que a verdadeira libertação dos homens não pode ser conquistada mediante mudanças na sua forma de pensar, na sua consciência, pois não é o seu pensamento crítico ou acrítico, criterioso ou desprovido de critérios, logicamente articulado ou incoerente, que determina a sua escravidão, mas, sim, as condições objetivas, materiais em que vivem e que, em última instância, definem a forma como eles pensam. Essa é a razão por que a verdadeira libertação supõe a superação de tais condições, constituindo-se, portanto, num "ato histórico", e não "de pensamento". As palavras que MARX e ENGELS dirigem aos idealistas neo-hegelianos de sua época bem que poderiam se aplicar também a LIPMAN:

"Naturalmente, não nos daremos ao trabalho de explicar aos nossos sábios filósofos que a 'libertação' do 'homem' não deu sequer um passo adiante ao dissolverem a filosofia, a teologia, a substância e todo este lixo na 'autoconsciência', ao libertarem o 'homem' da dominação dessa fraseologia, dominação sob a qual nunca esteve escravizado. Nem lhes explicaremos que somente é possível efetuar a libertação real no mundo real e através de meios reais; que não se

pode superar a escravidão sem a máquina a vapor e a Mule-Henny, nem a servidão sem melhorar a agricultura; e que não é possível libertar os homens enquanto não estiverem em condições de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas. A 'libertação' é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é efetivada por condições históricas..." (1991:64-5).

É claro que a superação das condições objetivas em que se vive supõe, também, e necessariamente, a mudança da consciência, a compreensão teórica e crítica dessas condições. E MARX e ENGELS também foram claros a esse respeito, do que, aliás, toda a sua obra dá testemunho. Mas é preciso não esquecer que "não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" e que, por mais importante que seja esta última, "as armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas".

### 3) O que é um pensamento crítico?

Na concepção de LIPMAN, pensar criticamente significa, em última análise, pensar em conformidade com os princípios e as regras da lógica formal. Mas ele não está sozinho nessa maneira de pensar. Robert H. ENNIS, por exemplo, autor várias vezes mencionado por LIPMAN e por quem, seguramente, este se deixou influenciar<sup>103</sup>, enumera doze categorias ou atos lógicos que, segundo ele, expressam o essencial do pensamento crítico, os quais são

---

<sup>103</sup> Para conferir as referências de LIPMAN a ENNIS, ver, por exemplo: 1995: 78;84;160;164;167;212;224. Em uma dessas passagens, LIPMAN confessa sua aprovação à taxonomia de critérios e julgamentos elaborada por ENNIS: "Devo salientar que os exemplos de critérios e julgamentos acima listados são exemplos de tipos; para uma especificidade maior, teríamos que voltar nossa atenção para uma taxonomia como a excelente feita por Ennis (...)" (1995:224). Em outra passagem, LIPMAN declara: "Ninguém trabalhou mais arduamente que Robert Ennis para o desenvolvimento do pensar crítico. Devemos, portanto, voltar nossa atenção para ele quando nos diz que o pensar crítico visa ajudar-nos a decidir 'em que devemos acreditar e o que devemos fazer'" (1995:212). Outra influência herdada por LIPMAN de ENNIS é a crença de que habilidades genéricas (como aquelas visadas pelo Programa de LIPMAN) devem ser ensinadas em cursos separados e independentes (cf.: LIPMAN, 1995:167-8).

assim apresentados por GUIMARÃES:

- "1. Compreender o significado de uma afirmação.
  2. Julgar se há alguma ambigüidade numa argumentação.
  3. Julgar se as proposições se contradizem entre si.
  4. Julgar se uma conclusão se deduz necessariamente.
  5. Julgar se uma proposição é bastante específica.
  6. Julgar se um princípio estabelece realmente uma proposição que pretende ser uma aplicação sua.
  7. Julgar se uma afirmação experimental é digna de confiança.
  8. Julgar se uma inferência indutiva está autorizada.
  9. Julgar se um problema foi identificado.
  10. Julgar se existe algum suposto.
  11. Julgar se uma definição é adequada.
  12. Julgar se uma afirmação feita por alguém supostamente autorizado para fazê-la é aceitável"
- (1976:114-5).

Para esse autor, portanto, conclui GUIMARÃES:

"O conhecimento lógico aparece como indispensável para o criticismo e só o seu domínio poderá permitir a realização das avaliações exigidas. Então, pelo menos em grande parte, o criticismo é a ação, a aplicação da lógica" (1976:115).

Mas os aspectos lógicos, embora necessários, são suficientes para que o pensamento seja realmente crítico? Se não o são, que outros elementos entrariam na constituição desse pensamento? Numa tentativa de contribuir com essa reflexão, seguem-se alguns desses elementos.

1) Em primeiro lugar, a atitude crítica supõe uma disposição para pôr em **dúvida** os saberes tidos como óbvios pelo senso comum. Isso significa não aceitar passivamente e sem prévia reflexão as informações, os valores, os comportamentos, os conceitos e preconceitos, enfim, as idéias dominantes num determinado contexto social, mas, antes, submetê-los ao questionamento, à problematização. Trata-se, portanto, num primeiro momento, de uma atitude de distanciamento e de **negação** do senso comum,<sup>104</sup> ou, nas palavras de HORKHEIMER, de um

---

<sup>104</sup> A esse respeito, ver: M. CHAUI, 1994:12-3.

"...esforço intelectual em última análise prático, de não aceitar, sem reflexão e por simples hábito, as idéias, os modos de atuar e as relações sociais dominantes; o esforço de harmonizar entre si e com as idéias e metas da época, os setores isolados da vida social; por deduzi-los geneticamente; por separar um do outro, o fenômeno e a essência; por investigar os fundamentos das coisas; em uma palavra, por conhecê-las de maneira efetivamente real" (1978: 10-11).

Esse aspecto da atitude crítica, relacionado a uma certa desconfiança em relação ao senso comum, parece estar, de algum modo, presente também em LIPMAN:

"O que a filosofia nos ensina é o risco de tomar por certo aquilo a que devíamos prestar atenção cuidadosa, bem como a possibilidade de descobrir, sob o prosaico, comum e rotineiro, um universo de extraordinária riqueza e variedade, diante do qual podemos somente nos maravilhar" (1990:172. Grifos meus).

Mas ao dizer isso, LIPMAN, na verdade, está preocupado em fazer com que as crianças sejam capazes de perceber que, dependendo das circunstâncias, suas afirmações podem ser verdadeiras ou falsas do ponto de vista da lógica, de modo que devem ser cuidadosas antes de aceitar uma idéia como verdadeira. É, portanto, com os aspectos lógicos da linguagem que elas devem ser cuidadosas e desconfiadas e não com os saberes propriamente ditos, contidos no senso comum, os quais, no limite, podem até permanecer intactos, sem que sejam alvos de algum questionamento mais profundo.<sup>105</sup> Eis um dos limites de sua noção de pensamento crítico.

2) Nesse processo de problematização do senso comum, do saber instituído, dominante, a atitude crítica não se satisfaz com explicações superficiais, baseadas na mera opinião ("doxa"); antes, busca respostas mais rigorosas, mais bem elaboradas e mais fundamentadas para as interrogações e os problemas levantados, adotando assim uma postura

---

<sup>105</sup> Ao discutir a possibilidade da elaboração de símiles e metáforas pelas crianças, LIPMAN esclarece ainda um pouco mais o sentido em que entende a aquisição do senso crítico: "Não que as crianças pequenas - até mesmo aquelas que têm somente três ou quatro anos de idade - precisem de nossa ajuda na criação de símiles ou metáforas: sua fertilidade nesses assuntos é bem maior do que a dos adultos. O que elas não têm, porém, é o senso crítico que lhes possibilitaria julgar a apropriação ou inapropriação das figuras de linguagem que elas podem construir. O fortalecimento desse senso crítico pode, por sua vez, ajudá-las a tornarem-se conscientes sobre se seus próprios raciocínios analógicos estão sendo bem ou mal feitos" (1990:127).

**radical**, no sentido proposto por MARX (1991: 117) de "atacar o problema em suas raízes".<sup>106</sup>

Ora, em LIPMAN, não se verifica essa exigência de radicalidade, de profundidade, pelo menos no que se refere ao objeto (conteúdos) da investigação feita pelos alunos em sala de aula e que ele denomina de filosófica. Isso porque, como foi dito acima, a prioridade é toda para os procedimentos lógicos da investigação e da linguagem, não importando muito o assunto sobre o qual se esteja dialogando. Daí o risco, que não é pequeno, de que os alunos permaneçam com uma compreensão superficial acerca do assunto discutido, ainda que se tornem capazes de expressar de modo perfeitamente articulado e coerente essa sua compreensão superficial.

3) Outro aspecto constitutivo da atitude crítica é a disposição para a **autocrítica**, isto é, o rompimento com o dogmatismo e a abertura para o diálogo. Essa disposição fundamenta-se no fato de que a realidade, em todas as suas dimensões, sendo histórica, é dinâmica, transitória, estando em constante transformação. O mesmo, portanto, vale para o conhecimento e a verdade que, embora possam ser objetivos, e daí não haver motivos suficientes para fazer concessões ao ceticismo e ao relativismo, não são totais, eternos e imutáveis.<sup>107</sup> Ora, se tudo está em transformação, inclusive o nosso conhecimento, não há razão para crermos que nossas convicções serão válidas para sempre. Daí que a autocrítica,

---

<sup>106</sup> Ver também SAVIANI, 1987a:24.

<sup>107</sup> A esse respeito, ver SCHAFF, 1983:63-98.

mais do que um gesto de humildade intelectual, consiste numa inevitabilidade histórica.<sup>108</sup>

De certa forma, esse aspecto da autocrítica também aparece em LIPMAN, visto que ele considera que o pensamento crítico é, entre outras coisas, "autocorretivo". Novamente, porém, o sentido proposto é um pouco diferente do formulado acima. Como vimos, autocorriger-se significa, para LIPMAN, identificar e corrigir as falhas de raciocínio lógico. Lembremos suas palavras, ao comentar as vantagens da metodologia da Comunidade de Investigação:

"... desde que cada participante seja capaz de internalizar a metodologia da comunidade como um todo, cada um passa a ser capaz de autocorriger o seu próprio pensamento" (1995:179).

O objeto da autocorreção desejada por LIPMAN não é, pois, o conteúdo do pensamento, mas sim o processo desse pensamento, isto é, a forma como o sujeito elabora o seu pensamento e o seu discurso sobre esse conteúdo.

4) O pensamento crítico caracteriza-se, também, por perceber os condicionantes históricos e sociais da realidade, em todos os seus aspectos (econômicos, políticos, culturais, morais, etc) e por identificar o homem como sujeito dessa realidade e da história. SAVIANI, ao classificar as teorias da educação em não-críticas e críticas, elege como critério de criticidade "a percepção dos determinantes objetivos", "sociais", isto é, a percepção de que é a "estrutura sócioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo".<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> Refletindo sobre o sentido da filosofia no mundo contemporâneo, Olinto PEGORARO afirma, entre outras conclusões: "...a provisoriedade de toda a Filosofia. A historicidade da realidade nos situa numa total mobilidade. Esta nos obriga à constante ascense, à revisão e renúncia de nossas categorias. Todo esquema que não se transcende perde o vigor e morre matando o seu próprio autor" (1978:9).

<sup>109</sup> Cf.: SAVIANI, 1985:9. Mais adiante, o autor ratifica: "...é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-

Admitir a realidade como socialmente determinada implica em reconhecer que ela não é resultado da ação de forças externas ao homem, sobrenaturais, ou da ação de entidades metafísicas, nem produto das idéias formuladas pelos homens, mas sim fruto da ação dos próprios homens, enquanto seres históricos, concretos, sujeitos do processo de produção de sua própria existência em função do qual estabelecem entre si determinadas formas de relações sociais. Ora, se o homem é o responsável pelas atuais condições de sua existência, então é também ele o responsável pela transformação dessas condições. Em outros termos, ele é sujeito de sua própria história, sujeito que não é indivíduo isolado, autônomo em relação às condições objetivas em que vive, mas sim, um ser historicamente situado que estabelece com a realidade em que se encontra imiscuido uma interação dialética, por meio da qual, ao mesmo tempo em que é determinado por essa realidade, também a determina.<sup>110</sup>

Assim, pensar criticamente é, também, reconhecer a realidade como socialmente determinada, e o homem como sujeito capaz de intervir nessa realidade buscando sua transformação. Nada disso, porém, aparece nas considerações de LIPMAN acerca do pensamento crítico.

5) A atitude crítica exige, ainda, um compromisso com a ação prática, ou seja, não basta conhecer teoricamente os determinantes objetivos da realidade ou de um problema em

---

los por si mesma" (1985:66).

<sup>110</sup> ENGELS, numa carta a BLOCH em que procura explicar que não há determinismo na maneira como MARX e ele entendiam a relação entre estrutura e superestrutura, esclarece: "Nós mesmos fazemos nossa história, mas antes de tudo com premissas e em condições bem determinadas. Entre essas, são as condições econômicas as determinantes em última instância" (MARX e ENGELS, 1987:40). Em outra carta de ENGELS, desta vez a Heinz STARKENBURG, lemos: "Os próprios homens fazem sua história, mas até agora não a têm feito conforme uma vontade coletiva ou segundo um plano coletivo, e nem mesmo dentro de uma sociedade dada perfeitamente definida e organizada. Seus esforços entrecrocaram-se, e por esta razão todas essas sociedades são governadas pela necessidade, que é complementada e se manifesta sob a forma de acidente. A necessidade que aqui se impõe, entre todos os acidentes, é de novo e em última instância, a necessidade econômica" (MARX e ENGELS, 1987:55).

particular. É preciso, além disso, que esse conhecimento teórico sirva para iluminar e dar sentido, coerência e eficácia à ação que visa a superar esse problema. Ao mesmo tempo, é por meio da prática que o conhecimento teórico poderá ser continuamente reavaliado e reformulado. Em suma, a consciência crítica deve ser capaz de reconhecer a ação recíproca que se estabelece entre teoria e prática, o que significa conceber a ambas como dialeticamente imbricadas ou, numa palavra, como práxis. No dizer de Maria Célia SIMON:

"A verdadeira crítica é aquela mediante a qual o intelectual destrói em si mesmo a velha concepção de mundo: é aquela mediante a qual busca reduzir a distância entre teoria e prática, promovendo a unidade entre ciência e vida, entre o filósofo com seu locus de atuação, na medida em que é daí que ele retira os problemas que se propõe solucionar" (SIMON, 1986:41).

Essa exigência de um engajamento prático fundamenta-se na consciência do papel de sujeito da história que compete ao homem desempenhar e que foi explicitado acima.

Esse aspecto também não se encontra na concepção de pensamento crítico expressa por LIPMAN, uma vez que não há, em seu Programa, uma compreensão dialética da relação teoria e prática, nem qualquer intenção de instrumentalizar teoricamente os alunos para uma ação verdadeiramente crítica, isto é, transformadora, na sociedade.

6) Por fim, a postura crítica implica em considerar o objeto a ser examinado numa perspectiva de totalidade, de conjunto. Isso significa que ele não deve ser tomado isoladamente, mas em sua relação com o contexto mais amplo em que está inserido e que lhe confere significado, procurando-se considerar os diversos fatores (econômicos, políticos, sociais, culturais, etc) que o afetam e determinam. Caso contrário, ter-se-á uma percepção parcial e, nesse sentido, distorcida do objeto em questão.

Ora, este aspecto também não está presente na concepção de LIPMAN, visto que, em seu Programa, os temas a serem discutidos pelos alunos são selecionados com base nos

seus interesses imediatos, muitas vezes aleatoriamente, sem qualquer preocupação em situá-los no contexto histórico e social mais amplo, comprometendo-se, assim, a perspectiva de totalidade.

Esses são, pois, alguns dos elementos que não poderiam estar ausentes ao se tentar caracterizar a "postura crítica, ou o "pensamento crítico" e que, na realidade, participam também da definição da própria filosofia, pelo menos na forma como está sendo entendida neste trabalho.

Mas, como foi demonstrado, a caracterização acima esboçada difere muito da forma como LIPMAN compreende o pensamento crítico, praticamente reduzindo-o aos seus aspectos lógicos. Assim, uma vez aceitos os pressupostos acima explicitados, tem-se forçosamente que reconhecer que, desse ponto de vista, o Programa de LIPMAN não conduz, de fato, a um pensar verdadeiramente crítico.

#### **4. O sentido político da filosofia**

O próprio LIPMAN reconhece que seu Programa de Filosofia para Crianças tem implicações políticas:

"Ao tornar a prática da filosofia acessível às crianças, temos que estar cientes das implicações políticas da questão. Devemos estar preparados, conseqüentemente, para abordar o assunto com coragem,, discernimento e imparcialidade" (1995:366).

Vejamos, pois, como LIPMAN as apresenta e como se poderia problematizá-las.<sup>111</sup>

---

<sup>111</sup> Algumas dessas implicações já foram apontadas e mesmo problematizadas ao longo do presente trabalho.

#### 4.1. A filosofia como garantia de comportamentos "racionais" (socialmente aceitáveis)

Uma das principais justificativas apresentadas para a inclusão do Programa de LIPMAN nas escolas é a possibilidade de, por meio dele, reparar as deficiências de raciocínio reveladas pelos estudantes de todos os níveis escolares. Afinal, a filosofia, tendo como objetivo primordial o "pensar de ordem superior" tem muito a contribuir com esta reparação.

LIPMAN, porém, reconhece que a filosofia é apenas uma entre outras formas pelas quais é possível desenvolver nas crianças o "pensamento de ordem superior", apenas uma entre outras maneiras de se empreender uma "educação para o pensar". O mais fundamental para se atingir esse objetivo não é propriamente a filosofia, mas a **metodologia** que ela, mas não exclusivamente ela, emprega: a Comunidade de Investigação.

"Mas apesar da filosofia ser um caso de paradigma, **não é necessário empregar a filosofia** para promover o pensamento de ordem superior. Em cada disciplina, a abordagem da comunidade de investigação pode ser utilizada a fim de provocar o debate e a reflexão acerca do tema da disciplina. Além disso, uma metodologia de pensamento crítico pode ser usada enquanto uma estrutura para que o conteúdo da disciplina se faça presente na discussão" (1995:38. Grifos meus).

Mas adiante, o autor acrescenta:

"A comunidade de investigação, especialmente quando utiliza o diálogo, é o contexto social mais apropriado para a geração do pensamento de ordem superior" (1995:40).

A pergunta que surge, então, é a seguinte: se o mais fundamental para o desenvolvimento do "pensamento de ordem superior" nas escolas é a **metodologia** da Comunidade de Investigação, por que, então, propor a inclusão da filosofia no currículo, se o problema pode ser solucionado no âmbito das disciplinas já existentes, desde que estas adotem essa metodologia?

Ocorre que o objetivo almejado por LIPMAN não é "meramente reparador" das deficiências de raciocínio dos alunos. O seu "**propósito maior e mais importante**" é instituir uma forma de pensamento que seja também "preventivo da irracionalidade" (1995:50. Grifos meus).

Não basta que as crianças adquiram habilidades cognitivas; é preciso, mais que isso, e principalmente, que saibam **e prefiram** usá-las adequadamente, racionalmente, o que equivale a dizer: usá-las de acordo com os padrões vigentes de aceitabilidade social.

"A educação envolve mais que apenas o desenvolvimento de habilidades. Podemos adquirir uma habilidade, mas podemos empregá-la mal. Podemos, por exemplo, aprender a usar uma faca habilidosamente e, então, passarmos a utilizá-la anti-socialmente" (1995:50).

Daí a importância de que essas habilidades sejam desenvolvidas no "contexto de uma disciplina humanística" capaz de evitar que "sejam mal empregadas". A disciplina mais preparada para esse fim é a filosofia, pelo fato de estar comprometida com a investigação de conceitos problemáticos significativos (LIPMAN, 1995:51).

Assim, o Programa teria não apenas uma função curativa, mas também preventiva da irracionalidade, funcionando como uma espécie de vacina contra comportamentos anti-sociais provocados pelo mau uso dessas habilidades.

Eis, portanto, a missão política que LIPMAN confia à filosofia: desenvolver nos jovens suas habilidades de raciocínio, a fim de que, uma vez capacitados a fazerem bom uso delas, isto é, a pensarem mais racionalmente, mais logicamente, aprendam e prefiram comportar-se em sociedade também de forma racional, ou seja, evitando atitudes destrutivas e anti-sociais a exemplo das que foram tomadas pelos estudantes revoltosos da década de

sessenta.<sup>112</sup>

Justifica-se, assim, a substituição do paradigma da educação para a aprendizagem, pelo da "educação para o pensar", no qual a filosofia tem uma contribuição importante a oferecer, visto que é a própria "personificação da racionalidade" (LIPMAN, 1990:62); mas isto, desde que ela seja praticada "à moda dialógica da comunidade de investigação" (LIPMAN, 1995:364), pois só assim ela poderá oferecer às crianças "um modelo de vida mais racional".<sup>113</sup>

Assim, pode-se dizer que, em última instância, o que justifica a inclusão da Filosofia para Crianças na escola é essa sua função política de guardião de um certo padrão de comportamento cívico, compatível com os critérios de aceitabilidade social, uma vez que, se o problema fosse apenas corrigir deficiências de raciocínio, a solução poderia ser buscada no âmbito das disciplinas já existentes, sem necessidade de acrescentar ao currículo um Programa paralelo como o de LIPMAN.

## PROBLEMATIZAÇÃO

---

<sup>112</sup> Vale lembrar, como foi destacado no capítulo I, que a revolta estudantil dos anos sessenta, que LIPMAN interpretou como resultado de um "irracionalismo" difundido entre os jovens, foi um dos fatores que o motivou a elaborar seu Programa de Filosofia para Crianças.

<sup>113</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:62. Convém não esquecer que os critérios para se identificar o caráter racional ou irracional de um pensamento ou comportamento são fornecidos pela lógica "...os critérios de racionalidade são aqueles que nos possibilitam distinguir raciocínio eficaz e seguro de raciocínio ineficaz e inseguro e são, portanto, as regras da lógica e os princípios da investigação" (1990:132). Em outra passagem, o autor amplia um pouco esses critérios sem, contudo, ultrapassar o campo delimitado pela lógica: "Atualmente o critério usado para determinar a racionalidade pode ser bastante restrito - tal como a capacidade para raciocinar logicamente - ou consideravelmente mais amplo - tal como a capacidade para compreender os significados do que lemos e ouvimos, assim como a capacidade de nos expressarmos significativamente" (1990:136).

## 1) O real é racional?

O pressuposto básico do raciocínio acima apresentado é o de que o modo como as pessoas pensam determina o modo como elas vivem e se comportam em sociedade. Se pensarem racionalmente, viverão também de forma racional e vice-versa.

Transparece, assim, uma vez mais, o caráter idealista do pensamento de LIPMAN, o qual se depreende também da leitura do trecho abaixo:

"É importante introduzir as crianças ao fato de que as vidas humanas tomam diferentes formas, e que as formas que tomam são, freqüentemente, dadas pelos ideais que as pessoas sustentam e as diferentes capacidades que adquiriram."<sup>114</sup>

A sociedade, em si, já é suficientemente racional, isto é, racionalmente estruturada e organizada, de modo que não precisa ser alterada substancialmente. O que falta é adequar a forma de pensar dos indivíduos a esses padrões sociais de racionalidade a fim de que tenham comportamentos socialmente aceitáveis, evitando tornarem-se anti-sociais.

Dizendo de outro modo, o que está pressuposto no raciocínio de LIPMAN é uma determinada concepção da relação entre teoria e prática, entre o pensamento e a realidade, que, de certa forma, assemelha-se àquela formulada por HEGEL e que foi objeto da crítica veemente de MARX e ENGELS. Visto que o real não pode e não deve ser mudado, porquanto representa a encarnação (ou a objetivação) da racionalidade, LIPMAN propõe que

---

<sup>114</sup> M. LIPMAN e M. SHARP, Issao e Guga - Manual do Professor, vol. 1:18 (grifo meu). Em outra passagem, o autor expressa a noção de que a vida é resultado da forma como os homens concebem a natureza humana: "Difícilmente podemos afirmar o que é a natureza humana. (...) Contudo, não há como escapar do fato de que muito foi articulado, historicamente, a partir do que as pessoas pensaram ser a natureza humana. Assim, numa sociedade em que ela é considerada brutal, violenta e imutável, a única instituição política apropriada para lidar com tal comportamento humano intratável passa a ser o Estado todo-poderoso. Por outro lado, para aqueles que concebem a natureza humana como inerentemente dócil e pacífica e educável, as instituições sociais permissivas parecem ser apropriadas. (...) É óbvio, pois, que aquilo que as pessoas supõem ser a natureza humana tem tido um papel modelador nas sociedades em que vivem" (1990:141-2).

a mudança se processe no plano do pensamento.

Ocorre que a mudança que se limita ao plano do pensamento, da consciência, ainda que opere neles uma verdadeira "revolução", "deixa intacta, necessariamente, a realidade efetiva" e, desse modo, "nada mais faz do que sancioná-la" (VAZQUEZ, 1986:118).

Aplicando, pois, a LIPMAN as palavras de VAZQUEZ acerca de HEGEL, pode-se dizer que, ainda que LIPMAN expresse uma certa vinculação entre o pensar (e, portanto, a "filosofia", na forma como ele a concebe) e a realidade, seu idealismo concorre para deixar o mundo tal e qual,

"...pois na sua opinião, a missão da filosofia é dar razão ao que existe e não traçar caminhos para a transformação do real. Ou, com as próprias palavras de HEGEL em suas Lições sobre a história da filosofia: 'O fim último e o interesse da filosofia é conciliar o pensamento, o conceito, com a realidade'" (VAZQUEZ, 1986:118-9).

Eis o que se propõe fazer a filosofia de LIPMAN: através de seu Programa de Filosofia para Crianças, conciliar o pensamento das crianças e dos jovens com a realidade. Trata-se, portanto, de uma filosofia que, a exemplo da de HEGEL, revela-se "incompatível com uma autêntica filosofia da práxis, da ação, da transformação revolucionária do real" (VAZQUEZ, 1986:120). Ou, para dizer ainda mais claramente: de uma filosofia idealista que tem um sentido político conservador.

Admitamos, porém, por hipótese, que dentre os seguidores de LIPMAN que aplicam o seu Programa em diferentes partes do mundo, existam aqueles que, a exemplo dos discípulos de HEGEL, desejosos de romper com o caráter conciliador e conservador da filosofia de seu mestre supondo, é claro, que tenham disto consciência, contra-argumentem que a "Filosofia para Crianças" não precisa necessariamente revestir-se desse caráter. Afinal, se considerarmos que o aprimoramento da capacidade de pensar das pessoas pode contribuir

para que elas se conscientizem da necessidade de transformar a realidade em que vivem e se o Programa de LIPMAN contribui para esse aprimoramento, ele acaba ganhando um sentido progressista, transformador, além de satisfazer também a exigência de que a filosofia tenha um significado prático, ainda que este seja entendido, idealisticamente, como intervenção na realidade por intermédio do pensamento.

Na verdade, porém, essa maneira de encarar o Programa não representa um avanço significativo em relação à proposta original de seu criador, pois, embora possa haver uma sincera disposição da parte de quem o aplica em desenvolver um trabalho crítico, progressista, transformador, o caminho escolhido continua sendo o do pensamento, por meio do qual acredita-se poder mudar a realidade objetiva, material. Permanece-se, portanto, no terreno do idealismo. VAZQUEZ, referindo-se aos neo-hegelianos, afirma:

"A atividade prática desenvolve-se, assim, numa simples atividade teórica. Mas esse teorismo absoluto é inseparável de um idealismo tão ou mais absoluto que o do próprio Hegel" (VAZQUEZ, 1986:119).

Mais adiante, complementa:

"Se fala aqui de atividade transformadora, trata-se, sem dúvida, de uma atividade teórica, que por si mesma poderia modificar a realidade" (1986:121).

Assim, enquanto os neo-hegelianos dirigiam sua crítica aos elementos da realidade que consideravam irracionais (basicamente a religião e o Estado alemão), os discípulos de LIPMAN investem-se contra a irracionalidade que acreditam estar contida no pensamento das crianças e dos jovens. Dedicam, assim, todas as suas energias a corrigir suas deficiências de raciocínio, acreditando, com isto, poder torná-los mais "críticos", "racionais", aptos a realizar um "pensar de ordem superior" e conscientes da realidade em que vivem.

Todavia, como bem assinalaram MARX e ENGELS, essa confiança exacerbada no

poder do pensamento para transformar a realidade é ilusória e resulta de uma percepção invertida do real e da relação entre teoria e prática. Lembremos, pois, suas palavras:

"Totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu. Ou, em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo na vida. E mesmo as formações nebulosas no cérebro dos homens são sublimações necessárias do seu processo de vida material, empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. (...) Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como do próprio indivíduo vivo; na segundo, que é a que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como sua consciência."<sup>115</sup>

Ora, se o pensamento é expressão das condições materiais da existência, então não é possível, como pretendiam os neo-hegelianos, corrigir as "formações nebulosas no cérebro dos homens" (o que LIPMAN chamaria de irracionalidade), sem alterar também essas condições materiais. Daí os fundadores do materialismo histórico dialético terem, ironicamente, se referido aos neo-hegelianos de sua época como "carneiros que se julgam lobos", dado o caráter inofensivo de sua "filosofia" que, na verdade, consistia numa "luta filosófica com as sombras da realidade" que somente convinha ao "sonhador e sonolento povo alemão" (1991:17).

"Ainda que uma filosofia dessa espécie possa ter conseqüências práticas, estas se inscrevem sempre no âmbito de uma aceitação do mundo que contribui, por sua vez, para justificá-lo e sustentá-lo.(...) Trata-se, aí, não de transformar o mundo, mas sim de reduzi-lo a pensamento, isto é, interpretá-lo..." (VAZQUEZ, 1986:162).

Com efeito, guardadas as devidas proporções, tanto as palavras de MARX e ENGELS quanto estas últimas de VAZQUES, dirigidas aos discípulos de HEGEL, podem

---

<sup>115</sup> Cf.: MARX e ENGELS, 1991:37-8. Já em sua "Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel", MARX afirmava: "Com efeito, as revoluções necessitam de um elemento passivo, de uma base material. A teoria só se realiza numa nação na medida que é a realização de suas necessidades. (...) Não basta que o pensamento estimule sua realização; é necessário que esta mesma realidade estimule o pensamento" (1991:119).

muito bem ser aplicadas aos seguidores de LIPMAN que,, eventualmente, aspirem conferir ao seu Programa uma conotação progressista. Travam, também eles, uma "luta filosófica com as sombras da realidade".

Cabe perguntar então: se é assim, que papel resta à teoria, ao pensamento, à filosofia, no processo de transformação social?

Tanto a filosofia sem a prática, quanto esta sem a filosofia são alternativas inadequadas. A primeira conduz a um teoricismo inofensivo, enquanto a segunda a um ativismo incosequente.<sup>116</sup> É preciso, por outro lado, que teoria e prática se interpenetrem reciprocamente, constituindo-se numa práxis.

"Por meio da praxis, a filosofia se realiza, se torna prática, e se nega, portanto, como filosofia pura, ao mesmo tempo em que a realidade se torna teórica no sentido de que se deixa impregnar pela filosofia" (VAZQUEZ, 1986:126-7).

A filosofia e a teoria, portanto, têm um papel fundamental no processo de transformação social, mas, para tanto, ela deve se converter de força espiritual em força material. Nas palavras do próprio MARX:

"As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas; a força material tem de ser deposta por força material, **mas a teoria também se converte em força material** uma vez que se apossa dos homens. A teoria é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdade face ao homem, desde que se torne **radical**. Ser radical é atacar o problema em suas raízes" (1991:119. Grifos meus).

A filosofia, portanto, atua como mediadora da ação transformadora dos homens na realidade, como instrumento que os auxilia no exercício de sua condição de sujeitos de sua história.

---

<sup>116</sup> Essas duas formas de conceber a relação entre filosofia e realidade são falsas e correspondem ao que MARX denominou de "partido político prático" (referindo-se ao movimento romântico-liberal da "Jovem Alemanha", constituído em grande parte por jovens poetas) e "partido político teórico" (referindo-se à esquerda hegeliana). "Em ambos os casos", explica VAZQUEZ, "falta a relação entre filosofia e mundo; no primeiro, o mundo se modifica sem filosofia; no segundo, a filosofia pretende modificá-lo, mas o mundo permanece como está, pois a filosofia não se comunica a ele; falta esse laço entre a filosofia e a realidade que é a praxis." (1986:126).

Em suma, com MARX, a filosofia passa a ser "consciência", "fundamento teórico" e "instrumento" da práxis como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade.

"A relação entre teoria e praxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente" (VAZQUEZ, 1986:117).

MARX resumiu essa nova concepção de filosofia em sua famosa décima primeira tese sobre FEUERBACH:

"Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo (1991:14).

LIPMAN, por outro lado, embora demonstre ter algum conhecimento da posição de MARX sobre a articulação entre teoria e prática e seu significado político, não parece preocupado em fazer de sua Filosofia para Crianças uma "força material" a impulsionar a práxis revolucionária.<sup>117</sup> E isso por motivos bastante simples: primeiro, porque seu Programa não tem, nem de longe, a revolução, a transformação social como horizonte. Pelo contrário, sob muitos aspectos ele contribui para justificar e sancionar a ordem social vigente; segundo, porque, priorizando o método, a discussão em si na Comunidade de Investigação em detrimento dos conteúdos, deixa de oferecer aos alunos a fundamentação teórica, a dimensão teórica da práxis, que lhes serviria como mediação para uma intervenção mais consciente e transformadora dessa realidade. Evidencia-se, assim, um sentido claramente conservador em sua concepção filosófica.

---

<sup>117</sup> Aludindo ao Manifesto Comunista, LIPMAN afirma: "... Marx repetidamente enfatiza que as ferramentas intelectuais construídas pela classe dominante são adquiridas pela classe oprimida e empregadas como armas contra seus opressores" (1995:365). No texto de LIPMAN, porém, a discussão é deslocada do terreno da luta de classes para o da oposição adulto-criança.

## 2) LIPMAN: um intelectual de direita.

Vimos no capítulo I que uma das motivações que levaram LIPMAN a elaborar o seu Programa de Filosofia para Crianças foi sua preocupação com a rebeldia de parte da juventude dos anos sessenta e que ele atribuía à difusão de um "irracionalismo" que levava ao uso de "meios irracionais".<sup>118</sup>

Essas declarações foram dadas no Brasil, por ocasião de sua visita ao país em 1985 e acabaram provocando uma reação favorável por parte do jornal o Estado de São Paulo que, poucos dias mais tarde, dedicou um editorial ao assunto e no qual, a despeito de confessar-se ignorante em relação ao Programa, manifestava sua concordância com os objetivos de LIPMAN.

"O mais interessante do propósito de ensinar a filosofia desde a infância é o de despertar a racionalidade que existe potencialmente em cada um, defendendo o indivíduo - e com ele a coletividade - de um irracionalismo incompatível com uma organização sensata das relações humanas e da vida."<sup>119</sup>

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

"...são exatamente o avesso daqueles que, apelando para o irracional, de forma a conturbar o raciocínio e a impedir o desenvolvimento da lucidez intelectual, têm em mira a instrumentalização do estudante, desde a infância, para pô-lo a serviço de ideologias que,

---

<sup>118</sup> Cf.: "A filosofia voltando às escolas". O Estado de São Paulo, 3 de outubro de 1985: s/p; "Filosofar desde a infância". O Estado de São Paulo, 6 de outubro de 1985: s/p; Estimulando a reflexão. Visão, 23 de outubro de 1985: 69; "Encontro internacional de filosofia em Maringá". Folha de Londrina, 23 de junho de 1988:9.

<sup>119</sup> Cf.: "Filosofar desde a infância". O Estado de São Paulo. 6 de outubro de 1985: s/p.

obviamente, não resistiriam a qualquer análise realizada por espíritos independentes e críticos."<sup>120</sup>

Como exemplos de propostas pedagógicas imbuídas desse objetivo de "conturbar o raciocínio" das crianças e submetê-las à "doutrinação ideológica", o editorial cita a obra "Reflexão e ação em Língua Portuguesa", segundo o jornal marcada por um "**cafajestismo intelectual**" que procura substituir o espírito crítico por um engajamento político "em favor de um tipo de organização social em que a racionalidade já nada teria a fazer", e a proposta de ensino de Filosofia que vinha sendo defendida no seio do movimento pelo retorno da disciplina ao nível médio e que, na visão do jornal,

"...tratava-se (...), por meio de um suposto ensino de filosofia, de carregar ainda mais nas tintas ideológicas de um esquerdismo totalitário que, apesar de seu evidente arcaísmo, teima em sobreviver nas nossas escolas. É em nome da dignidade da própria filosofia e da racionalidade humana que nos rebelaremos sempre contra essa fraude, que é transformar o ensino filosófico na pior de suas possíveis contrafações: a ideologia."<sup>121</sup>

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

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

---

<sup>120</sup> Cf.: "Filosofar desde a infância". O Estado de São Paulo, 6 de outubro de 1985: s/p. O professor Henrique NIELSEN NETO, no entanto, então representante da SEAF - Seção São Paulo, alertava para o possível comprometimento ideológico do Programa de LIPMAN: "Quanto menos um método parece recheado de ideologia, mais ele costuma ser". O receio de NIELSEN NETO era de que ele pudesse criar uma "criança arrumadinha" que, ao chegar ao ensino médio, quando tomasse contato com os filósofos que efetivamente questionam a realidade, estaria "anestesiada" (Cf.: BETTEÓN e MORAES, 1985:15).

<sup>121</sup> Cf.: "Filosofar desde a infância". O Estado de São Paulo, seis de outubro de 1985: s/p. De fato, o jornal O Estado de São Paulo foi, durante algum tempo, um dos principais opositores da volta da Filosofia ao ensino médio, pelo menos nos moldes como isto vinha sendo proposto pelo referido movimento, ou seja, uma filosofia crítica, engajada, voltada para a problematização e a transformação da realidade. A esse respeito ver: SILVEIRA, 1991.

e simplificados."<sup>122</sup>

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

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

Ocorre que, independentemente de terem ou não aqueles acontecimentos se constituído em um movimento efetivamente revolucionário, capaz de abalar as estruturas sociais vigentes e, independentemente do fato de seus integrantes estarem mais ou menos conscientes de seus objetivos e dos caminhos que deveriam trilhar para alcançá-los, o fato é que as formas pelas quais ele se expressou (agitações de massa, ocupações de universidades, greves gerais, etc) e a amplitude que alcançou reproduzindo-se em várias partes do mundo, foram condições mais que suficientes para despertar, de um lado, o entusiasmo da esquerda

---

<sup>122</sup> Cf.: "Filosofar desde a infância". O Estado de São Paulo. 6 de outubro de 1985: s/p.

e, de outro, os receios e preocupações da direita. E se hoje, quando já dispomos de um certo distanciamento histórico minimamente necessário para uma análise mais objetiva e global daquele processo, ainda são grandes as dificuldades para compreendê-lo em seu sentido mais profundo, o que não dizer das que tiveram de enfrentar aqueles que se aventuraram a fazê-lo no exato momento em que os fatos passavam diante de seus olhos, como foi o caso de LIPMAN.

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

Para Tariq ALI, então presidente da União dos Estudantes de Oxford, na Inglaterra, o ano de 68 completava uma série de movimentos que vinham ocorrendo em diferentes partes do mundo, inspirados pela vitória do Vietnã contra os Estados Unidos que fez as pessoas pensarem: "se um país pobre pode vencer o mais poderoso país da Terra, nós podemos derrotar nosso déspota local" (TREVISAN, 1998a:D-2).

Na mesma direção caminha o raciocínio do inglês Fred HOLLIDAY, para quem o maior significado de 68 foi "a expansão de uma vontade revolucionária para países do

Terceiro Mundo"<sup>123</sup>, onde, segundo ele, chegaram a ocorrer quatorze revoluções importantes na década de setenta, impulsionadas pelos eventos daquele ano.

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

Havia, portanto, um clima de insatisfação generalizada, de abalo das certezas e de estímulo às mudanças que muitos tenderam a interpretar como uma situação revolucionária, ou pelo menos "pré-revolucionária", como foi o caso de ALI. E essa não era uma interpretação exclusiva dos setores de esquerda, como ele próprio ressalta:

"O general De Gaulle deixou Paris à noite, voando para Baden-Baden, na Alemanha, para garantir a fidelidade das tropas caso ele precisasse delas para recuperar Paris dos rebeldes. Isso mostra quanto a direita estava consciente da situação" (TREVISAN: 1998a:D-2).

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

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

Essa visão negativa em relação a 68, informa CALLIGARIS, foi reforçada ainda por

---

<sup>123</sup> Cf.: TREVISAN, 1998b: D-2. O Historiador Eric HOBBSBAWN, conforme relatou em entrevista ao mesmo jornal, também considera que "68 provocou uma pluralização de políticas e, conseqüentemente, o crescimento de movimentos revolucionários e da reação, com o terrorismo de Estado contra os revolucionários" (Cf.: TREVISAN, 1998c: D-12).

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

#### **4.2. A filosofia para Crianças e o fortalecimento da democracia.**

Se queremos uma sociedade democrática, diz LIPMAN, temos que ensinar às crianças, desde cedo, as vantagens da democracia. Para tanto, precisamos oferecer a elas uma escola que lhes permita experimentar uma convivência democrática e internalizar os princípios que a regem.

Como vimos no capítulo I, ao serem focalizadas as justificativas de ordem política para o Programa de LIPMAN, o modelo ideal, o "paradigma" dessa convivência é, para ele, a Comunidade de Investigação.<sup>124</sup>

---

<sup>124</sup> Como diz LIPMAN: "Nas últimas décadas, houve uma percepção crescente em algumas áreas, como ciência política, sociologia, psicologia social e filosofia, de que algumas mudanças significantes na ênfase cultural estão começando a ocorrer. Em vez dos gelados grupos sociais em posições antagônicas, onde pouco pode ser feito além de um bombardeio recíproco de argumentos, há uma percepção crescente dos méritos da conversação e do diálogo. Em vez da prática democrática ser limitada ao exercício anual do voto, há uma ênfase progressiva na participação e na comunidade em vários níveis de ação popular, evitando, desse modo, os extremos perniciosos do individualismo e coletivismo desenfreados. Se essa mudança social deve progredir, então ela tem de ter um componente educacional.

Daí a importância de implementar essa Comunidade na sala de aula para que as crianças assimilem mais facilmente os comportamentos característicos da democracia e possam, no futuro, reproduzi-los na vida em sociedade.

E como exatamente a Comunidade de Investigação pode contribuir para o aprendizado da democracia?

"Ela gera o respeito tanto pelos princípios quanto pelas pessoas, fornecendo, deste modo, um modelo de democracia como investigação" (LIPMAN,1995:368).

Na realidade, a Comunidade de Investigação proporciona às crianças a oportunidade para que sejam "treinadas a raciocinar e a pensar em termos democráticos" (MASCARENHAS, 1995:3).

Do ponto de vista político, portanto, a meta principal do Programa de LIPMAN é o fortalecimento da democracia. Essa é a principal contribuição que ele pode oferecer à educação, a "razão última" (MASCARENHAS, 1995:3) para sua introdução no currículo escolar, pois se a escola falhar em apresentar às crianças as vantagens da democracia, os prejuízos sociais poderão ser irreversíveis:

"...elas podem ficar marcadas para o resto de suas vidas, com essa fraqueza: uma compreensão empobrecida dos méritos e benefícios genuínos da democracia participativa" (LIPMAN,1990:88)

A escola, portanto, para LIPMAN, tem um papel decisivo na determinação da natureza, democrática ou não, da sociedade.

O mesmo raciocínio se aplica em relação ao preparo das crianças para o exercício da cidadania. Com efeito, por passarem ali boa parte de suas vidas, a escola acaba se tornando

---

A comunidade de investigação não será apenas esse componente, mas um paradigma do processo e uma amostra de seus benefícios" (1990:61). A mesma idéia aparece também na seguinte passagem: "...devemos compreender a comunidade investigação como a interseção embriônica da democracia e da educação. A comunidade de investigação representa a dimensão social da prática democrática, pois tanto prepara o caminho para a implementação extensiva desta prática como é simbólica dos potenciais que podem transformar esta prática" (LIPMAN,1995:361).

a grande responsável pela sua "socialização", entendida aqui como "aquisição de comportamento característico da boa cidadania" (1990: 75). É, pois, função da educação preparar as crianças para a aquisição desse comportamento. Para tanto, é preciso ensiná-las a "empregar critérios" (1990:39) com os quais possam avaliar até que ponto as instituições sociais estão funcionando como devem, o que, por sua vez, exige que pratiquem o emprego desses critérios na escola para que, quando estiverem preparadas para exercer sua "cidadania ativa"<sup>125</sup>, possam realizar adequadamente a referida avaliação das instituições.

O "único critério" para ser um cidadão responsável é, segundo LIPMAN, a capacidade de **reflexão**. Em suas próprias palavras: "educação para a cidadania responsável é educação reflexiva".<sup>126</sup>

E o que é reflexão? Segue o esclarecimento do próprio autor:

"Por reflexão não queremos dizer simplesmente meditação ou atenção mas **competência nas habilidades de pensamento** - seja no fazer, no dizer ou no agir. Assim a reflexão tem uma dimensão **comportamental** - as pessoas podem agir reflexivamente, criar reflexivamente. E tem uma dimensão **social** - as pessoas envolvidas com o **diálogo** estão comprometidas com a reflexão social; na verdade, é a internalização daquele diálogo por cada praticante que vem a ser reflexão individualizada" (LIPMAN, 1990:135. Grifos meus).

Ora, se o único critério para a cidadania responsável é a reflexão e se por reflexão entende-se, basicamente, o domínio de determinadas "habilidades de pensamento" tidas como motor de certos comportamentos típicos do bom cidadão, então, pode-se concluir que o exercício da cidadania é resultado do desenvolvimento das habilidades de pensamento. A

---

<sup>125</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:39. O autor parece distinguir "cidadania ativa" (quando a pessoa tem plenas condições de exercer com autonomia seus direitos e deveres cívicos) de "cidadania passiva" (quando ainda não dispõe dessas condições, como no caso da criança). Poder-se-ia indagar, no entanto, se tal distinção não conflita com sua tese de que a criança muito cedo já é dotada de racionalidade. Não seria o caso de advogar o direito da criança de exercer uma cidadania ativa?

<sup>126</sup> Cf.: 1990:134. Em outras passagens o autor esclarece melhor o sentido político do que é ser "bom cidadão". Ver, por exemplo, o capítulo sobre "Educação para os valores cívicos" em seu livro **A filosofia vai à escola** (1990:65ss).

cidadania reduz-se, assim, a uma questão de domínio de certas habilidades intelectuais. A escola, por sua vez, prepara para o exercício da cidadania na medida em que desenvolve nos alunos essas habilidades ou, numa palavra, a sua racionalidade.<sup>127</sup> Como desenvolver a racionalidade é a prioridade número um do Programa de LIPMAN, deve-se concluir que a escola em que ele for implantado estará, naturalmente, preparando os seus alunos para a cidadania.

## PROBLEMATIZAÇÃO

### 1) A proposta pedagógica de LIPMAN é, de fato, democrática?

Como vimos, para LIPMAN, é por meio da Comunidade de Investigação que as crianças podem aprender, desde cedo, a se comportar de acordo com os princípios democráticos. Daí o caráter supostamente democrático e democratizante de sua proposta pedagógica.

De acordo com SAVIANI, porém,

"... o critério para se aferir o grau em que a prática pedagógica contribui para a instauração de relações democráticas não é interno mas tem suas raízes para além da prática pedagógica

---

<sup>127</sup> Como diz LIPMAN: "Como foi notado anteriormente, para educar para a cidadania responsável, deveríamos nos dedicar à educação reflexiva, de modo a produzir jovens racionais" (Cf.: 1990:136). Em outra obra, referindo-se ao papel da filosofia em relação às outras disciplinas do currículo escolar, o autor ratifica: "O raciocínio, formação de conceitos e as habilidades de formação de julgamentos que a filosofia fortalece na escola primária são indispensáveis para os futuros anos escolares da criança. O que a filosofia propicia através da escola primária - um reservatório de idéias humanistas fundamentais para a deliberação em sala de aula - é indispensável para a escola secundária, a universidade e a cidadania, para não mencionar a paternidade e a maternidade" (1995:262. Grifos meus).

propriamente dita" (1985: 80).

Com efeito, a educação não pode ser considerada isoladamente, fora da prática social global em que está inserida e na qual intervém como "atividade mediadora" (SAVIANI, 1985:77). Por isso, o critério para se verificar se uma prática pedagógica é ou não democrática deve ser buscado na prática social global, ou seja, nos efeitos que essa prática pedagógica possa exercer sobre os agentes sociais que atuam na prática social global.

Como observa SAVIANI, se, por um lado, não se ensina a democracia por meio de práticas pedagógicas antidemocráticas, por outro, a simples democratização das relações internas à escola, ainda que estas sejam convertidas em relações "comunitárias", como quer LIPMAN, não é condição suficiente para a democratização da sociedade.

Uma educação é democrática quando, além de democratizar as relações internas à escola, também fornece aos alunos, isto é, aos agentes da prática social, os instrumentos culturais, os conteúdos significativos distribuídos nas diversas áreas do saber que compõem o currículo escolar, com os quais poderão atuar com maior eficácia na defesa de seus interesses de classe e no exercício de sua cidadania. Essa é a contribuição específica que a educação pode oferecer ao processo de democratização da sociedade.

Pois é justamente isto o que não faz o Programa de LIPMAN. Ao minimizar a importância dos conteúdos, deixa de realizar essa instrumentalização, revelando-se, assim, antidemocrático.

Além disso, é preciso lembrar, também com SAVIANI, que a igualdade entre professor e aluno, necessária para que houvesse entre eles uma relação verdadeiramente democrática, não existe no ponto de partida do processo pedagógico. Portanto, no ponto de partida, essa relação não pode ser de fato democrática, ao contrário do que faz crer a noção

de Comunidade de Investigação preconizada por LIPMAN, bem como o papel que ele atribui ao professor em seu Programa.

Agir como se a igualdade e, conseqüentemente, a democracia fossem possíveis já no ponto de partida resulta, portanto, num engodo, numa pseudo-democracia, além de descaracterizar e tornar inútil o processo pedagógico.<sup>128</sup>

" Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada" (SAVIANI, 1985:81).

É preciso, portanto, reconhecer a desigualdade real que existe no ponto de partida do processo pedagógico para que se possa convertê-la em igualdade no ponto de chegada.

Por outro lado, assim como afirmar a igualdade no ponto de partida torna inútil o processo pedagógico, o mesmo acontece quando se nega a possibilidade da igualdade no ponto de chegada.

"Isto porque, se eu não admito que a desigualdade real é uma igualdade possível, isto é, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica" (SAVIANI, 1985:81).

A passagem da desigualdade inicial para a igualdade final dá-se, fundamentalmente, através da apropriação pelos alunos dos conteúdos culturais que, no início, eram de domínio exclusivo do professor. E cabe ao professor, acrescenta SAVIANI, planejar e dispor esse processo de modo a assegurar essa passagem, por ser ele o único capaz de antever, já no início do processo educativo, a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada.

Ora, o que ocorre no Programa de LIPMAN é algo muito diverso: uma vez que a

---

<sup>128</sup> "Isto porque se as condições de igualdade estão dadas desde o início, então já não se põe a questão de sua realização no ponto de chegada. Com isto o processo educativo fica sem sentido" (SAVIANI, 1985:80).

prioridade não está nos conteúdos mas na correta aplicação da metodologia, as discussões na Comunidade de Investigação tendem a se limitar ao nível do senso comum, de modo que professor e aluno permanecem praticamente no mesmo ponto em que estavam quando do início do processo educativo. Em suma, permanecem no ponto de partida. Não há, portanto, avanço significativo em termos de uma compreensão sintética da prática social pelos alunos, de modo que a passagem para a igualdade, que seria possível no ponto de chegada, fica inviabilizada.

Além disso, o professor que aplica o Programa, seja por não possuir formação específica em Filosofia, seja por limitar-se à mera execução de um conjunto de atividades de cujo planejamento e elaboração não participou, não se encontra em condições de antever, com razoável clareza, o ponto de chegada que almeja para seus alunos, o que, evidentemente, além de descaracterizar a especificidade de sua função de educador, compromete ainda mais a conquista da igualdade ao término do processo pedagógico.

Por tudo isso, a "Filosofia para Crianças", apesar de apresentar-se como uma proposta pedagógica democrática, revela-se, na verdade, antidemocrática e discriminatória.

**2) As relações "democráticas" da Comunidade de Investigação podem ser generalizadas para o conjunto da sociedade?**

Supondo que a Comunidade de Investigação funcione, de fato, da maneira como é proposta, ou seja, como um espaço verdadeiramente democrático, onde todos podem expor

os seus pensamentos com liberdade, levantar problemas, discordar uns dos outros, tudo com muito respeito e na mais completa harmonia, é possível que se crie nos indivíduos que dela participam uma expectativa de que esse modelo ideal de convivência interpessoal possa ser generalizado para além do ambiente escolar.

Essa, porém, é uma expectativa ilusória, pois, na sociedade onde estão inseridas a escola, a sala de aula e a Comunidade de Investigação, as relações sociais dominantes nada têm de comunitárias. Antes, são relações de antagonismos, visto que se trata de uma sociedade de classes com interesses contrários e irreconciliáveis.<sup>129</sup> Por essa razão, o resultado desta pseudo-expectativa pode ser semelhante àquele a respeito do qual Marilena CHAUI adverte referindo-se aos possíveis efeitos negativos da dinâmica de grupo: "frustração permanente", apatia e indiferença, pelo fato de o "microcosmo" criado artificialmente na sala de aula não poder se transformar "em macrocosmo social" (CHAUI, 1980:33-4).

Nesse sentido, é possível que a metodologia da Comunidade de Investigação acabe contribuindo para tornar o aluno menos apto a enfrentar os conflitos reais, sempre que o "modelo do grupo" não puder ser aplicado" (CHAUI, 1980:33-4). Nesse caso, caberia perguntar: a que interesses políticos e de classe favorece essa inaptidão?

Além disso, a idéia de que as relações supostamente comunitárias da Comunidade de Investigação podem ser generalizadas para o conjunto da sociedade produzem uma dupla

---

<sup>129</sup> Marilena CHAUI (1980:30) destaca duas definições de comunidade: a weberiana, segundo a qual "a comunidade é constituída pelas relações tradicionais de serviço e defesa mútuos prestados por membros de um mesmo grupo cuja solidariedade funda-se na família, na tribo, no clã, na religião, etc"; e a marxista, que fundamenta o conceito de comunidade na "forma comunitária de propriedade (da terra) e dos instrumentos de trabalho (no artesanato)". Ora, de qualquer desses pontos de vista, não se pode observar a presença de relações comunitárias, pelo menos não de forma hegemônica, nas formações sociais capitalistas. Caberia então perguntar "O que está sendo silenciado quando se fala sobre comunidade numa sociedade de classes onde as condições objetivas da vida comunitária não podem existir?" (1980:30). A quem interessa esse silenciamento?

dissimulação e ocultação. Em primeiro lugar, ocultam o fato de que a sociedade não é comunitária, mas marcada por antagonismos de classes que, diferentemente das situações de sala de aula (onde as relações não são de antagonismos<sup>130</sup>), não podem ser superados por meio da "negociação", da "conversação" e da conciliação (LIPMAN, 1990:61,67). De acordo com Moacir GADOTTI, o discurso que apregoa a conciliação de classes (e este é o caso de LIPMAN<sup>131</sup>) é típico dos "ideólogos do neo-liberalismo" e visa, na verdade, a manter os privilégios da classe dominante.

"A conciliação de classes (a comunhão elite-povo) não põe em questão a existência de classes, isto é, existência de opressores e oprimidos, de privilegiados de classe e de herdeiros da miséria. O mecanismo de superação das classes (isto é, do privilégio) é a luta de classes que visa a destruição das classes (do privilégio). É a luta contra o privilégio e conseqüentemente contra as desigualdades. A luta de classes é então guerreira e amorosa. Guerreira quanto à sua radicalidade (intolerância frente à intolerância); amorosa quanto à sua finalidade ética (esperança de uma sociedade sem privilégios)" (GADOTTI, 1984:69).

Em última instância, portanto, a superação dos antagonismos de classe ou, para usar os termos de LIPMAN, "dos gelados grupos sociais em posições antagônicas", exige uma ruptura radical com a estrutura social que os engendra. Supor o contrário é dissimular a verdade sobre a relação entre as classes e, desse modo, favorecer a sua perpetuação. A referida ruptura, porém, não está entre os objetivos do Programa de LIPMAN certamente.

Em segundo lugar, a idéia de generalizar para o todo social as vivências da Comunidade de Investigação inverte a relação escola e sociedade, produzindo a ilusão de que

---

<sup>130</sup> Segundo SAVIANI: "A especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não-antagônicos" (1985:93).

<sup>131</sup> "Em vez dos gelados grupos sociais em posições antagônicas, onde pouco pode ser feito além de um bombardeio recíproco de argumentos, há uma percepção crescente dos méritos da conversação e do diálogo" (1990:61). Mais adiante: "...a conversação (como qualquer diplomata ou negociador sindical sabe) é condição mínima para a civilidade. É quando a conversação acaba que devemos nos preparar para o pior; é quando a conversação recomeça que podemos respirar aliviados e começar a ter esperanças novamente" (1990:67). É claro que, em certas condições, o diálogo e a negociação entre as classes fazem-se necessários. Mas certamente há limites quanto até onde as camadas dominadas podem avançar por essa via, dado o caráter antagônico dos interesses das forças sociais em litígio. Tais limites, porém, não são sequer mencionados por LIPMAN.

é a primeira que determina esta última, quando, na verdade, o que ocorre é justamente o oposto, embora trate-se de uma determinação "em última instância". Novamente explicita-se o caráter idealista e, nesse sentido, ideológico da concepção pedagógica de LIPMAN.

Mesmo que seja possível transformar momentaneamente a sala de aula numa espécie de "comunidade" em que os integrantes se respeitem e se valorizem mutuamente, essa será sempre uma construção artificial (embora isto também tenha o seu valor, justamente porque a determinação acima mencionada não é absoluta, mas "em última instância), visto que, fora da escola as relações continuam sendo anti-comunitárias, conflituosas, antagônicas, antagonismos estes que também se refletem e se reproduzem no interior da escola e por meio dela.<sup>132</sup>

Além disso, se alguma contribuição pode a escola oferecer para a superação desses antagonismos, sem dúvida não é "vendendo" a ilusão idealista de que as vivências supostamente comunitárias realizadas isoladamente em sala de aula poderão ser transplantadas e generalizadas para o todo social, sem que haja uma transformação radical na estrutura da sociedade, mas antes explicitando esses antagonismos e instrumentalizando culturalmente os segmentos diretamente interessados naquela superação para que atuem mais eficazmente na defesa de seus interesses de classe. Essa instrumentalização supõe conferir prioridade aos conteúdos, exatamente ao contrário do que faz o Programa de LIPMAN.

Diante do exposto, cabe perguntar: a quem interessa produzir a ilusão de que transformar as relações vividas no interior da sala de aula é suficiente para mudar também as relações sociais? Essa crença não levaria a uma desmotivação e a uma desarticulação da luta

---

<sup>132</sup> No dizer de COELHO: "Sendo a escola uma instituição da sociedade civil, nela se manifestam todos os conflitos, os antagonismos que constituem a existência desta" (1989:37).

no campo propriamente social e político pela transformação social?

### 3) O que significa ser bom cidadão?

Vimos que, para LIPMAN, um dos objetivos da educação deve ser o de formar bons cidadãos. Embora ele tenha afirmado anteriormente que o "único critério" para a definição da boa cidadania é a reflexão, na realidade parece haver algo mais do que isso.

O bom cidadão é também aquele que incorpora, isto é, que "internaliza" a racionalidade da sociedade em que vive (suas leis, seus valores, seus padrões de comportamento, enfim, as "bases racionais da civilização", consideradas como universais e necessárias) e a aplica em sua vivência institucional. Só assim esses cidadãos poderão ser "indivíduos civilizados" e socializados.<sup>133</sup>

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

"... o jogador internaliza as regras do jogo, que se tornam uma segunda natureza. Ele não se pergunta se aceita e obedece ou não às regras do jogo (isto é, as leis da instituição social de que participam). Isso é o que os torna jogadores de futebol minimamente competentes, mesmo que não sejam muito habilidosos. Mais do que isso, cada jogador vem a ter o ponto de vista dos outros jogadores não apenas em relação aos demais jogadores como também em relação ao próprio jogo. O jogador novato começa a avaliar o jogo como um 'valor em si' e a valorizar as regras do jogo porque elas o tornam possível" (LIPMAN, 1990:76. Grifos meus).

Bons cidadãos, portanto, assim como jogadores competentes, são aqueles que

---

<sup>133</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:67-8. "Socialização", portanto, significa internalização, por todos os cidadãos, dos princípios da atual civilização; numa palavra, significa adaptação.

obedecem às "regras do jogo" institucional, internalizando-as e aceitando-as.<sup>134</sup> Além disso, são também aqueles que percebem que "a civilização é algo valioso em si mesmo e infinitamente preferível ao barbarismo" e que reconhecem que "as regras e práticas sociais que promovem civilização são estimáveis" justamente por servirem a esse fim (LIPMAN, 1990: 76-7).

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

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

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

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

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

---

<sup>134</sup> "O atleta não tem de resolver se obedece ou não às regras do jogo; aceitá-las é uma segunda natureza para o atleta" (LIPMAN, 1990: 89).

retaliação violenta (LIPMAN, 1990:79. Grifos meus).<sup>135</sup>

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

"... uma vez que é a instituição pela qual passam todos os membros da sociedade, como areia através do gargalo de uma ampulheta.<sup>136</sup> Portanto, a sociedade que quiser que da escola saiam pessoas reflexivas e racionais deve cuidar para que o ambiente da própria escola seja reflexivo e racional (LIPMAN, 1990:79).

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

"Elas acatarão as regras da discussão acadêmica (ou gradualmente aprenderão a fazer isso); elas ouvirão umas as outras, sempre preparadas para dar as razões de seus pontos de vista e a pedir pelas razões de seus colegas; elas virão a apreciar a diversidade de perspectivas entre seus colegas e a necessidade de ver as questões dentro de contexto. O seminário de investigação de valores servirá como um modelo de racionalidade social; elas irão internalizar suas regras e práticas, e isso virá a ser estabelecido em cada uma delas como reflexão, consideração e ponderação."<sup>137</sup>

---

<sup>135</sup> A Constituição e as leis, como era de se esperar, são apresentadas como imparciais e igualmente válidas para todos os indivíduos, independentemente da classe social a que pertençam, o que, no entanto, contraria a realidade dos fatos. Sobre a idéia de que os indivíduos internalizam o caráter das instituições de que participam, ver ainda: LIPMAN, 1990:89.

<sup>136</sup> Em sociedades com alto grau de exclusão social, como a brasileira, não é bem isso o que ocorre. Do total de cinco milhões de estudantes matriculados no ensino fundamental, 15% são reprovados e 16% evadidos. ("Repetência e evasão emperram o Brasil". Folha de São Paulo, 8/fev./1998:3-8). Um dos fatores determinantes desta evasão é o trabalho infantil que, no Brasil, atinge cerca de 8,8 milhões de crianças e adolescentes, entre 5 e 17 anos, contrariando artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Organização Internacional do Trabalho. "Como são submetidos a longas jornadas - 31% das crianças entre 10 e 14 anos trabalham mais de 40 horas por semana -, boa parte delas não consegue conciliar estudo e emprego" ("Crianças deixam escola para trabalhar". Folha de São Paulo, 27/ out./1996:1-8). Qualquer proposta pedagógica que não leve em conta essas condições sujeita-se a não passar de pura abstração.

<sup>137</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:77 (grifos meus). Mais adiante, complementa o autor: "Em suma, as escolas devem preparar os estudantes para a cidadania fornecendo-lhes toda apresentação e participação possível nos diversos procedimentos racionais que caracterizam a sociedade adulta - na lei, na diplomacia, nas negociações trabalhistas, na vida empresarial; onde quer que as pessoas intervenham, pesquisem, critiquem, examinem precedentes e tradições, considerem alternativas e, em resumo, raciocinem juntas ao invés de apelar para a arbitrariedade e a violência. Somente por essa participação ativa na praxis democrática e institucional é que os jovens estarão preparados para exercitar a cidadania quando se tornarem adultos" (1990:79).

Em resumo: o bom cidadão é aquele que internaliza a racionalidade (as regras, os valores e o caráter) das instituições sociais de que participa, tornando-se capaz de comportar-se racionalmente, isto é, evitando atitudes destrutivas e "irracionais", no convívio com os demais. Na prática, isso significa estar adaptado à forma de organização social em que se vive. A escola contribui para a formação de bons cidadãos (cidadãos adaptados) na medida em que propicia condições para que os alunos internalizem procedimentos racionais, os quais, mais tarde, eles poderão aplicar em situações da vida social.<sup>138</sup>

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

Assim, ao contrário do que afirma LIPMAN, a internalização pelos alunos dos valores dessa "civilização" é, sim, uma questão de ideologias em conflito na sociedade.<sup>139</sup> Na realidade, os modelos de comportamento tidos como corretos, como "civilizados", são sempre expressão do tipo de relações sociais que os homens estabelecem entre si num determinado momento histórico. Ora, numa sociedade de classes, esses modelos refletirão as

---

<sup>138</sup> Em outro momento, LIPMAN afirma: "É preciso mostrar aos estudantes de que maneira eles podem internalizar padrões adequados se desejam viver de acordo com os mesmos. Se desejamos que conduzam seus pensamentos de uma maneira responsável, se desejamos que pensem por si próprios, devemos, então, criar condições para que se apropriem dos valores do processo educacional como seus, do mesmo modo que devem apropriar-se dos valores do processo democrático se sua intenção é viver de acordo com este processo" (1995:15).

<sup>139</sup> Vale lembrar que, para LIPMAN, o processo de internalização acima descrito não se refere a "meras questões de opinião ou de ideologias conflitantes", pois as tais "bases racionais da civilização" são tidas como universais e necessárias (1990: 67-8).

relações de luta e de poder entre as classes. Nas palavras de COELHO:

"Com efeito, a educação impõe ao educando o modo de pensar considerado correto pela classe dominante (a maneira considerada científica, racional, verdadeira, de se entender e explicar a sociedade, a família, o trabalho, o poder e a própria educação), bem como os modelos sociais de comportamento, ou seja, as formas tidas como corretas de se comportar na família e no trabalho, de se relacionar com Deus, a autoridade, o sexo oposto, os subalternos etc. Ora, sabemos que tudo isso é uma manifestação da divisão de classes, das relações de poder que constituem a vida concreta dos homens e, evidentemente, sua imposição é fundamental para a reprodução destas mesmas relações de poder. A interiorização pelo indivíduo dessas normas de conduta e desse código de interpretação do real, aceitos como 'verdade' do pensar e do agir, significa a consagração de uma moral da renúncia, da passividade e da submissão. O resultado será certamente uma personalidade completamente dócil e submissa, forjada para suportar qualquer violência ou injustiça sem se rebelar, capaz de sublimar qualquer frustração; enfim, o indivíduo perfeitamente preparado, trabalhado, para ocupar o 'seu' lugar na divisão social do trabalho, o homem ideal para que a dominação de classe se mantenha."<sup>140</sup>

Há, pois, nesse processo de internalização, uma clara dimensão ideológica, na medida em que, nele, generaliza-se para o conjunto da sociedade os interesses e o ponto de vista de uma classe em particular. Trata-se, portanto, de uma universalização abstrata, imaginária, que cumpre uma importante função na dissimulação e na perpetuação da dominação de classe.<sup>141</sup>

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

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

---

<sup>140</sup> Cf.: COELHO, 1989:38 (grifo meu). Nesse aspecto, o Programa de LIPMAN realiza algo parecido com o que denunciaram BADELLOT e ESTABLET com sua teoria da escola como "violência simbólica". Segundo essa teoria, a escola realiza um trabalho de inculcação ideológica nos alunos que "...deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado" (BOURDIEU-PASSERON, Apud SAVIANI, 1985:23).

<sup>141</sup> Sobre o conceito de ideologia como universalização imaginária e abstrata, ver: CHAUI, 1980:24; 1978:17-32).

instrumento de hegemonia dessa classe.

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

Uma vez internalizadas as regras e os valores dessa "civilização", a defesa da sua integridade pelos indivíduos se confunde com a defesa da integridade dos próprios indivíduos<sup>142</sup>, tomados abstratamente, como indivíduos "em geral", "livres" dos conflitos sociais.

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

Cabe, no entanto, perguntar: uma sociedade que se funda na exploração do trabalho da maioria em benefício de uns poucos pode ser considerada civilizada? A exclusão social resultante dessa exploração não é a expressão mais cruel e violenta do barbarismo? E os que se manifestam contra essa forma de organização social por meio de atos que, à primeira vista, podem parecer violentos<sup>143</sup>, não estão sendo menos bárbaros e mais civilizados do que os que compactuam, seja por sua pacífica e inconsciente omissão, seja por sua também pacífica porém convicta adesão, com uma situação, em si, violenta e bárbara? Não foi em nome da

---

<sup>142</sup> Nas palavras de Marilena CHAUI: "...como forma do exercício da dominação de classe, a eficácia da ideologia depende de sua capacidade para produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo auto-reconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. Portanto, a eficácia ideológica depende da interiorização do 'corpus' imaginário, de sua identificação com o próprio real e especialmente de sua capacidade para permanecer invisível. Pode-se dizer que uma ideologia é hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos" (1980:25).

<sup>143</sup> Lembremos, uma vez mais, da revolta estudantil do final da década de sessenta que tanto assombrou e preocupou LIPMAN.

chamada "civilização ocidental" que se praticaram barbarismos absurdos como a exploração do trabalho infantil nos primórdios do capitalismo industrial<sup>144</sup>, o genocídio dos povos indígenas do Continente Americano, as guerras mundiais, o holocausto, as explosões atômicas, as esterilizações em massa de populações indefesas usadas como cobaias humanas em experiências científicas, e tantos outros episódios que ilustram com perfeição o conceito de comportamento "civilizado" guiado pela lógica capitalista? Enfim, o que afinal define um comportamento como "civilizado" ou "bárbaro" nas condições sociais atuais? Quem fornece os critérios para essa definição? Que valores servem de base para a definição desses critérios? Quem os elege?<sup>145</sup>

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

---

<sup>144</sup> E também no Brasil, nos tempos atuais, nas carvoarias, nas plantações de sisal e nas ruas das grandes cidades. A esse respeito, ver, por exemplo, o conjunto de reportagens publicadas no jornal Folha de São Paulo, em 27 de outubro de 1996:1-8 a 1-9.

<sup>145</sup> De certo modo, LIPMAN chega a admitir a possibilidade de cometermos erros ao considerarmos certas atitudes como "civilizadas": "A imparcialidade será necessária se não for nossa meta compelir as crianças a pensarem e agirem de acordo com nossa concepção de justiça. O perigo não reside no fato de que nossa concepção possa estar errada - embora as pessoas daqui a dez gerações certamente olhem para trás surpresas diante das barbaridades que hoje aceitamos como civilizadas" (1995:367). Contudo, um olhar mais atento e "imparcial" sobre os inúmeros mecanismos de exclusão social que se fazem presentes na realidade atual, talvez fosse suficiente para identificar desde já as barbaridades mencionadas por LIPMAN, sem que se precisasse esperar o tempo de dez gerações.

ser autenticamente filosófica.

#### 4) Qual o papel dos cidadãos diante das instituições?

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

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

Resta, portanto, aos cidadãos, aos indivíduos, alguma margem de liberdade, algum espaço de intervenção nas instituições de que participam, mas essa intervenção limita-se à função de avaliação do funcionamento dessas instituições, de sua eficiência e de sua eficácia, sempre com o intuito de aperfeiçoá-las. Não há qualquer indicação de que essa avaliação possa levar ao questionamento da própria existência e da natureza dessas instituições e da sociedade

em que estão inseridas. Pelo contrário, há um profundo respeito para com elas e os ideais que representam, pois é com base nesses mesmos ideais que os alunos devem ser capazes de avaliá-las no seu funcionamento interno. Os próprios ideais da sociedade, portanto, não são postos em questão.

"Um cidadão reflexivo deve estar preparado para avaliar os desempenhos de indivíduos que trabalham dentro de instituições sociais e os desempenhos dessas próprias instituições. Mas isso não pode ser feito a não ser que os cidadãos tenham um conhecimento do trabalho e sejam familiarizados com os ideais da sociedade que aquelas instituições devem executar. Não há razão de ensinar os alunos como as instituições funcionam se, ao mesmo tempo, não os ajudarmos a entender as metas e os objetivos que devem ser levantados para conduzir tais instituições. Sem uma compreensão clara de conceitos como liberdade, justiça, igualdade, individualidade e democracia, como os alunos serão capazes de dizer se os funcionários públicos selecionados ou as instituições estão desempenhando bem ou mal o seu papel?" (LIPMAN, 1990:133. Grifos meus).

O objetivo é, portanto, a preservação e o aperfeiçoamento das instituições sociais. No que se refere às leis, LIPMAN esclarece:

"Podemos ensinar aos alunos as leis da sociedade, mas a não ser que tenham alguma compreensão dos assuntos filosóficos que estão sob os assuntos constitucionais, suas atitudes em relação às leis serão contaminadas por dúvidas inoportunas e concepções errôneas" (1990:133).

Cabe ao ensino de filosofia, portanto, e é a isto que se destina a "compreensão dos assuntos filosóficos", imunizar os alunos contra a "contaminação" por "dúvidas inoportunas" e "concepções errôneas" que possam pôr em risco a estabilidade das instituições.

Além disso, há limites para a problematização a ser feita das instituições e seus ideais. Em relação às leis, por exemplo, LIPMAN está convencido de que é importante os alunos tomarem conhecimento não apenas do seu papel na sociedade, mas também das questões constitucionais e filosóficas a elas subjacentes. Assim, poderão se conscientizar de que a legalidade nem sempre corresponde à justiça social, havendo, muitas vezes, discrepância entre ambas. No entanto, adverte:

"Esta discrepância não pode acabar sendo problemática, pois, como podemos respeitar a lei

quando ela é tão evidentemente uma incorporação imperfeita da justiça no ideal? Porém, se abirmos questões como estas para os alunos discutirem na sala de aula, verificaremos que eles podem usá-las no seu desenvolvimento. Podem discutir inteligentemente as conseqüências para a sociedade da imperfeição de suas instituições, como suas instituições legais, sem criar um risco sério de perderem o respeito por elas devido a suas imperfeições" (1990:143. Grifos meus).

Desse modo, uma problematização mais radical, que possa pôr em risco o respeito às instituições, passa a ser impertinente.

Mesmo que se permita aos alunos discutirem os ideais diretores da sociedade, ao fim e ao cabo o que se pretende é a sua aceitação:

"De fato, a não ser que os jovens possam ter oportunidade de considerar e discutir os ideais diretores e as pressuposições reguladoras da sociedade em que vivem e cujo funcionamento eles estão sendo levados a estudar, eles nem vão estudá-los, nem aprendê-los, nem aceitá-los" (1990:133).

Em suma, a despeito da ênfase posta na discussão e na liberdade de crítica e de questionamento, o Programa de LIPMAN parece visar, na verdade, à aceitação passiva pelas crianças das regras e dos ideais das instituições da sociedade em que vivem, por meio de um processo de internalização. Noutros termos, isso significa respeito, sem reflexão mais aprofundada e rigorosa, à ordem social vigente.

Por tudo isso pode-se até inferir que, na prática, o Programa de LIPMAN assemelha-se mais a um curso de Educação Moral e Cívica, aos moldes em que este funcionou no Brasil a partir das reformas no ensino levadas a efeito pelo regime militar, do que, propriamente, de um curso de Filosofia.

## 5. Conclusão

O Programa de LIPMAN parte de uma concepção de filosofia como "pensamento de ordem superior", isto é, como pensamento que se processa e se expressa (linguagem) em conformidade com os princípios e as regras da lógica.

Daí a preocupação em favorecer o aprimoramento das habilidades lógicas dos alunos a fim de torná-los racionais. Ser racional, portanto, é entendido como ser capaz de pensar logicamente.

Para tanto, o conteúdo desse pensar tem importância apenas secundária, pois a ênfase está toda sobre a metodologia de ensino (a Comunidade de Investigação) por meio da qual os alunos podem praticar e internalizar os procedimentos lógicos.

Por isso LIPMAN pode prescindir tanto do ensino da História da Filosofia, quanto do emprego da terminologia filosófica. O resultado, porém, é que o filosofar resultante desse processo não consegue extrapolar o nível do senso comum, de modo que acaba não se constituindo propriamente em filosofia, mas num "filosofar" em termos de opiniões e seus praticantes, em vez de filósofos, tornam-se "filodoxos".

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

## CONCLUSÃO:

### A FILOSOFIA VAI À ESCOLA? SIM OU NÃO?

Ao ser interpelado pelos convivas acerca da conveniência ou não das aulas de esgrima na educação dos jovens, SÓCRATES surpreende desviando-se da linha de raciocínio adotada por seus interlocutores e afirmando que, antes de tudo, é preciso saber o que se entende por educação dos jovens.<sup>1</sup>

Penso que o mesmo se aplique à pergunta enunciada no título desta Conclusão, de modo que, para respondê-la adequadamente é preciso, antes, ter clareza quanto à concepção de escola que está sendo pressuposta para só então verificar se o ensino da filosofia é ou não compatível com essa concepção. Vale frisar que a pergunta refere-se exclusivamente ao Programa de LIPMAN e não ao ensino de filosofia em geral.

Para LIPMAN, como vimos, a educação escolar deve estar voltada para o cultivo e o aprimoramento das habilidades de pensamento dos alunos, a fim de que adquiram um "pensar de ordem superior", entendido como capacidade de pensar em conformidade com as regras da lógica. Deve-se, portanto, abandonar o paradigma "tradicional" da educação como transmissão de conhecimentos e substituí-lo pelo da "educação para o pensar". O objetivo dessa substituição é, ao mesmo tempo, corrigir as deficiências de raciocínio causadas nas crianças e nos jovens pela escola "tradicional" e prevenir contra a "irracionalidade", isto é, contra o risco de que os futuros cidadãos venham a se comportar

---

<sup>1</sup> Cf. PLATÃO, Lasques, apud CHAUI, 1994:148.

de forma "irracional" e socialmente inaceitável.

Ocorre que, para LIPMAN, o desenvolvimento do pensamento está diretamente associado à aquisição da linguagem. Por isso, uma "educação para o pensar" que se pretenda eficaz deve adotar uma metodologia de ensino que favoreça o diálogo, a discussão, o confronto de idéias e de argumentos, enfim, que favoreça situações em que os alunos possam exercitar-se no uso da linguagem e, ao mesmo tempo, no emprego dos procedimentos lógicos do pensamento. Essa metodologia se constitui na Comunidade de Investigação.

Para obter os resultados desejados, no entanto, pouco importa o assunto desse diálogo, desde que professor e alunos estejam atentos ao desempenho lógico uns dos outros. Daí o Programa conferir importância apenas secundária aos conteúdos, dando ênfase aos procedimentos metodológicos e dispensando, inclusive, o contato dos alunos com a História da Filosofia e com a terminologia filosófica, o que, de resto, está em harmonia com a opção pelo paradigma da "educação para o pensar".

Ora, numa escola assim concebida, a filosofia proposta por LIPMAN, na medida em que consiste precisamente naquele "pensar de ordem superior" que compete à educação proporcionar aos alunos, seria de fato muito bem vinda. Dizendo de outra maneira: partindo-se da concepção de educação adotada por LIPMAN, a resposta à pergunta agora enunciada poderia perfeitamente ser afirmativa.

Todavia, cabe perguntar: será essa concepção adequada? Vejamos.

A proposta de LIPMAN está baseada na crença de que o sistema de ensino "tradicional", por ser incapaz de produzir cidadãos "racionais", é o grande responsável "pelas graves circunstâncias em que o mundo se encontra atualmente" (LIPMAN, 1990:33). Circunstâncias que envolvem movimentos de protesto como o dos estudantes de

68; governantes e eleitores "egoístas e não esclarecidos" (LIPMAN, 1990:33); enfim, comportamentos "irracionais". Basta, portanto, corrigir as imperfeições desse sistema, direcionando-o para o cultivo da racionalidade, que passarão existirão governantes mais solidários e altruístas, pessoas mais racionais, em suma, circunstâncias de vida mais favoráveis.

Nesse raciocínio está implícita uma concepção idealista e acrítica da relação educação e sociedade que apenas traduz em novas palavras o velho ideal liberal da educação como redentora da humanidade. Se, antes, na época da pedagogia tradicional, o alvo da ação educativa, visando combater a marginalidade, era a ignorância e, mais tarde, com o advento da pedagogia da Escola Nova, passou a ser o desajustamento (SAVIANI, 1985:9-19), agora trata-se de combater a irracionalidade difundida, a quem LIPMAN atribui a culpa "pelas graves circunstâncias" do mundo atual. Afinal, é a maneira como os homens pensam que determina o modo como eles vivem e, se a educação é responsável por determinar a maneira como os homens pensam, então ela também é responsável por determinar a forma como vivem.

Trata-se, portanto, de uma visão invertida e, nesse sentido, falseadora da relação entre educação e sociedade: primeiro, porque oculta o fato de que as tais "graves circunstâncias" não resultam da forma como os homens pensam, nem do sistema de ensino em que foram educados, mas das condições materiais em que vivem e produzem a sua existência e as quais determinam, "em última instância", também a organização, o funcionamento e os objetivos a serem fixados para o sistema de ensino. Assim, o raciocínio de LIPMAN desloca para o campo educacional as críticas que deveriam ser direcionadas à estrutura social que, desse modo, permanece inocentada e justificada. Segundo, porque ao confiar à educação a missão de corrigir as imperfeições da sociedade,

oculta a face perversa da própria educação que, como elemento da superestrutura, atua embora não de forma exclusiva e absoluta, a favor da perpetuação da estrutura social, reforçando, assim, a continuidade das "graves circunstâncias" que se pretendem combater.

Em suma, a exemplo do que ocorre com outras teorias pedagógicas de cunho liberal, também a de LIPMAN escapa a percepção dos determinantes sociais da educação, razão pela qual se trata de uma pedagogia idealista, ou, para usar a terminologia de SAVIANI (1985:7-9), de uma "teoria não-crítica" da educação.

Mas essa determinação da educação pela estrutura social também não se processa de forma absoluta e mecânica como fizeram parecer alguns autores reprodutivistas que, preocupados em destruir a imagem da escola como uma instituição, "universalmente aceita", "neutra", "natural e indispensável e benfazeja" (ALTHUSSER, 1983:80), acabaram por reduzi-la à uma espécie de máquina perfeita de reprodução da sociedade.

Foi uma grande contribuição desses autores desnudar essa função exercida pela escola, embora, apesar de tê-lo feito já de há muito, parecem permanecer ignorados por LIPMAN, tanto quanto as críticas de que já foram alvo e que permitiram, inclusive, a superação de suas posições.

Embora essa função de reprodução ocorra de fato e não obstante sejam muitos os mecanismos pelos quais a escola a realiza, ela não esgota toda a possibilidade de intervenção social através da educação, todo o significado da ação educativa.

Na realidade, entre a escola e a sociedade vigora uma relação dialética de determinação recíproca ainda que, nesta relação, a sociedade seja o elemento determinante "em última instância". Com efeito, a escola reflete em seu interior as mesmas contradições, os mesmos conflitos e antagonismos que permeiam a sociedade na qual ela está inserida, de modo que, por força dessas contradições que inevitavelmente interferem

no seu funcionamento, a escola acaba desempenhando uma função contraditória na sociedade: ao mesmo tempo em que afirma a estrutura social, favorecendo a sua reprodução e perpetuação, também a nega, contribuindo para a sua transformação e superação. Como afirma SNYDERS (1976:105-6), a escola é "terreno de luta entre a classe dominante e a classe dominada". Em seu interior defrontam-se "as forças do progresso e as forças conservadoras". O que nela acontece "reflete a exploração e a luta contra a exploração". Por isso, ela é, a um só tempo, "reprodução das estruturas existentes, (...) mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação".

No que se refere à função de transformação, a principal colaboração que a escola pode oferecer é franquear às camadas dominadas o acesso ao saber elaborado a fim de que, apropriando-se dos instrumentos intelectuais e culturais que atualmente mantêm-se como privilégio dos que as dominam, possam colocar-se em situação de maior igualdade perante estes e, por conseguinte, agir mais eficazmente em favor de sua própria libertação. Esse saber elaborado envolve o aprendizado da "expressão oral", da "leitura", da "escrita", das "operações fundamentais da aritmética", de "conhecimentos técnico-científicos necessários ao controle técnico e social do processo de produção" (COELHO, 1989:46), enfim, dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que devem compor o currículo escolar, incluindo a Filosofia com seus conteúdos específicos (História da Filosofia e terminologia própria), nas diferentes etapas do processo de escolarização. Assim, os mesmos saberes que servem às camadas dominantes por estarem "comprometidos com as exigências da divisão social do trabalho", servem também às camadas dominadas em sua luta por libertação como instrumentos de "desmascaramento das atuais relações sociais" (SANFELICE, 1986:91-2). A função social da educação é, portanto, uma função de mediação.

Em suma, para que a educação possa realizar sua dimensão transformadora há que se dar prioridade aos conteúdos, ficando a metodologia (que, evidentemente, também é de grande importância) subordinada a esse objetivo primeiro que é o da socialização do saber elaborado. Bloquear o acesso a esses conteúdos culturais significativos às camadas dominadas, ainda que com as melhores intenções e com base nos métodos e teorias pedagógicas mais sofisticados é, na prática, favorecer a função de reprodução exercida pela escola.

Concebida desta maneira a relação entre educação e sociedade, isto é, como uma relação na qual a educação exerce uma função contraditória (reprodução/transformação) no interior da sociedade, a resposta à pergunta formulada acima pode ser afirmativa ou negativa.

Afirmativa, se o que se pretende é fazer pender a balança para o lado da reprodução, pois, ao conferir primazia aos procedimentos metodológicos (Comunidade de Investigação e "diálogo filosófico"), considerados prioritários para o aprendizado do pensar, o Programa de LIPMAN acaba por sonegar aos alunos os conteúdos significativos da área específica da Filosofia de cuja posse estariam mais bem aparelhados para compreender e intervir mais crítica e conscientemente na realidade em que vivem, em todas as suas dimensões (cultural, artística, econômica, social, política, ética, religiosa, etc). Mais grave ainda: além de negar o acesso a esses conteúdos, o Programa de LIPMAN presta-se também muito facilmente ao papel de veículo de inculcação ou, para usar um termo de LIPMAN, de "internalização" dos valores e padrões de comportamento cívicos e morais que interessam à preservação da ordem vigente.

Por outro lado, para aqueles que desejam inverter o peso da balança, fazendo-a pender para o lado da transformação, a resposta à pergunta "A filosofia vai à escola?" só

pode ser negativa. Em primeiro lugar porque, como foi salientado acima, ao secundarizar os conteúdos, o Programa de LIPMAN impede a realização da dimensão transformadora da educação que consiste, fundamentalmente, na socialização do saber elaborado. Em segundo lugar porque, como também foi explicitado em diversas passagens deste trabalho, trata-se de uma proposta pedagógica profundamente comprometida com a defesa da sociedade capitalista e de seu suporte ideológico: a doutrina liberal, contendo, portanto, um sentido político claramente conservador. Em terceiro lugar porque, ao negar a educação como processo de "transmissão" do saber elaborado, optando pelo chamado paradigma da "educação para o pensar", o Programa de LIPMAN acaba por negar a especificidade da própria escola que, desse modo, fica descaracterizada. A filosofia, portanto, não vai à escola porque a escola à qual se pretende que ela vá deixou de ser propriamente escola, e a educação que ali se desenvolve deixou de ser propriamente educação escolar. Em quarto lugar, a filosofia proposta por LIPMAN, ao enfatizar o processo do diálogo em detrimento dos conteúdos, descartando assim a contribuição que poderia ser oferecida pela História da Filosofia e pela terminologia filosófica, permite que a compreensão dos alunos acerca dos temas abordados permaneça no nível do senso comum ("doxa") o que, a rigor, implica em negar a própria filosofia, enquanto reflexão radical, rigorosa e de conjunto, que, pela sua própria natureza e definição, exige a superação deste nível de compreensão da realidade. Neste caso, a filosofia não vai à escola porque a filosofia que se pretende levar até ela não é, propriamente, filosofia.

Essas considerações, no entanto, como foi destacado no início desta Conclusão, referem-se apenas à filosofia nos moldes propostos por LIPMAN, pois não foi objetivo desse trabalho investigar a questão do ponto de vista do ensino da filosofia em geral. Em todo caso, penso que qualquer proposta pedagógica que envolva o trabalho filosófico com

crianças ou jovens não pode, em hipótese alguma, prescindir de uma sólida formação teórica (incluindo elementos de filosofia) do professor, para que ele possa decidir por si mesmo e em função de suas condições objetivas de trabalho, acerca do conteúdo e da metodologia mais convenientes aos objetivos por ele próprio estabelecidos, bem como preservar o caráter especificamente filosófico do trabalho que realiza. Somente assim será possível evitar a descaracterização da filosofia e a transformação do professor num trabalhador alienado, como ocorre com a maioria dos que atuam no Programa de LIPMAN que, por não contarem com tal formação, sujeitam-se à mera execução de uma proposta pedagógica de cuja concepção e planejamento não puderam participar.

Aqui, talvez, resida o ponto de maior fragilidade da proposta de LIPMAN; ou, para usar a mesma expressão que ele emprega ao referir-se aos cursos convencionais de formação de professores: o "calcanhar de Aquiles da Filosofia para Crianças". Seu calcanhar de Aquiles mas, também, ao mesmo tempo, sua tábua de salvação, pois se os professores que atuam nas séries iniciais fossem portadores de uma formação teórica e filosófica mais consistente, não haveria como justificar a introdução do Programa de LIPMAN nas escolas. Por formação teórica consistente entenda-se aquela que envolve, entre outros aspectos, o domínio dos conteúdos específicos a serem ministrados; conhecimentos didático-pedagógicos importantes para o êxito do processo ensino-aprendizagem; aquisição dos elementos teóricos necessários para a compreensão e a problematização dos pressupostos teóricos, políticos e ideológicos das diferentes teorias pedagógicas que se manifestam na escola; conhecimento minimamente rigoroso e sedimentado de elementos da História da Filosofia, pelo menos de alguns filósofos cujas obras são mais significativas para subsidiar uma reflexão e uma tomada de posição críticas em face da realidade em se desenvolve o trabalho pedagógico. Certamente, professores

com uma tal formação estariam em condições muito mais favoráveis para buscar os objetivos proclamados por LIPMAN e até para discordar dos meios por ele propostos, do que aqueles a quem foi oferecido apenas um ligeiro treinamento de quarenta horas.

A esta altura, julgo conveniente esclarecer que as conclusões aqui apresentadas não impedem que, partindo-se de outros pressupostos teórico-metodológicos que não os que nortearam a elaboração deste trabalho), adotando-se outras concepções de filosofia e de educação, ou assumindo-se outras opções políticas e ideológicas, as teses de LIPMAN continuem sendo aceitas, veneradas e defendidas. Afinal, em se tratando de questões tão controversas não se pode mesmo esperar pelo consenso e nem se pretender pronunciar alguma palavra definitiva sobre o assunto. Muitas lacunas, certamente, foram deixadas a preencher, muitos caminhos a percorrer.

De minha parte, espero ter conseguido manter a coerência com o referencial teórico-metodológico adotado e provocar a problematização e a reflexão crítica acerca do objeto analisado. Tenha o presente trabalho o valor que tiver, tenho por mim que, na medida de minhas forças, "combati o bom combate" e "terminei minha corrida". Daqui em diante, cabe a quem assim o desejar, apanhar o bastão e conduzi-lo mais adiante, corrigindo em parte ou refutando inteiramente as considerações aqui apresentadas, complementando-as e elevando-as a um patamar superior de elaboração, ou, ainda, abrindo novas frentes de pesquisa. E, neste último caso, não são poucas as possibilidades. A título de sugestão, penso que seriam contribuições significativas, entre outras, pesquisas que investigassem a forma como LIPMAN se apropria do pensamento de autores como DEWEY, MEAD, PIAGET, VIGOSTKY e outros cuja influência foi relevante para a elaboração de seu Programa; os reflexos no pensamento pedagógico de LIPMAN das pedagogias escolanovista, não-diretiva e tecnicista; as possíveis congruências entre os

princípios norteadores do Programa de LIPMAN e aqueles que têm regido os documentos sobre educação de organismos internacionais, como Banco Mundial e ONU; a ideologia subjacente ao Programa, sobretudo aos romances nele empregados; a possibilidade de uma outra proposta de ensino de filosofia para crianças, fundada em outras bases teóricas; a aplicação prática do Programa, procurando verificar se os êxitos proclamados de fato se verificam.

Finalizando, àqueles para os quais as ponderações aqui apresentadas não soarem suficientemente provocativas e convincentes faço a sugestão de que, pelo menos, abram seus ouvidos à recomendação feita por alguém de maior prestígio e credibilidade:

"Temos, também, de estar preparados para o fato de que abordagens pseudofilosóficas de toda espécie irão disputar a entrada nas escolas. Depende de nós nos devotarmos energicamente a distinguir o filosófico do pseudofilosófico, bem como o filosófico do não filosófico" (LIPMAN, 1990:46).

Que se aplique, então, o conselho a quem o deu, o feitiço ao próprio feiticeiro.

# APÊNDICES

## APÊNDICE I

### A INTERNACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

A partir da criação do IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) tem início o processo de internacionalização do Programa de LIPMAN que, desde então, passou a ser introduzido em inúmeros países.

Vejamos, sumariamente, a forma como se deu essa introdução em alguns desses países.

#### 1. Nos Estados Unidos.

Embora sejam o berço do Programa, sua difusão em território norte-americano teve que enfrentar dificuldades, tais como a desconfiança de filósofos e educadores. Talvez por isso, em 1988, sua abrangência ainda fosse considerada pequena se comparada ao número total de escolas e de professores daquele país.

"Das 100 mil escolas que existem no país e dos 2 milhões de professores, talvez menos de 5 mil unidades adotaram seu programa. Mesmo assim, só o reconhecimento que sua tese alcança nos Estados Unidos, já representa muito" (PERIN, 1988:29).

O grau e a extensão deste reconhecimento são de difícil mensuração. Pode-se dizer,

no entanto, que foram suficientes para angariar auxílio financeiro dos governos federal e estadual (de New Jersey) e de instituições particulares como a Fundação Rockefeller.<sup>1</sup> De acordo com PERIN:

"Atualmente o Departamento Nacional de Educação dos EUA reconhece como de 'grande mérito' seu programa e, além de destinar verbas constantes para seu alastramento, ainda encoraja as escolas a adotá-lo" (1988:29).

## 2. No Chile.

Esse foi o primeiro país sul-americano a experimentar a Filosofia para Crianças<sup>2</sup> que, segundo PERIN (1988a:29), entrou na terra de PINOCHET "pela porta dos fundos", por obra do Centro de Filosofia Escolar, criado no final dos anos 70 por um grupo de professores. Mas foi somente a partir de 1985 e 1986 que a proposta ganhou maior solidez em território chileno.

A forma como a implantação foi realizada é assim descrita por PERIN:

"Lá, o Centro de Filosofia Escolar inicia o trabalho em algumas escolas num ano e abandona-o no ano seguinte, para introduzir a filosofia infantil em outras unidades. Até o início deste ano, 15 colégios, a maioria da rede privada em Santiago e Concepción, desenvolviam o programa. De Janeiro para cá, outras 7 introduziram-no, monitoradas pelo centro" (1988a:29).

A importância da Filosofia para Crianças, para o Chile, está diretamente associada ao regime político daquele país. Pelo menos essa é a opinião do professor Mário Berrios CARO, do Institute Professionale de Santiago, uma unidade da Universidade do Chile:

---

<sup>1</sup> Cf.: KUMPERA, 1986:168; MONTEIRO, 1986:4.

<sup>2</sup> Cf.: AGUIAR, 1985:s/p.

"A contribuição que esse programa dará ao Chile é extremamente grande. Primeiro, porque criará cidadãos com capacidade crítica. Depois porque esses cidadãos serão capazes de iniciar reformas há muito solicitadas por nossa nação" (PERIN, 1988a:29).

Mais adiante, complementa o professor com acentuado otimismo:

"Acho que a principal contribuição que nosso país pode esperar é a formação de novos líderes, não impostos pela força, mas que se impostarão por sua capacidade intelectual, seu raciocínio lógico e sua cultura. A primeira reforma, a meu ver, que acontecerá será no próprio sistema de ensino. Eles verão que o sistema está ultrapassado, começarão a fazer perguntas e obrigarão, com isso, o aperfeiçoamento de seus professores. O ensinamento será melhor e não abrigará mais a figura do professor autoritário. As próprias escolas se renovarão. E será iniciado aí um processo de democratização na sociedade chilena" (PERIN, 1988a:29).

A implantação da Filosofia para Crianças representaria, assim, um caminho promissor para a sociedade democrática.

### **3. Na Argentina.**

O Programa chegou em 1989 e desde 1993 existe o Centro Argentino de Filosofia para Niños. Até 1995, havia duas novelas publicadas: "Pixi" e "El descubrimiento de Ari Stóteles", para crianças de 9 a 12 anos. O Programa era, então, aplicado em três escolas privadas de Lanús, uma agrotécnica em Ezeiza, que conta com um subsídio da Fundación Antorchas, na Nueva Escuela Argentina e em algumas escolas públicas em Bernal e Barracas.

Em 1995, Ann SHARP esteve no país para lançar o livro "Pixi", editado pelo Instituto de Filosofía da Universidade de Buenos Aires e pelo Centro Argentino de Filosofía para Niños. Isso significa que, na Argentina, o Programa encontrou certa acolhida na universidade.

Todavia, nem por isso deixaram de existir dificuldades, sobretudo de natureza

financeira, como explica SHARP:

"El problema mayor que encuentro aquí es financeiro. Yo estoy convencida deque las personas tienen que ir a capacitarse en el exterior, pero para esto hace falta dinero y la gente aquí no tiene plata ni para el pasaje. Este problema se vuelve trágico porque aquí tenemos uno de los mejores centros de filosofía para niños" (SINCOFSCY e NABOT, 1995: 16).

#### 4. Na Rússia.

A proposta foi aceita "por pressão dos psicólogos" e também por razões religiosas (MASCARENHAS, 1994e: 3).

Em 1994, em visita àquele país para apresentar seu Programa, LIPMAN ouviu do Ministro da Educação a seguinte resposta:

" 'Você nem imagina', explicou o governante, 'as pressões que sofro por causa do ensino religioso. Vêm cá os moonie e querem que se ensine a doutrina deles; vêm cá os muçulmanos e é a mesma coisa; vem este, vem aquele - e eu resolvi acabar com a questão: não se ensina a doutrina deles, mas também não se ensina ateísmo nas escolas!'

'Deus mandou-o ter comigo! Foi Deus que o mandou!', disse o ministro a Lipman. 'Eu preciso de um programa que ensine raciocinar, no meio deste jogo de pressões'. E, aí, num gesto decidido, determinou: 'Quero 60 mil livros dos seus'.

Lipman ia caindo para o lado: ninguém pede 60 mil livros de Filosofia para crianças assim de uma assentada! Nem mesmo um ministro russo voluntarioso! Os livros têm de ser acompanhados de treino dos professores e monitores e isso não pode ser feito de imediato em tão larga escala. O ministro ouviu o apelo da sensatez com um ouvido, enquanto o outro ia recebendo o cicio de um conselheiro que decerto lhe dava conta do estado das finanças do Ministério. Corrigiu: 'Pronto, quero 30 mil livros!'" (MASCARENHAS, 1994a:2).

#### 5. Em Portugal.

De acordo com SANTOS (1994), o Programa chegou por intermédio do Centro

Brasileiro de Filosofia para Crianças.

A forma como nossos irmãos lusitanos tomaram conhecimento do Programa foi, no entanto, curiosa. Em 1986, a revista Cláudia, a despeito de não ser um periódico de caráter propriamente pedagógico, publicou uma matéria sobre a Filosofia para Crianças intitulada "É de pequeno que se aprende a pensar" (KUNPERA, 1986:167-8). Ocorre que essa revista circulava também em Portugal, o que permitiu a divulgação naquele país, ainda que de forma superficial, da experiência que se praticava no Brasil. Ana Maria Vieira de ALMEIDA, então diretora de uma escola particular portuguesa chamada "A Torre de Lisboa", lendo essa reportagem, interessou-se pela proposta e decidiu vir ao Brasil para conhecê-la de perto. Contactou o Centro Brasileiro e, desse contato, resultou a realização, em Portugal, de um treinamento ministrado por Chaterine Young SILVA, então à frente daquele Centro, direcionado a um grupo de professores portugueses interessados em trabalhar com a proposta. O fato chegou ao conhecimento da Sociedade Portuguesa de Filosofia que acabou aderindo ao Programa. Assim, no ano seguinte, nasceria o Centro Português de Filosofia para Crianças, com o respaldo da referida Sociedade, do CBFC e do IAPC. Vale dizer ainda que, nos primeiros anos de aplicação do Programa, enquanto os portugueses não dispunham de tradução e adaptação próprias, foram usados os materiais didáticos produzidos no Brasil pelo Centro Brasileiro (PERIN, 1988b: 23).

## **6. Em outros países.**

Na Austrália, segundo informação do próprio LIPMAN, sua proposta pôde entrar:

"...por causa do prestígio da Associação Australiana de Investigação para o Ensino e por pressão da Associação de Filósofos, que aderiram a este programa" (MASCARENHAS, 1994e: 3).

Disso resultou a criação do Centro Australiano de Filosofia para Crianças (Australian Institute of Philosophy for Children), sediado em New South Wales, encarregado de coordenar a implantação do Programa.<sup>3</sup>

No Zimbábwe, diz LIPMAN, "...fez-se um acordo para introduzir a disciplina de Filosofia para crianças nas sete escolas do Magistério" (MASCARENHAS, 1994e: 3).

Na Nigéria, por sua vez, o Programa entrou com a missão de acalmar conflitos religiosos, como explica LIPMAN:

"Na Nigéria, foi diferente: a penetração ocorreu no Biafra cristão, ao Sul, que sofre uma tremenda pressão muçulmana do Norte e que tenta manter uma certa independência cultural. Foi um bocado como sucedeu aos Russos: optaram pela Filosofia para crianças por razões de ecumenismo" (MASCARENHAS, 1994e: 3).

### **Conclusão.**

Os países acima mencionados servem para ilustrar a política de internacionalização do Programa que vem norteando as ações do International Council for Philosophical Inquiry with Children. Em entrevista concedida a SANTOS, Catherine SILVA fornece uma idéia mais precisa desse processo de internacionalização:

"Estamos fazendo agora um folheto, em três línguas (inglês, francês e espanhol) e este folheto vai ter um encarte para quem quiser se tornar membro, e cada membro receberá um boletim que terá a periodicidade de três meses; no início será semestral, com notícias de Filosofia Para

---

<sup>3</sup> O diretor deste Centro, professor Laurence SPLITTER, da The University of Wollongong, esteve no Brasil em junho de 1988 por ocasião do III Encontro Internacional de Filosofia para Crianças, realizado em Maringá-PR (PERIN, 1988a: 29).

Crianças do mundo todo, e cada boletim com dois artigos publicados na língua em que está escrito, e nós vamos buscar também patrocínio com fundações, para publicarmos uma série de trabalhos, ou livros sobre alguns temas de Filosofia Para Crianças, como, por exemplo, comunidade de investigação, investigação estética, investigação ética. Começa a se tornar muito rica, assim, a contribuição mundial que os intelectuais de outros países possam dar aos temas que abordaremos. Haja visto que a entrada mais recente de intelectuais está se dando nos países do Leste Europeu. Lipman foi convidado pelos professores do Instituto de Altos Estudos Pedagógicos de Moscou, no ano passado, retornando mais outras duas vezes neste ano. Para os cursos de férias em janeiro, nos EUA, a procura por professores russos tem sido grande, inclusive húngaros, poloneses, romenos e búlgaros têm comparecido; recentemente se fez um contato com a Iugoslávia e Tchecoslováquia, isto sem mencionar o trabalho na África, onde no Quênia o trabalho existe há muito tempo; recentemente conheci professores de Serra Leone e Nigéria. O próximo congresso será em 92 novamente em Gratz, na Áustria. Hoje temos o mestrado em Filosofia Para Crianças nos EUA e México; o doutorado, temos nos EUA, e teremos também no México" (SANTOS, 1994: 145).

As formas e as razões pelas quais o Programa chega em cada país, como vimos, variam em função do contexto político, cultural e social de cada um: para acalmar tensões internas de caráter religioso e político, como na Nigéria e na Rússia; para atender às demandas de grupos corporativos, como na Austrália e também na Rússia; ou, simplesmente, pela curiosidade e empenho individual de algumas pessoas, como em Portugal e no Brasil. A aceitação, porém, parece ter sido mais fácil nos países pobres e menos desenvolvidos, como explica LIPMAN:

"Para os países do Terceiro Mundo que procuram suas identidades, esse é o tipo de educação que parece fornecer algumas respostas. Em países mais antigos, onde há resistências ao método, ele é usado para as minorias de imigrantes estrangeiros".<sup>4</sup>

Em 1989 o Programa de LIPMAN já estava presente em mais de meia centena de países.<sup>5</sup> Não há, porém, nenhuma referência a algum estudo que porventura tenha sido

---

<sup>4</sup> Cf.: B. CARVALHO. "Jogos Cotidianos e lições metafísicas". Folha de São Paulo, 1 de maio de 1994: 6-5. Esse raciocínio parece valer também para a realidade interna de cada país: "Hoje, nos EUA, Lipman está desenvolvendo um programa adaptado para menores de rua." (B. CARVALHO. "Lipman desenvolve método para crianças de rua". Folha de São Paulo, 1 de maio de 1994: 6-5).

<sup>5</sup> Segundo reportagem da revista "Nova Escola", foram ao todo 68 países (Cf.: "Método filosófico faz alunos mais críticos". Ano IV, n. 36, dezembro de 1989:38). Fontes mais recentes, no entanto, sugerem que houve uma diminuição nesse número: 38, segundo matéria do jornal O Estado de São Paulo ("Centro dá treinamento a professores". 16 de abril de 1996:A-17) e 50, de acordo com o Jornal do CBFC (FolhaPhi, Ano 3, nº 9, fevereiro de 1998:8).

solicitado pelas autoridades locais a fim de averiguar sua consistência teórica e sua adequação à realidade de cada país.

**APÊNDICE II**

**ATIVIDADES DO**

**CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**

A partir da criação do CBFC, em 1985, inúmeras atividades foram realizadas com o objetivo de divulgar, efetivar e ampliar a implantação do Programa de LIPMAN no Brasil. Vejamos, como ilustração, algumas delas.

**1. Encontros Nacionais de Filosofia para Crianças.**

Até o momento, foram realizados dois: o primeiro, em julho de 1994, na cidade de Florianópolis-SC e o segundo em julho de 1996, em Petrópolis-RJ. O terceiro encontro está previsto para janeiro de 1999, em São Paulo-SP e terá como tema: "Ética na Educação".<sup>1</sup>

**2. Eventos com a presença de LIPMAN.**

A primeira vez que LIPMAN esteve no Brasil para divulgar seu Programa foi em

---

<sup>1</sup> A respeito desses encontros ver: "**Corujinha**". *Jornal da Filosofia no 1º grau*. Ano 3, abril de 1994, nº 10; **FolhaPhi**. *Jornal do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças*. Ano 1, nº 3; setembro de 1996 e Ano 3, nº 11; agosto de 1998.

fins de setembro e início de outubro de 1985. Na ocasião, o Centro organizou uma série de conferências em universidades de diversos estados brasileiros visando, principalmente, à aceitação do Programa nos meios acadêmicos.<sup>2</sup> As cidades por ele visitadas foram: São Paulo, Campinas, Porto Alegre (RS), Vitória (ES) e São Luiz (MA).<sup>3</sup>

A programação da visita de LIPMAN incluía também, no dia 8 de outubro, uma conferência no auditório da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, sobre o tema "Filosofia para Crianças. Isso é Possível? Algumas Considerações sobre os Fundamentos da Educação Reflexiva" e que mereceu um comunicado oficial dirigido:

"Aos Coordenadores de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo e do Interior, Diretores Regionais, Delegados e Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, Professores e demais interessados" (SÃO PAULO, 1985:10).<sup>4</sup>

Nessa mesma oportunidade LIPMAN participou também do programa "Tempo e Debate", da TV Cultura de São Paulo, tendo como interlocutores: o Professor João Paulo MONTEIRO, do Departamento de Filosofia da USP, a Diretora de Escola Pública, Professora Maria Stella Aoci SERRI, a Professora Edith RUBINSTEIN, então Presidente da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo e o Professor Marcos LORIERI (SANTOS, 1994).

---

<sup>2</sup> Cf.: "No 1º grau, Filosofia para Crianças". Correio Popular, Campinas, 29 de setembro de 1985:13; "Alunos têm filosofia no 1º grau". Folha de São Paulo, 1 de outubro de 1985:26; "Sete escolas de São Paulo têm filosofia no 1º grau". O Globo, 1 de outubro de 1985:5; "A Filosofia voltando às escolas". O Estado de São Paulo, 3 de outubro de 1985: s/p; "Filosofia para crianças". O Estado de São Paulo, 5 de outubro de 1985: s/p; "Filosofia para crianças". Diário Popular, 6 de outubro de 1985: s/p.

<sup>3</sup> Em Campinas, a palestra aconteceu na UNICAMP, em 2 de outubro de 1985 (cf.: "No 1º grau, Filosofia para crianças". Correio Popular, 29 de setembro de 1985:13); em São Luiz, no Campus Universitário do Bacanga (cf.: "Os fundamentos da Educação na palestra do professor Matthew". Jornal de Hoje, São Luiz, 13 de outubro de 1985:2); e em Vitória, no auditório do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, como parte das atividades do III Seminário sobre Ensino de Línguas Estrangeiras e a Práxis da Educação Reflexiva, promovido pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças com o apoio do YAZIGI (AGUIAR, 1985, s/p.). Segundo AGUIAR, esta conferência em Vitória foi a primeira discussão oficial sobre o assunto.

<sup>4</sup> Conferir também em: "Filosofia para crianças". O Estado de São Paulo, 5 de outubro de 1985:s/p; "Filosofia para crianças". Diário Popular, 6 de outubro de 1985: s/p.

Ainda em 1985, LIPMAN esteve presente em um treinamento para graduados em Filosofia destinado à formação de monitores para o Programa, oferecido pelo Centro Brasileiro.<sup>5</sup>

De lá para cá, o idealizador da Filosofia para Crianças esteve no Brasil pelo menos mais duas vezes: em junho de 1988, durante o "I Simpósio Nacional de Filosofia, Desenvolvimento do Raciocínio e Educação de 1º Grau", realizado concomitantemente com o "III Encontro Internacional de Filosofia para Crianças", ambos em Maringá (PR), e em julho de 1994, no I Encontro Nacional de Educação Para o Pensar, sediado em Florianópolis (SC).<sup>6</sup> Nesse último evento, coube a LIPMAN a conferência de abertura intitulada "Educação para o pensar através da Filosofia para Crianças" e que foi transmitida ao vivo via EMBRATEL para os centros receptores em todo o país, com os telespectadores podendo participar através do envio de perguntas por telex.<sup>7</sup>

Vale registrar que, Ann SHARP, principal colaboradora de LIPMAN, também esteve por diversas vezes no Brasil divulgando a Filosofia para Crianças<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Cf.: "Filosofia para crianças". O Estado de São Paulo, 5 de outubro de 1985: s/p; "Filosofia para crianças". Diário Popular, 6 de outubro de 1985: s/p.

<sup>6</sup> Sobre esse último evento, conferir: B. CARVALHO. "Educador dará palestras no Brasil em julho". Folha de São Paulo, 1 de maio de 1994:6-5. Ainda sobre o I Encontro Nacional, ver também o jornal do Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau, Corujinha, Ano 3, nº 11, julho de 1995. O II Encontro Nacional foi realizado em julho de 1996, na cidade de Petrópolis/RJ, mas não contou com a presença de LIPMAN. A esse respeito, ver edição especial do Jornal do C.B.F.C. FolhaPhi, Ano 1, nº 3, setembro de 1996. Um terceiro estava programado para junho de 1998, em Salvador/BA, mas acabou adiado para o verão de 1999 (cf.: FolhaPhi, Ano 2, nº 8, novembro de 1997:8).

<sup>7</sup> Cf.: "Programação do I Encontro Nacional". Corujinha. Jornal do Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau. Ano 3, nº 11, julho de 1995:2.

<sup>8</sup> Numa dessas ocasiões, tomou parte em um debate sobre Filosofia para Crianças, promovido pelo jornal Folha de São Paulo, do dia 30 de maio de 1986 e do qual participaram: o teólogo Paul-Eugène CHARBONNEAU, então vice-diretor do Colégio Santa Cruz e autor do livro "Curso de Filosofia - Lógica e Metodologia das Ciências" e a filósofa e presidente do CBFC, Catherine SILVA. O mediador do debate foi o jornalista Marcelo LEITE, editor de Educação e Ciência do referido jornal (cf.: "Filosofia para crianças será debatida na Folha". Folha de São Paulo, 30 de outubro de 1986:6-4).

### 3. Eventos de abrangência internacional.

O Centro Brasileiro também conseguiu trazer para o Brasil o "III Encontro Internacional de Filosofia para Crianças", que aconteceu simultaneamente ao "I Simpósio Nacional de Filosofia, Desenvolvimento do Raciocínio e Educação: Uma Relação Possível", de 23 a 28 de junho de 1988, em Maringá (PR).<sup>9</sup> Segundo Gaudência Rodrigues Secco CAETANO, uma das coordenadoras dos encontros, a cidade foi escolhida por ser, à época, a única do Sul do País onde o Programa era desenvolvido. Foram utilizados quatro auditórios para as reuniões: o Dona Guilhermina, do Colégio Platão, o Hélio Moreira, do Paço Municipal, o do Hotel Cidade Verde e o do Instituto Brasileiro do Café.<sup>10</sup>

Para viabilizá-los, o Centro contou com o patrocínio da Fundação Universidade Estadual de Maringá, do Colégio Platão de Maringá (escola privada), da Secretaria Estadual de Educação do Paraná e do Núcleo Regional de Educação de Maringá.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Sobre esses eventos ver: "Filosofia melhora o rendimento". Zero Hora, 8 de abril de 1988:30; "Encontro de Filosofia em Maringá". O Diário do Norte do Paraná, 27 de abril de 1988:s/p; "Filosofia pode trazer alternativas ao ensino". Folha de São Paulo, 19 de junho de 1988:12; "Simpósio Internacional de Filosofia começa em Maringá". O Jornal de Maringá, 24 de junho de 1988:1; "Encontro Internacional de Filosofia será aberto amanhã". O Diário do Norte do Paraná, 22 de junho de 1988: s/p; "Filosofia para crianças". O Jornal de Maringá, 22 de junho de 1988: s/p; "Encontro Internacional de Filosofia em Maringá". Folha de Londrina, 23 de junho de 1988:9; "Maringá abre hoje Encontro Internacional de Filosofia para Crianças". O Jornal de Maringá, 23 de junho de 1988:6; "Encontro discute filosofia à criança". Gazeta do Povo, Curitiba, 25 de junho de 1988:4; "Bem sucedido, encontro de filosofia termina na terça". O Jornal de Maringá, 26 de junho de 1988:4; "Eventos de Filosofia terminam hoje". O Jornal de Maringá, 28 de junho de 1988:5; "Encontros. Filosofia para Crianças". Diário do Sul, Porto Alegre, 16 de junho de 1988: s/p; "Em agosto sairá documento do encontro de Filosofia". Folha de Londrina, 30 de junho de 1988:10; "Filosofia". O Estado do Paraná, 24 de julho de 1988:10.

<sup>10</sup> Cf.: "Filosofia para crianças". O Jornal de Maringá, 22 de junho de 1988: s/p; "Encontro Internacional de Filosofia será aberto amanhã". O Diário do Norte do Paraná, 22 de junho de 1988: s/p; "Encontro internacional de Filosofia em Maringá". Folha de Londrina, 23 de junho de 1988:9; "Eventos de Filosofia terminam hoje". O Jornal de Maringá, 28 de junho de 1988:5.

<sup>11</sup> Cf.: "Encontro de Filosofia em Maringá". O Diário do Norte do Paraná, 27 de abril de 1988: s/p; "Filosofia pode trazer alternativas ao ensino". Folha de São Paulo, 19 de junho de 1988: A-31; "Encontro Internacional de Filosofia será aberto amanhã". O Diário do Norte do Paraná, 22 de junho de 1988: s/p.

Os principais objetivos desses encontros foram<sup>12</sup>:

a) intensificar o intercâmbio em âmbito nacional e internacional entre os envolvidos no Programa de Filosofia para Crianças. Para isso, uma das propostas era

"...estabelecer critérios para a circulação de um periódico internacional que facilite o intercâmbio entre os vários Centros de Filosofia em vários países"<sup>13</sup>;

b) divulgar o Programa. Nas palavras de Gaudência CAETANO:

"Um dos objetivos é o de divulgar aos educadores a proposta do programa do Centro Brasileiro de Filosofia, que aumenta o raciocínio e desenvolve a habilidade de leitura e reflexão."<sup>14</sup>

A participação nesses eventos foi distribuída da seguinte maneira: o III Encontro Internacional era restrito aos representantes de centros de Filosofia para Crianças de diferentes países<sup>15</sup>. Já o Simpósio era mais aberto, dele podendo participar professores universitários e de 1º e 2º graus, estudantes universitários, estudantes de magistério, pais de alunos e demais interessados.<sup>16</sup> Os preços das inscrições foram os seguintes: até o dia 22 de junho, 2 mil cruzados para estudantes e 3 mil para os demais; a partir do dia 23, os valores passariam a ser 2 e 3 OTNs, respectivamente.<sup>17</sup> Ao todo foram mais de 250 participantes de vários estados do Brasil e de diversos países, como México, Chile, Espanha, Estados Unidos, Austrália, Canadá, Dinamarca, Islândia e Portugal.<sup>18</sup> As

---

<sup>12</sup> Cf.: "Encontro de Filosofia em Maringá". O Diário do Norte do Paraná, 27 de abril de 1988: s/p.

<sup>13</sup> Cf.: "Encontro Internacional de Filosofia será aberto amanhã". O Diário do Norte do Paraná, 22 de junho de 1988: s/p.

<sup>14</sup> Cf.: "Encontro internacional de Filosofia em Maringá". Folha de Londrina, 23 de junho de 1988:9.

<sup>15</sup> Cf.: "Filosofia pode trazer alternativas ao ensino". Folha de São Paulo, 19 de junho de 1988: A-31; "Simpósio Internacional de Filosofia começa em Maringá". O Jornal de Maringá, 24 de junho de 1988:1.

<sup>16</sup> Cf.: "Encontro Internacional". O Diário do Norte do Paraná, 22 de junho de 1988: s/p.

<sup>17</sup> Cf.: "Encontro Internacional de Filosofia será aberto amanhã". O Diário do Norte do Paraná, 22 de junho de 1988: s/p.

<sup>18</sup> Cf.: "Em agosto sairá documento do encontro de Filosofia". Folha de Londrina, 30 de junho de 1988:10; "Filosofia". O Estado do Paraná, 24 de julho de 1988: 10.

inscrições de 100 professores da rede estadual do Paraná que se interessaram em participar foram custeadas pela Secretaria de Educação do Estado (PERIN, 1988b:23).

A dinâmica do Encontro e do Simpósio incluiu aulas práticas, oficinas e palestras.<sup>19</sup> O conteúdo abordado englobou as experiências intercambiadas entre os que trabalhavam com o Programa de Filosofia para Crianças no Brasil e no exterior e algumas das principais questões teóricas e práticas a ele relacionadas. O eixo central das discussões foi, segundo o jornal Folha de São Paulo, "a importância do desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico para aprimorar o processo de aprendizagem".<sup>20</sup> Outros temas discutidos foram:

"...implantação de Filosofia nas escolas, interdisciplinaridade de Filosofia, formação de professores e Filosofia para Crianças, além de adaptação cultural."<sup>21</sup>

O número de participantes estrangeiros foi bastante significativo, o que permite perceber a dimensão e a importância atribuídas aos eventos. Matthew LIPMAN, como fundador e diretor e Ann Margareth SHARP, como diretora assistente do IAPC; Frederich OSCANYAN, Professor de Filosofia no Berea College, em Kentucky, Estados Unidos e

---

<sup>19</sup> "Pela manhã os participantes se dividem no Auditório Hélio Moreira e do IBC para assistirem aulas práticas ministradas pelos monitores do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Os monitores simulam uma aula, onde há participação dos professores. Durante o período da tarde os professores fazem um relato de como trabalham no país de origem. À noite são realizadas palestras de níveis nacional e internacional. Amanhã está incluído no programa do Encontro, o domingo cultural. Os participantes de outras cidades farão um passeio turístico por Maringá, à tarde assistirão à peça 'A Exceção e a Regra', que será apresentada na Universidade Estadual de Maringá. A noite será livre para os participantes do Encontro (cf.: "Bem sucedido encontro de filosofia termina na terça". O Jornal de Maringá, 26 de junho de 1988:4).

<sup>20</sup> "Filosofia pode trazer alternativas ao ensino". Folha de São Paulo, 19 de junho de 1988: A-31.

<sup>21</sup> Cf.: "Encontro internacional de Filosofia em Maringá." Folha de Londrina, 23 de junho de 1988:9. Algumas das palestras ministradas foram: "Filosofia e a faculdade de juízo" (por Matthew Lipman); "Filosofia e educação ambiental"; "Os instrumentos da investigação ética"; "Teorias de conhecimento e o fazer da filosofia"; "Filosofia e a aquisição de significado"; "A questão da leitura"; e "O que a lógica formal contribui para o raciocínio" (cf.: "Maringá abre hoje Encontro Internacional de Filosofia para Crianças". O Jornal de Maringá, 23 de junho de 1988:6; "Eventos de Filosofia terminam hoje". O Jornal de Maringá, 28 de junho de 1988:5). As duas últimas palestras citadas foram proferidas, respectivamente, por Júlia DUTKA, professora de Literatura do Montclair State College e por Frederich OSCANYAN, professor de Filosofia do Berea College, Kentucky, Estados Unidos. Quanto às sessões práticas, dentre os que as coordenaram estavam as professoras Maria do Carmo Badini TOBIAS, Coordenadora Pedagógica e Professora de Filosofia do Colégio Platão e Maria Alice de Brzezinski PRESTES, do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.

Felix Garcia MORIYON, Professor de Filosofia em Madrid, Espanha, (que apresentaria um trabalho sobre a Filosofia para Crianças, relacionando-a com filósofos da Idade Média e discutindo a questão da filosofia ser ou não apenas para adultos), são apenas alguns dos nomes mais significativos.<sup>22</sup>

Na avaliação de seus organizadores e participantes os eventos alcançaram seus objetivos. Pelo depoimento de Catherine Young SILVA, por exemplo, chegou-se à conclusão de que o método "é ótimo para crianças"<sup>23</sup>. Por sua vez, Alkindar de OLIVEIRA, um dos diretores do Colégio Platão, assim expressou sua satisfação:

"Foi o único encontro do qual participei na vida em que as discussões não ficaram em torno dos problemas. O que discutimos aqui foram soluções e os frutos do trabalho que estamos iniciando."<sup>24</sup>

Contudo, as conclusões extraídas desses dois eventos deveriam ser sistematizadas em um documento a ser finalizado e distribuído aos interessados no mês de agosto daquele

---

<sup>22</sup> Cf.: "Filosofia pode trazer alternativas ao ensino". **Folha de São Paulo**, 19 de junho de 1988: A-31. Um jornal de Maringá trouxe a lista completa dos participantes: "**Internacionais**: [além dos mencionados acima] Eulália Bosch - professora de Filosofia do Instituto de Recerca per L'Ensenyament de la Filosofia, Girona, Espanha; Robert G. Simon - presidente do Centro de Filosofia Escolar, Santiago, Chile; Brian Lamb - professor de Filosofia da Unitec Nations School, New York, EUA; Laurence Splitter - professor de Filosofia da University of Wollongong e diretor do Australian Institute of Philosophy for Children, em New South Wales, Austrália; Ronald Reed - professor de Filosofia e Educação e diretor do Analytic Teaching Center, Fort Worth, Texas, EUA; Maria Tereza de la Garza - professora de Filosofia da Universidade Ibero-americana, Mexico; Estrella Piastra - professora de Filosofia da Universidad Iberoamericana, México; Arsène Richard - diretor do Departamento de Filosofia da Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canadá; Júlia Dutka - professora de Literatura do Montclair State College, Upper Montclair, New Jersey, EUA; Philip Guin - professor de Filosofia do Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Upper Montclair, New Jersey; Zaza Carneiro de Moura - coordenadora da Sociedade Portuguesa de Filosofia em Lisboa, Portugal; Ana Maria Vieira de Almeida - diretora da Escola Cooperativa A Torre em Lisboa, Portugal. **Nacionais**: Benedito Eliseu Leite Cintra - professor do Departamento de Filosofia da PUC/São Paulo; Graziela Gondolo - professora de Meio Ambiente e diretora da Fazendinha Girassol, São Paulo; Catherine Young Silva - professora e diretora-presidente do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, São Paulo; Ana Luíza Fernandes Falcone - professora e diretora de Comunicações do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, São Paulo; Marion Burleigh - diretora do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, SP; Marcelo Sabbah Marer - professor e monitor do CBFC, SP; Maria Elice de Brzezinski Prestes - professora e monitora do CBFC, SP; Ismael Oliveira - professor e monitor do CBFC, SP; Marcos Antonio Lorieri - professor do Departamento de Pedagogia da PUC/São Paulo; Alkindar de Oliveira - professor de matemática do Colégio Platão, Maringá; Fernando Ponte de Sousa - reitor da UEM; Tânia Aparecida Martins - professora do Colégio Platão, Maringá; Maria do Carmo Badini Tobias - orientadora pedagógica e professora de Filosofia do Colégio Platão, Maringá" (cf.: "Os Participantes". **O Jornal de Maringá**, 26 de junho de 1988: 4. Grifos meus).

<sup>23</sup> Cf.: "Em agosto sairá documento do encontro de Filosofia". **Folha de Londrina**, 30 de junho de 1988:10.

<sup>24</sup> Cf.: "Em agosto sairá documento do encontro de Filosofia". **Folha de Londrina**, 30 de junho de 1988:10.

mesmo ano.<sup>25</sup>

Vale frisar ainda que, paralelamente ao "III Encontro Internacional" e ao "I Simpósio Nacional", realizaram-se, em Maringá, reuniões do International Council for Philosophical Inquiry with Children, com sede na Dinamarca, das quais participaram representantes de sete países, inclusive Brasil.<sup>26</sup> De acordo com SANTOS, na pauta destas reuniões do ICPIC estavam temas como:

"...verbas, bolsas de estudo, formas de financiamento, envolvimento com outros organismos internacionais (como a UNESCO<sup>27</sup> por exemplo), criação de cursos de mestrado, problemas e formas de adaptação e tradução, além de algumas discussões sobre as bases teóricas do programa" (1994:137).

### **Conclusão.**

As atividades e eventos acima relatados constituem uma amostra significativa do empenho com que os adeptos do Programa de LIPMAN se dispuseram a agir no sentido de ampliar sua divulgação e de consolidar sua presença em território brasileiro. E, considerando-se a abrangência que ele atinge atualmente, pode-se dizer que, se os resultados não foram de todo satisfatórios, pois ainda há setores a conquistar, como os cursos de Filosofia, por exemplo, certamente proporcionaram avanços significativos.

---

<sup>25</sup> Cf.: "Em agosto sairá documento do encontro de Filosofia". **Folha de Londrina**, 30 de junho de 1988:10.

<sup>26</sup> "Na pauta, a elaboração de propostas que viabilizem a extensão de programas que visem ao desenvolvimento da criança a outros países, tendo como objetivo a mudança de atitude de crianças e professores em relação ao ensino e aprendizagem" (cf.: "Encontro discute a filosofia à criança". **Gazeta do Povo**, 25 de junho de 1988:4).

<sup>27</sup> Havia, portanto, a intenção de se obter apoio e reconhecimento de organismos internacionais. Com efeito, o Programa de Filosofia para Crianças conseguiria, mais tarde, o reconhecimento da Unesco.

## APÊNDICE III

### DEPOIMENTOS FAVORÁVEIS AO PROGRAMA?

A depender da opinião de um certo número de pessoas que, direta ou indiretamente, passaram pela experiência do Programa, tem-se a impressão de que os resultados obtidos são, em muitos aspectos, positivos. Mas será que os êxitos verificados (supondo que tenham realmente ocorrido) devem-se, de fato, à presença da Filosofia para Crianças? E ainda que assim seja, esses êxitos não poderiam ser obtidos por outros meios e no âmbito das próprias disciplinas ou áreas de estudo já existentes no currículo escolar, sem que fosse necessário acrescentar um programa paralelo de ensino?

Vejamos, pois, alguns relatos de professores, alunos e pais a fim de tentar elucidar um pouco esta questão.

#### 1. Desenvolvimento do pensamento e do raciocínio.

Maria do Carmo Baldini TOBIAS, orientadora pedagógica e professora de Filosofia para Crianças no colégio Platão, de Maringá, faz a seguinte avaliação da experiência desenvolvida com o Programa nessa escola:

"A criança aprende a pensar com mais lógica, desenvolvendo um pensamento crítico e analítico. Além do conhecimento ela consegue se aprofundar no pensamento e começa a questionar sobre aquilo que é desenvolvido na sala de aula. Ela deixa de fazer por fazer."

Através do Programa, prossegue TOBIAS,

"...são desenvolvidas a observação e a pesquisa para formar um cidadão mais consciente e progressivo, já que o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio é ilimitado, ou seja,

a criança pode alcançar níveis ainda não conhecidos."<sup>1</sup>

O professor Marcos LORIERI, que aplicou o Programa em escolas públicas da Zona Leste de São Paulo e membro do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, acrescenta ainda alguns elementos ao explicar os avanços das crianças em termos de capacidade de raciocínio:

"As crianças passam a ser mais questionadoras, capazes de formular questões mais inteligentes, numa seqüência lógica de pensamento. Passam a ser capazes de fazer nexos entre os discursos oral e escrito, a identificar pré-suposições adjacentes, a ler nas entrelinhas, a fazer inferências adequadas, tirar conclusões" (VOGEL, 1994:13-4).

Alguns alunos também dão testemunho de que a Filosofia para Crianças fez melhorar sua habilidade de pensar. Gilberto Bertoldi GASPAR, de 11 anos, estudante da 5ª série do colégio Platão, declara:

"Antes eu estudava num colégio onde as aulas eram normais. Não havia Filosofia. A professora me sobrecarregava de tarefas e eu não podia pensar. Fui até expulso. (...) Hoje eu sou um dos primeiros da classe e participo de todas as atividades. Antes eu era um bobo, só falava abobrinha. Com as aulas de Filosofia, fui soltando meu pensamento de dentro e descobri que não era tão bobo assim" (FELDENS, 1988:46).

Tatiana Gonçalves de ASSIS, da 6ª série B da escola Santa Marina, afirma:

"Eu aprendi a pensar bem, a falar bem, saber tomar decisões certas e saber ouvir. Eu aprendi a ser gente digna, gente de caráter" (COBRA, 1995:s/p.).

Na mesma direção vai o comentário de Ângela C. PIRES, da 1ª série do ensino médio dessa mesma escola:

"A filosofia tem um papel fundamental na vida das pessoas e mais uma vez, a Escola Santa Marina conseguiu nos passar essa tão preciosa necessidade, em forma de aulas interessantes e agradáveis, para que nós, alunos, nos transformemos em seres humanos melhores, aprendendo a pensar, pensar direito!!" (cf.: COBRA, 1995:s/p.).

Também entre os mais pequeninos há os que relacionam o contato com a Filosofia para Crianças com o aprendizado do pensar. Cintia Visconti FELIPE, de 8 anos, aluna do Ciclo Básico da EEPG "Monsenhor Passalacqua", declara: "Nós aprendemos a pensar

<sup>1</sup> Cf.: "Bem recebido, encontro de filosofia termina na terça". O Jornal de Maringá, 26 de junho de 1988:4.

sobre o que estávamos lendo".<sup>2</sup>

Algumas mães também manifestaram sua aprovação ao Programa. Nilma de Oliveira PEREIRA, por exemplo, com dois filhos no colégio Platão, faz a seguinte observação:

"Eu acho que com a Filosofia ele desenvolveu sua capacidade de pensar, seu processo de reflexão e hoje aprende melhor e tem mais segurança" (FELDENS, 1988:48).

## 2. Melhoria do rendimento nas outras matérias.

Nair Fátima MENDOSA, professora da EEPG "Santos Dumont", considera que até o rendimento das crianças em Português melhorou depois que elas começaram a participar das aulas de Filosofia:

"Elas desenvolveram o raciocínio, têm melhor entendimento de texto e dão respostas mais completas".<sup>3</sup>

Emília Gambirásio SILVA, diretora da Escola Infantil e de Primeiro Grau Granja Viana, em Cotia-SP, onde o Programa foi adotado da 3ª à 8ª série do ensino fundamental, era responsável pelas aulas de Filosofia de uma turma de 6ª série. Para ela,

"...as crianças realmente começam a raciocinar de forma mais clara a partir da leitura do 'Pimpa' e isto se reflete claramente em outras matérias, com maior verbalização e facilidade para pensar em problemas de aula".<sup>4</sup>

Alguns alunos da EEPG "Santos Dumont" reconhecem que as aulas de Filosofia para Crianças melhoraram sua habilidade de leitura e, conseqüentemente, seu desempenho

<sup>2</sup> Cf.: "Método filosófico faz alunos mais críticos". Nova Escola, ano V, nº 36, dezembro de 1989:39.

<sup>3</sup> Cf.: "Alunos têm Filosofia no 1º grau". Folha de São Paulo, 1 de outubro de 1985,26. Esse depoimento parece ratificar a declaração de LIPMAN de que o contato com o Programa melhora o desempenho dos alunos também nas outras disciplinas. "...com eles transferindo o raciocínio lógico adquirido para outras matérias" (cf.: "Sete escolas de São Paulo têm filosofia no 1º grau". O Globo, 1 de outubro de 1985:5).

<sup>4</sup> Cf.: "No 1º grau, Filosofia para crianças". Folha da Tarde, 15 de maio de 1985:11.

em Língua Portuguesa. Fabiano, por exemplo, de 11 anos, afirma:

"Depois da Pimpa, passei a ler com mais facilidade, compreendendo melhor o que está escrito. Minhas notas subiram de C par B e agora em A, em Língua Portuguesa" (BOTTEON e MORAES, 1985:15).

Sandro, de 10 anos, ratifica: "Eu lia e gaguejava, agora leio e não gaguejo mais" (BOTTEON e MORAES, 1985:15).

### 3. Desinibição e aumento da autoconfiança e da auto-estima.

Para Josefa PACCA, coordenadora de ensino da EEPG "Santos Dumont":

"Nossos alunos passaram a ser mais autoconfiantes e desinibidos, dentro e fora da escola. (BOTTEON e MORAES, 1985:15).

A professora Léa Bonfim MENEGUELLO, da escola "Professor Adelino José d'Azevedo", reconhece que, no início do trabalho com o Programa há dificuldades mas, com o tempo, as crianças tornam-se mais participativas e interessadas:

"O primeiro ano é o mais difícil. Depois fica melhor. Você não vê o resultado só com um ano. Antes eu tinha crianças que nem levantavam da carteira. Hoje, são mais indagadoras, participativas e interessadas" (VOGEL, 1994:15).

Norma Miquelina Munhoz MAMPRIM, com doze anos de magistério decidiu aplicar o Programa no Ciclo Básico da escola onde lecionava, a EEPG "Monsenhor Passalacqua". Os resultados, garante ela, foram satisfatórios:

"Eu resolvi fazer o treinamento porque achei interessante educar as crianças assim. A receptividade desde o início foi ótima e posso garantir que valeu a pena. Eu estava muito insegura, pois foi uma grande mudança, uma coisa nova que exige mais do professor. Mas hoje corre tudo bem e eles são muito participativos, críticos, sabem ouvir, sabem esperar a vez de falar".<sup>5</sup>

O aluno Evandro GALEGO, da 4ª série da escola "Professor Adelino José d'Azevedo", de São Mateus, Zona Leste de São Paulo, capital, considera que, através do

---

<sup>5</sup> Cf.: "Método filosófico faz alunos mais críticos". *Nova Escola*, ano IV, nº 36, dezembro de 1989:39.

Programa, "A gente aprende a perder a vergonha, pensar mais. Serve para formular melhor as perguntas" (CARVALHO, 1994a:6-4).

Vânia, de 10 anos, que estuda na "Santos Dumont", complementa "A gente começa a falar mais, tudo o que pensa. Quem era envergonhado deixa de ser" (BOTTEON e MORAES, 1985:15).<sup>6</sup>

Maria Lúcia N. P. MOURA, mãe de aluno do colégio Platão, comenta os progressos de seu filho, embora não os atribua explicitamente às aulas de Filosofia:

"Meu filho era muito tímido e não se entrosava bem em colégios tradicionais. No Platão ele está ótimo, faz as tarefas sozinho, está desinibido, conversador e sinto que se desenvolveu em todos os aspectos" (PERIN, 1988c:23).

#### 4. Relacionamento familiar.

Uma das dificuldades enfrentadas na implantação do Programa foi o receio dos pais de que as aulas de Filosofia para Crianças gerassem problemas de relacionamento dentro de casa.<sup>7</sup> Por outro lado, o depoimento de alguns deles parece afastar essa preocupação.

---

<sup>6</sup> Outros depoimentos de alunos: Heitor Garcia CORSO, do colégio Augusto Laranja, que adotou o Programa: "Todo mundo respeita a vez do outro e não tem medo de falar o que pensar". Jaime Travassos SARINHO, considerado tímido pelos colegas, confirma: "Perdi a vergonha de falar porque esse é um espaço aberto para qualquer argumentação". A respeito da mudança de Jaime, sua colega, Patrícia Simões CAYRES, atesta: "O Jaime ficava quietinho mas agora participa bastante e, muitas vezes, me faz perceber que estou errada". (Cf.: Escolas adotam Filosofia no 1º grau. O Estado de São Paulo, 16 de abril de 1996:A-17).

<sup>7</sup> LIPMAN, no entanto, assegura que se trata de um receio infundado, visto que as discussões sobre os temas filosóficos (éticos, epistemológicos, metafísicos, etc) que ocorrem na "comunidade de investigação" devem ser feitas "...de modo a fortalecer em vez de enfraquecer os laços familiares e os entendimentos entre gerações" (LIPMAN, 1990:39). Ao que Catherine SILVA acrescenta: "Não queremos criar rebeldes sem causa, (...) mas sim alunos capacitados para distinguir várias alternativas para solucionar uma questão" (cf.: "Lição de pensamento". Isto É, 30 de outubro de 1985:32). No seu entender, aliás, é justamente na convivência familiar que se podem detectar as mudanças mais positivas provocadas pelo Programa: "Acostumando-se a ouvir o argumento dos outros, o garoto pensa duas vezes antes de brigar com o irmão ou dar um pontapé no cachorro. Aprende também a distinguir uma ordem paterna autoritária de um conselho com conteúdo" (cf.: "Lição de Pensamento". Isto É, 30 de outubro de 1985:32).

Heine MACIEIRA, por exemplo, mãe de dois alunos no colégio Platão, ainda que não faça alusão direta à Filosofia para Crianças, declara:

"Este ano foi de mudança. Meus 2 filhos passaram a ter uma integração maior com a família. Eles eram mais isolados, não nos questionavam, não tomavam muito conhecimento da rotina da casa. Hoje nossa relação é muito mais participativa, eles conversam muito, chegam mais na gente, falam mais do que fazem e do que gostam. Tudo isso é resultado do novo método de ensino" (PERIN, 1988c:23).

A coordenadora de ensino da EEPG "Santos Dumont" afirma ter ouvido dos pais dos alunos que,

"...em casa, eles tomam iniciativa do diálogo e já houve até uma aluna que desistiu de assistir desenhos pela TV por considerá-los 'sem lógica'" (BOTTEON e MORAES, 1985:15).

## 5. Mudança na mentalidade dos professores.

De acordo com Alkindar de OLIVEIRA, diretor do colégio Platão, após a implantação do Programa:

"Todos sentiram a diferença com o novo sistema de ensino, a começar pelos professores. Uma professora, logo depois da implantação, chegou até mim para dizer: 'Dou aula há 14 anos de maneira errada'. Agora tanto ela como os outros sabem que é o estudante que tem que descobrir, que o papel do professor é apenas de orientador" (PERIN, 1988c:23).

Tânia Cristina RIBEIRO, professora do colégio Getúlio Vargas, de Florianópolis, não está diretamente envolvida com o Programa mas confessa-se admirada com os avanços e a facilidade com que sua turma, que tem aulas de filosofia com outros professores, percorre os assuntos filosóficos, e afirma que, desde que essas aulas começaram viu-se obrigada por seus alunos a repensar várias coisas relacionadas à sua conduta como professora. (VOGEL, 1994:14).

Assim, o contato com o Programa parece contribuir para que os professores, mesmo aqueles que não participam dele diretamente, repensem e reformulem suas práticas

pedagógicas.

## 6. Aumento do interesse de alunos e pais pela escola.

O diretor do Platão confessa que, depois da implantação da Filosofia para Crianças, o interesse dos alunos pela escola passou a ser tão grande que chegou a se tornar um problema: os alunos chegavam cedo às aulas e não queriam mais ir embora. A mudança foi tamanha que, segundo ele, mesmo sendo o colégio um dos mais caros do Estado do Paraná, o número de alunos aumentou em vinte por cento (PERIN, 1988c:23).

Segundo a professora Tânia Cristina RIBEIRO, do colégio Getúlio Vargas:

"É sempre assim. As crianças adoram as aulas de Filosofia. Às vezes, elas chegam a conclusões tão interessantes que me surpreendem" (VOGEL, 1994:13-4).

A aluna Ângela C. PIRES considera as aulas de Filosofia "interessantes e agradáveis" (COBRA, 1995,s/p). Às vezes, porém, alguns assuntos despertam mais interesse que outros: "Gostei mais de discutir a luz. Discutimos a luz que ilumina e a que é dada a uma outra pessoa, com a gravidez" (CARVALHO, 1994a 6-4), diz Suélen Alves ROCHA, de 10 anos, aluna da escola "Professor Adelino José d'Azevedo". Por sua vez, Juliana Mary GARCIA, de 11 anos, aluna da 5ª série do colégio Platão revela:

"Eu gosto muito de dizer o que penso e juntar minhas idéias com as dos colegas para formarmos uma idéia só" (FELDENS, 1988:46).

Nota-se, portanto, na aplicação do Programa, uma clara preocupação em atender os interesses das crianças a fim de motivar-lhes o interesse e a participação.

Algumas mães de alunos desse colégio também atestam o entusiasmo de seus filhos pela escola, embora a maioria dos depoimentos não faça referência explícita à Filosofia para Crianças, como é o caso, por exemplo, de Arlete Gaspar: "Meus filhos

participaram de todas as atividades programadas sempre com muita alegria e acho que isso conta muito".<sup>8</sup>

## **7. Integração social.**

Natália NORONHA é uma professora timorense que trabalha em Portugal com comunidades de imigrantes utilizando a Filosofia para Crianças. De acordo com suas declarações ao jornal Diário de Notícias, o Programa

"...revelou-se 'espantoso, porque foi muito mais longe do que queria', a nível do desenvolvimento do raciocínio, da oralidade, da discussão de idéias e conceitos, do respeito pelos sentimentos e opiniões alheias. Segundo Natália, a discussão dos problemas humanos e comuns às diferentes culturas, para além de permitir o desenvolvimento dos conhecimentos da língua, possibilita também um mais fácil assimilar dos valores, ensina e ajuda a pensar" (HOLTREMANN, 1994:7).

A Filosofia para Crianças teria, assim, uma função de integração social.

## **Conclusão.**

Pelos depoimentos apresentados acima, pode-se ter um balanço geral dos benefícios supostamente proporcionados aos alunos pela Filosofia para Crianças: desenvolvimento da capacidade de pensar logicamente; melhoria no desempenho em outras disciplinas; mais desenvoltura e desinibição para expressar-se oralmente; maior facilidade na leitura e interpretação de textos; elevação da auto-estima e da auto-confiança; melhoria no relacionamento familiar; maior integração social; mais interesse pelas aulas; maior

---

<sup>8</sup> Cf.: S/t. O Diário do Norte do Paraná. Maringá:s/d,s/p.

estímulo à participação nas atividades escolares; etc.

É interessante notar, porém, que boa parte dos resultados apresentados não estão diretamente, e nem exclusivamente, ligados à filosofia propriamente dita, mas às condições gerais da escola em que o trabalho é desenvolvido.

No caso do colégio Platão, por exemplo, isso fica bastante evidente. A própria autora de uma das reportagens em que aparecem alguns dos depoimentos acima mencionados questiona se o sucesso da escola entre alunos e mães pode realmente ser atribuído ao Programa, já que todas as turmas têm apenas uma sessão por semana, o que é pouco para provocar tantas mudanças. Como ela mesma diz:

"Na verdade, não é apenas a aula de Filosofia que estimula as crianças. No Colégio Platão, há toda uma postura metodológica, sem a qual a simples aula de Filosofia não teria o efeito que tem. Os alunos são alfabetizados pelo método Alfa, que ensina a criança a aprender partindo do concreto para o abstrato. 'Com esse método, a criança tem, desde cedo, a oportunidade de fazer sua própria interpretação', explica a professora Tânia Aparecida Martins. Atividades como computação, ginástica rítmica, laboratório de comunicação e expressão, caratê e latim são introduzidas ao longo do 1º Grau. 'Procuramos adotar outras atividades que podem ser trabalhadas filosoficamente, a fim de desenvolver nos alunos três aspectos básicos: o raciocínio, através da Filosofia e da computação; a criatividade, com o laboratório; e o questionamento, com a Filosofia', acrescenta Maria Lucia Rabelo, orientadora pedagógica da escola.

Além disso, todos os professores da escola, independente da disciplina, precisam se engajar na proposta metodológica, a fim de estar preparados para responder à ansiedade crescente das crianças 'provocada' nas aulas de Filosofia" (FELDENS, 1988:48).

Mesmo certos depoimentos de mães de alunos desse colégio, elogiando sua estrutura física e sua linha pedagógica, sem, no entanto, fazer alusão, ainda que indiretamente, à Filosofia para Crianças, acabam, involuntariamente, confirmando as suspeitas de FELDENS e, de resto, servindo também para justificar o alto preço das mensalidades.

Maria Lúcia Nunes Pinto MOURA, por exemplo, declara:

"Tenho acompanhado de perto a proposta pedagógica do colégio e percebo que ela não tem nada a ver com as das escolas tradicionais. O Platão é uma escola muito participativa, que envolve os pais e os alunos, que ensina para a vida. Meus filhos vão continuar no Platão por tudo isso, pela liberdade, pela facilidade com que aprendem. Pude observar que chegando ao final do ano letivo eles aprenderam toda a matéria do curriculum, sem atropelos, com muita calma. Eles amam a escola. Quando chamo para ir à aula eles ficam contentes e correm pegar as mochilinhas.

Não acho o colégio caro. Para mim pesa um pouco pois tenho quatro filhos, mas pelo que o colégio oferece ele está no preço normal. Afinal de contas, analisando bem, é só isso que vou dar a eles que servirá para toda a vida: a educação".<sup>9</sup>

Arlete GASPAR, por sua vez, endossa a opinião da colega:

"Este foi um ano que eu me senti bastante segura com relação aos estudos dos meus filhos. As tarefas de casa, nunca precisei cobrar - o nível de responsabilidade que eles adquiriram é muito bom.

Acho que pelo fato da sala de aula ter poucos alunos propiciou um aproveitamento melhor das matérias apresentadas além de facilitar o bom relacionamento que existe entre a professora e os alunos. Meu filho tinha dificuldade de se relacionar com as outras pessoas e este ano ele melhorou sensivelmente. Beto é muito criativo e cheio de energia e em colégios tradicionais isso era muito cerceado. No Platão a criatividade dele é respeitada e estimulada. Meus filhos participaram de todas as atividades programadas sempre com muita alegria e acho que isso conta muito. Outra coisa muito importante é o acesso que os pais têm ao Colégio Platão. Somos sempre bem recebidos, ouvidos com atenção e nossas opiniões são sempre consideradas.

Por tudo isso eu acho que embora a mensalidade da escola seja maior que a das outras da cidade eu sinto que o que pago é muitíssimo bem aproveitado".<sup>10</sup>

Almira Nunes MENDONÇA elogia a proposta pedagógica do colégio:

"Acompanho a proposta pedagógica do colégio e acho excelente. Moro em Mandaguari e trago todos os dias minha filha a Maringá porque eu espero o melhor na educação dela. Gosto muito do método e do relacionamento com a escola que convida à participação sem imposição.

Acho que o professor tem em suas mãos uma responsabilidade muito grande com relação às crianças e portanto deve ser muito bem pago para poder se dedicar mais à profissão. Por isso acho que a mensalidade paga ao Platão é alta em relação aos outros colégios mas é justa visto o nível apresentado tanto pelos professores quanto por tudo que o Platão oferece. Eu pretendo a continuidade de minha filha neste escola pela proposta de educação a que ela se propõe e principalmente porque eu quero o melhor para minha filha".<sup>11</sup>

Apenas em dois depoimentos há uma referência explícita à filosofia ensinada no colégio, embora estes também não atribuam exclusivamente a ela o bom rendimento dos filhos. Um desses depoimentos é o de Marisa Cesar Furlaneto SAMPAIO:

"A diferença entre o Platão e os outros colégios é tão grande que é difícil explicar. A gente pensa até que está no céu. Acompanhar e cobrar tarefa de casa é completamente desnecessário. As crianças são super responsáveis, gostam muito de ir à escola e demonstram verdadeiro interesse e prazer em aprender. O ano passado eu pagava professor particular, tinha que dar em cima. Para a gente que trabalha fora e que tem muitas preocupações o Platão representa uma grande tranquilidade. O Colégio é muito bom e atende a criança em várias áreas como a **filosofia**, a computação, o inglês. Meus filhos continuarão no Platão porque é o melhor, com ensino completo, com bons professores e

<sup>9</sup> Cf.: S/t. O Diário do Norte do Paraná. Maringá:s/d,s/p.

<sup>10</sup> Cf.: S/t. O Diário do Norte do Paraná. Maringá:s/d,s/p.

<sup>11</sup> Cf.: S/t. O Diário do Norte do Paraná. Maringá:s/d,s/p.

principalmente porque eles gostam muito mesmo de lá".<sup>12</sup>

O outro é de Telma Oliveira PEREIRA, que tem dois filhos no referido colégio:

"Terminando o ano de 1987 os resultados obtidos pelos meus filhos no Colégio são incomparáveis aos de anos anteriores, como da água para o vinho. Estou muito satisfeita pois as crianças cresceram interiormente, amadureceram e se soltaram. O que mais gosto no Platão é da sua proposta educativa: o desenvolvimento da lógica das questões filosóficas, do latim, da criatividade que se expande nas crianças e do respeito e relação afetiva que existe entre os professores e os alunos. Meu filho, que sempre foi muito tímido, hoje está bem mais solto e participa ativamente dos eventos do colégio e está participando até das atividades de teatro. Alguém precisava começar a transformar a educação e o Platão oferece essa proposta alternativa. Não acho que o colégio seja caro pois o que ele oferece deve ser levado em conta. Assim seu preço fica num padrão normal. Não se pode comparar com outros colégios e a questão mais séria está ligada ao número de alunos em sala de aula".<sup>13</sup>

Pelo exposto, parece bem mais razoável supor que os êxitos relatados resultem, na realidade, muito mais da combinação de todo um conjunto de fatores ligados à estrutura e à organização da escola como um todo, do que da ação isolada e milagrosa de um único programa pedagógico.

Além disso, se o que se espera da Filosofia para Crianças é, fundamentalmente, que contribua para que os alunos melhorem seu desempenho em lógica (raciocínio, pensamento coerente, etc) e linguagem (expressão oral e escrita, desinibição, participação, etc), talvez seja mais conveniente, eficaz e economicamente viável, sobretudo se se deseja que tais benefícios sejam também estendidos aos alunos das escolas públicas, investir na melhoria do ensino de Matemática e Português através, por exemplo, do oferecimento de condições para que os professores que atuam nessas áreas nas séries iniciais possam se capacitar e se atualizar continuamente. E quanto aos "êxitos" relacionados ao comportamento dos alunos dentro e fora da escola, talvez possam ser obtidos de igual maneira apenas repensando seriamente os métodos de ensino e as relações estabelecidas entre os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar.

---

<sup>12</sup> Cf.: S/t. O Diário do Norte do Paraná. Maringá:s/d,s/p. Grifo meu.

<sup>13</sup> Cf.: S/t. O Diário do Norte do Paraná. Maringá:s/d,s/p. Grifo meu.

Ao que tudo indica, portanto, os benefícios relatados não constituem argumentos suficientemente sólidos para justificar a necessidade do Programa de LIPMAN nas escolas.

## APÊNDICE IV

### A PROPOSTA DE LIPMAN E A PROPOSTA DA CENP

Quando o Programa de LIPMAN chega ao Brasil, em 1984, mais especificamente a São Paulo, trazido dos Estados Unidos pelas mãos de Catherine Young SILVA, professores e estudantes de Filosofia da Rede Estadual viviam um momento de grande ansiedade e entusiasmo com a recente reincorporação de sua disciplina ao currículo do ensino médio das escolas públicas.

O desafio que se colocava, agora, para esses segmentos, era elaborar uma proposta curricular que preservasse a especificidade e os objetivos pretendidos com a implantação da disciplina e, ao mesmo tempo, fosse adequada às peculiaridades do ensino de nível médio. Estava em jogo, na verdade, a consolidação de uma conquista obtida a duras penas e que ainda corria o risco de não ser definitiva, pois a disciplina fora introduzida em caráter facultativo.

Diante dessa situação, inúmeros encontros regionais e estaduais de professores e estudantes de Filosofia foram realizados, com o objetivo de discutir e buscar soluções para essas e outras questões, alguns organizados pela entidade representativa dos professores de Filosofia no estado, a AFESP<sup>1</sup>, outros patrocinados pela Secretaria de Estado da Educação, através de sua Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, a CENP.

Com base nas discussões realizadas nesses encontros, e contando também com a

---

<sup>1</sup> A Associação Filosófica do Estado de São Paulo era o núcleo paulista da SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas).

colaboração de professores universitários de Filosofia que lhe prestavam assessoria, a CENP pôde formular uma proposta curricular para o ensino de Filosofia que, ao longo do tempo, à medida em que ia sendo debatida e avaliada pelos professores da Rede, recebia novas formulações.

A última versão que, a despeito de ser a última de uma série de três, mantém ainda a qualificação de "preliminar", foi publicada em 1992 sob o título: "**Proposta Curricular para o Ensino de filosofia: 2º grau**" a qual, segundo a Equipe Técnica responsável por sua sistematização, procura incorporar as contribuições produzidas ao longo de todo o processo de sua elaboração.

"Foram muitos encontros, reuniões, congressos estaduais, que reuniram professores da Rede Pública, professores universitários, representantes da AFESP (Associação filosófica do Estado de São Paulo) e da APEOESP, enfim, todos aqueles que sabem da importância da Filosofia em nível de 2º Grau e de seu papel imprescindível na formação dos jovens para o exercício consciente da cidadania" (SÃO PAULO, 1992:11).

É com esse documento que a proposta de LIPMAN será cotejada a seguir, com o intuito de verificar se há ou não discrepâncias entre elas.<sup>2</sup>

Mas, por que isso é importante?

Porque essas discrepâncias, caso existam, podem revelar, entre outras coisas, se e em que medida os que aderiram à proposta importada dos Estados Unidos estiveram envolvidos com o debate e com a luta que há tempos se desenvolvia no Brasil, particularmente em São Paulo, em torno da questão do ensino de Filosofia ou se, por outro lado, estiveram alheios a tudo isso e se transformaram em defensores de última hora dessa causa.

Além disso, considerando que a proposta da CENP contou com a assessoria de professores universitários de Filosofia, a explicitação dessas possíveis discrepâncias pode

---

<sup>2</sup> Será utilizado também, para efeito de comparação com a proposta de LIPMAN, o texto "Filosofia: conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação" publicado em Suplemento do Diário Oficial do Estado (SÃO PAULO, 1995) e elaborado a partir da referida proposta.

ajudar a compreender, ao menos em parte, o porquê de a proposta de LIPMAN ter encontrado na universidade uma fonte de suspeitas e um foco de resistência à sua difusão no Brasil.

Vejamos, então, alguns dos aspectos em que as duas propostas se diferenciam e, em alguns casos, até mesmo se opõem radicalmente.

### 1. O processo de elaboração de cada proposta

As diferenças começam já no processo de elaboração das duas propostas. Enquanto a de LIPMAN é resultado de sua iniciativa individual, movido que estava, como vimos, por preocupações tanto de ordem pedagógica quanto política, sem qualquer participação dos professores que mais tarde deveriam colocá-la em prática na sala de aula, a da CENP, por outro lado, surge no bojo de todo um movimento pelo retorno e, posteriormente, pela consolidação da Filosofia no ensino médio e do qual participaram, em maior ou menor grau, três segmentos diretamente envolvidos na questão: as Equipes Técnicas da Filosofia da CENP, que se alteraram de um governo estadual para outro, às quais coube sistematizar as propostas formuladas e encaminhá-las para a discussão com os professores da Rede; os professores universitários de Filosofia (especialistas)<sup>3</sup>, que forneceram subsídios teóricos e prestaram assessoria na elaboração dos documentos; e os professores de Filosofia do ensino médio, que participaram de inúmeros encontros

---

<sup>3</sup> A despeito de não atuarem na Rede Pública de Ensino, muitos professores universitários, entre os quais incluem-se os da equipe de assessores da CENP, não estavam alheios ao processo. Ao contrário, vinham participando ativamente do movimento pela volta da disciplina, comparecendo aos encontros, proferindo palestras, publicando artigos em livros e na imprensa e procurando fomentar a discussão no interior da Universidade. Da equipe que assessorou a última versão da proposta da CENP participaram os professores: Antônio Joaquim SEVERINO e Celso FAVARETTO, ambos da FEUSP e Franklin Leopoldo e SILVA, da FFLCH/USP.

regionais e estaduais de filosofia, muitos promovidos pela própria CENP e durante os quais puderam expressar suas críticas e sugestões para melhoria das propostas apresentadas.<sup>4</sup>

Essa participação dos professores universitários e do ensino médio foi, na visão da Equipe Técnica,

"...de fundamental importância no processo de elaboração da Proposta. Perder de vista este contato direto com os professores certamente seria descaracterizar os próprios pressupostos da mesma" (SÃO PAULO, 1992:14)

Assim, ao contrário do que ocorreu com a Filosofia para Crianças de LIPMAN, a proposta da CENP, ainda que tenha sido encampada por um órgão oficial, possui, inegavelmente, um caráter de trabalho coletivo. No dizer dos seus autores:

"...a Equipe Técnica se debruçou sobre as contribuições que foram dadas nesses anos todos, procurando resgatar o processo e valorizar os resultados desse trabalho coletivo a que nos referimos e que consideramos imprescindível para a implementação de todas as propostas curriculares" (SÃO PAULO, 1992:14).

## 2. Justificativa para o ensino de Filosofia na escola

Para LIPMAN, a inclusão da Filosofia para Crianças na escola se justifica pela necessidade de substituir o paradigma da educação para a aprendizagem, centrado na transmissão de conhecimentos (conteúdos) e que, segundo ele, é incapaz de assegurar o adequado desenvolvimento da racionalidade dos alunos, pelo paradigma da "educação para o pensar", em que a preocupação fundamental passa a ser com o desenvolvimento das

---

<sup>4</sup> Um histórico resumido do processo em que se deu a elaboração das diferentes versões das propostas curriculares da CENP para o ensino de Filosofia pode ser encontrado no próprio texto da proposta atual (Cf.: SÃO PAULO, 1992:11-14). E minha dissertação de mestrado, na qual também procuro recuperar a memória do movimento pela volta da Filosofia ao ensino médio, pode-se encontrar uma descrição e uma análise mais detalhada desses eventos e dos documentos que deles resultaram, além de alguns desses documentos transcritos integralmente em anexo (Cf.: SILVEIRA, 1991).

habilidades cognitivas. Para tanto, a filosofia teria uma contribuição significativa a oferecer, sobretudo através de sua sub-disciplina da Lógica, encarregada especificamente das questões relativas ao raciocínio.

Na proposta da CENP, por outro lado, o argumento é bastante diferente. Nela, o que justifica a necessidade da Filosofia no currículo escolar é "o próprio significado mais amplo da educação", qual seja, a sua função de integração dos educandos nos três universos que compõem a existência humana: o do trabalho, o das relações sociais e o da cultura simbólica (SÃO PAULO, 1992:15).

Ao realizar essa função, no entanto, a educação deve procurar, também, "combater os processos alienantes, opressores e expropriadores" que ocorrem nesses universos. Para isso, além de garantir a apropriação pelos alunos de conhecimentos técnico-científicos (conteúdos), a educação precisa assegurar-lhes também "as mediações" necessárias para que possam "tomar consciência das condições específicas da existência humana, tanto no plano das relações histórico-sociais, como no plano da vivência subjetiva" (SÃO PAULO, 1992:16).

Para que tenha esse caráter de mediação do processo formativo do jovem estudante do ensino médio, um currículo deve contemplar os seguintes conjuntos de conteúdos:

"1º) Conteúdos científicos, relacionados ao domínio dos conhecimentos das várias ciências...

2º) Conteúdos técnicos, decorrentes diretamente dos conhecimentos científicos, que lhes servem de base...

3º) Conteúdos que explicitam as relações de inserção do educando na vida social, política e cultural (...)" (SÃO PAULO, 1992:16).

A formação dos jovens, portanto, exige a mediação de um conjunto multidisciplinar de componentes curriculares que se devem integrar numa relação interdisciplinar, respeitando-se o que há de específico em cada disciplina.

"De fato, todos os componentes curriculares contribuem para que a educação atinja seus objetivos:

- a) Disciplinas de conteúdo técnico-científico relacionadas diretamente com o conhecimento objetivo da realidade e com a preparação para o mundo do trabalho;
- b) Disciplinas do núcleo sócio-histórico direcionadas para a compreensão/atuação no universo das relações sociais objetivadas nas sociedades historicamente determinadas.
- c) Disciplinas do âmbito psico-antropológico (literárias, artísticas e filosóficas) direcionadas para a compreensão da cultura simbólica e da identidade humana" (SÃO PAULO, 1992:16. Grifo meu).

Não há, portanto, na visão da CENP, nenhuma necessidade de alterar, ou mesmo minimizar, a importância da função da escola enquanto transmissora de conhecimentos. Pelo contrário, é também na realização dessa função, necessária para a formação dos jovens, que a Filosofia, como as demais disciplinas do currículo, interligadas entre si numa relação interdisciplinar, tem um papel importante a desempenhar.

Não se trata, porém, evidentemente, de referendar o caráter mecânico e excessivamente formal que, por vezes, o ensino adquire e que, de fato, admite a CENP, prejudica o desenvolvimento do potencial crítico do adolescente. Por outro lado, igualmente prejudicial seria tentar fugir deste formalismo adotando alternativas pedagógicas espontaneístas. Na realidade,

"...a formação deve se caracterizar pelo adequado entrelaçamento entre a aquisição de conteúdos e habilidades técnicas e o reconhecimento da gênese e fundamento dos mesmos"

(SÃO PAULO, 1992:17).

A bem da verdade, a proposta da CENP também fala em uma "educação para a inteligibilidade" e, nesse aspecto, assemelha-se ao Programa de LIPMAN. Mas o caminho que ambos propõem para se chegar a esse objetivo é bastante diverso. Em LIPMAN, a ênfase está no diálogo através da Comunidade de Investigação e orientado pelas regras da lógica, sendo completamente dispensável o recurso tanto à História da Filosofia, quanto aos textos dos filósofos. Na proposta da CENP, por outro lado, esse recurso é imprescindível.

"Através da passagem pelos textos, conceitos e doutrinas filosóficas, os jovens aprendem a 'marcar o sentido de todas as palavras', 'educando-se para a inteligibilidade', pois 'onde

os ingênuos só vêem os fatos dispersos, acontecimentos amontoados', a Filosofia permite discernir uma significação, uma estrutura" (SÃO PAULO, 1992:47).

É justamente esse contato com os textos, que viabiliza a realização dos "exercícios operatórios' (no sentido piagetiano)" que conduzem à educação para a inteligibilidade.

"Em filosofia, o trabalho concreto com os conceitos através do texto visa o desenvolvimento de habilidades em construir e avaliar proposições, em determinar princípios subjacentes a elas, o que passa pelo sentido das palavras e pela atenção à cadeia sintática, pelo menos; é 'marcar o sentido das palavras', descobrir uma lei, uma estrutura, educando-se para a inteligibilidade" (SÃO PAULO, 1992:48. Grifo meu).

### 3. Os conteúdos.

A proposta de LIPMAN é de uma "educação para o pensar". Como, para ele o pensamento se desenvolve por meio da linguagem, é necessário que essa educação favoreça a prática do diálogo entre os alunos a fim de estimular, ao máximo possível, o desenvolvimento de suas habilidades de pensamento. O conteúdo desse diálogo não é tão fundamental quanto a sua forma: para que seja um diálogo filosófico deve ser disciplinado pelas regras da lógica.

Eis por que, na proposta de LIPMAN, os conteúdos filosóficos têm importância secundária, priorizando-se a metodologia da Comunidade de Investigação, de modo que, tanto a História da Filosofia quanto a linguagem filosófica são perfeitamente dispensáveis.

Na proposta da CENP, ensinar Filosofia também não é sinônimo de transmissão de conteúdos filosóficos pura e simplesmente mas, antes, aquisição pelo aluno do "estilo reflexivo".

"O que visamos, em última instância, é que o jovem adquira o hábito de refletir com rigor, radicalidade (com fundamento) e globalidade; que vá adquirindo a sua 'linguagem de segurança' (G. Lebrun) e aprenda a pensar com a própria cabeça, mas pense

filosoficamente, ou seja, de forma crítica" (SÃO PAULO, 1995:15).

Esse "estilo reflexivo", porém, ao contrário do que pensaria LIPMAN,

"...não pode ser ensinado formal e diretamente, como uma técnica, como um mero exercício de 'raciocínio lógico', embora a lógica também seja importante para desenvolvê-lo. Filosofar não se reduz à "arte de pensar", o que todas as disciplinas podem e devem fazê-lo." <sup>5</sup>

Sua aquisição, portanto, dá-se apenas de forma indireta e mediata, mediação esta que é feita pelos conteúdos específicos retirados da História da Filosofia.

E que conteúdos seriam esses?

Diferentemente do que ocorre no Programa de LIPMAN, em que os temas a serem debatidos em classe são previamente indicados nos romances e nos manuais dos professores, na concepção da CENP não há conteúdos pré-determinados na elaboração do plano de ensino de Filosofia, o que, por outro lado, não implica em fazer concessões ao espontaneísmo. Pelo contrário, há critérios bem determinados para sua definição: 1) é o professor quem os escolhe (de acordo com sua formação, interesse e contexto); 2) a escolha é feita "a partir do vastíssimo referencial que a História da Filosofia apresenta", 3) devem ser conteúdos "adequados para servirem de 'suporte' à construção do estilo reflexivo".

"Como se vê, há conteúdos, sim, a serem trabalhados em filosofia (e a História da Filosofia é o referencial obrigatório), mas esses conteúdos, só adquirem significado se forem utilizados como recursos para ILUMINAR A REFLEXÃO SOBRE OS PROBLEMAS QUE NOS AFETAM HOJE e se contribuirem para o desabrochar do ESTILO REFLEXIVO" (SÃO PAULO, 1995:15).

Com efeito, a História da Filosofia, como "referencial obrigatório na formação do plano de ensino" (SÃO PAULO, 1995:15), é um dos princípios básicos norteadores da proposta e do qual não se deve abrir mão, mesmo considerando-se que o ponto de partida do filosofar devam ser os problemas vivenciados pelos educandos.

---

<sup>5</sup> Idem. Grifo meu. Cf. também: SÃO PAULO, 1992:20.

"O ensino de Filosofia, a partir dos problemas vivenciados pelo jovem, tem como referencial obrigatório a História da Filosofia. Na reflexão sistemática sobre os problemas, o recurso à História da Filosofia traz subsídios para a compreensão das questões sociais, éticas, políticas e culturais, resgatando-se a gênese histórica e teórica dos problemas tratados" (SÃO PAULO, 1992:24).

Também a terminologia específica da filosofia, que no Programa de LIPMAN é completamente descartada como um entrave ao trabalho pedagógico, na proposta da CENP é considerada de fundamental importância para que o aluno adquira o "estilo reflexivo". Afinal, em Filosofia, como em qualquer outra disciplina do currículo,

"...há o que aprender, memorizar, há técnicas a serem dominadas e, sobretudo uma terminologia específica a ser devidamente assimilada" (SÃO PAULO, 1992:20. Grifo meu).

A assimilação dessa terminologia é importante, ainda, para que o aluno desenvolva uma "linguagem de segurança", também necessária ao estilo reflexivo.

Adquirir uma linguagem de segurança significa

"...instalar-se num vocabulário que se ajuste ao máximo às 'dificuldades', munir-se de um repertório de referências (lugar teórico a partir do qual possa articular sua língua ou linguagem de segurança" (SÃO PAULO, 1992:47).

Assim, para a Equipe Técnica da CENP, tanto a História da Filosofia quanto a linguagem filosófica, ambas desprezadas por LIPMAN, são essenciais ao objetivo da disciplina no currículo escolar.

#### **4. A metodologia**

Na proposta de LIPMAN, a metodologia é a da Comunidade de Investigação que consiste, basicamente, na discussão aberta, livre e participativa das crianças sobre temas que elas mesmas levantam com base em seus interesses pessoais, a partir da leitura dos romances que acompanham o Programa. Esses temas aparecem apenas indicados ao longo

das histórias, não sendo, portanto, apresentados de forma sistemática e fundamentada. Afinal, o essencial é o diálogo em torno deles, por meio do qual as crianças poderão exercitar o seu raciocínio lógico, objetivo último do Programa.

Na proposta da CENP, a metodologia sugerida segue outro caminho.

Em primeiro lugar, como já foi salientado, a História da Filosofia é sempre o referencial obrigatório. Contudo, a situação específica em que se encontra a disciplina no ensino médio impõe ao professor a necessidade de uma seleção estratégica de conteúdos através de "recortes" na tradição filosófica.

"Adentrar no específico do trabalho filosófico, na situação irregular na qual se encontra a disciplina, com uma carga horária restrita e séries indefinidas, exige, pois, uma opção estratégica: a escolha de algumas áreas, uma temática, os textos... já que não é possível tratar de toda a Filosofia num curso de um, dois ou três anos, com uma ou duas aulas semanais, mesmo porque a função do Segundo Grau não é a de formar especialistas nesta ou naquela disciplina; todavia, isto não justifica 'refletir' sobre generalidades, cujo risco, em Filosofia, torna-se ainda maior que nas disciplinas de conteúdo científico" (SÃO PAULO,1992:26).

Embora a proposta da CENP resguarde a autonomia do professor na escolha do conteúdo programático de Filosofia, recomenda que sejam tomadas, como pano de fundo, as esferas "ético-política", da "produção material" e dos "conteúdos técnico-científicos", pois nelas se inserem as questões centrais da filosofia contemporânea. Assim, pode-se mais facilmente evitar um ensino de Filosofia desligado do contexto histórico e existencial, o que prejudicaria a eficácia da reflexão (SÃO PAULO,1992:45).

O procedimento mais adequado, sugere-se, é tematizar prioritariamente a vivência do educando, cuja problematização inevitavelmente irá requerer incursões nos campos axiológico, antropológico e epistemológico.

"Mesmo quando se trata de uma abordagem teórica, considera-se que é melhor partir do concreto para o abstrato (no sentido lógico piagetiano<sup>6</sup>), do particular para o geral, do

---

<sup>6</sup> Este parece ser outro ponto de distanciamento entre a proposta da CENP e o Programa de LIPMAN. Enquanto este rejeita a abordagem piagetiana, aquela demonstra adotá-la como pressuposto. Em outra passagem, a proposta da CENP afirma: "em termos práticos, a conquista da inteligibilidade pelos alunos, mobilizada pelos professores, pode acontecer com a utilização de 'exercícios operatórios' (no sentido piagetiano)" (SÃO

explícito para o implícito, do presente para o passado" (SÃO PAULO,1992:46).

Isso não significa, como já foi mencionado, que se possa incorrer no espontaneísmo que acabe por transformar a aula de Filosofia num "simulacro de questões para alimentar a conversa" (Heidegger)" (SÃO PAULO,1992:26).

"Não se deve iludir com o famoso adágio Kantiano \_ 'Não se ensina filosofia, mas filosofar' \_ para justificar o espontaneísmo de professores e alunos, o que tem muito pouco de filosófico'" (SÃO PAULO,1992:20).

Deve-se, portanto, partir da experiência cotidiana dos alunos para, então, "'levá-los' a uma reflexão de cunho genuinamente filosófico". Essa reflexão requer "a busca das raízes históricas e teóricas das questões" levantadas, bem como a reconstituição da "gênese" e do caminho percorrido pelos conceitos", numa espécie de "arqueologia do saber" (SÃO PAULO,1992:46).

"Para isso é preciso, recorrer aos textos dos filósofos que, de uma forma ou de outra, deram a sua contribuição para a discussão do problema enfocado." (SÃO PAULO, 1992:46).

Esse partir da experiência dos alunos não significa que o conteúdo programático deva ser selecionado em função de suas "opiniões" ou interesses puramente subjetivos, pessoais, mesmo porque, não raro, estes se expressam apenas implicitamente e de modo "inábil" ou "emocional". A responsabilidade pela seleção, portanto, continua sendo do professor que, no entanto,

"...precisa desenvolver a habilidade de identificação do imaginário de seus alunos, nem sempre explícito, mas que subjaz aos desejos, aos valores, às crenças, às justificações, às teorizações e opiniões ('eu acho que') liberados nos comportamentos, conversas e discussões, e que podem sempre ser reduzidos a problemas tradicionalmente filosóficos, sem que se reprima a maneira 'inábil' ou 'emocional' com que os alunos se manifestam" (SÃO PAULO,1992:46).

O fato de tomar a vivência cotidiana dos alunos como ponto de partida favorece também um trabalho interdisciplinar, motivando o professor de Filosofia a utilizar subsídios fornecidos pelas outras disciplinas como "textos, problemas, conceitos... de

literatura, história, psicologia, sociologia, física, matemática", além de outros recursos, como "textos jornalísticos, obras literárias e peças teatrais, vídeos e cinema", etc. Mas isso não quer dizer que se possam descartar os "textos genuinamente filosóficos: os clássicos da História da Filosofia, desde os antigos até os contemporâneos" (SÃO PAULO, 1992:46-7)

"A utilização de textos filosóficos torna-se, pois, necessária, no mínimo para se romper com dois vícios muito comuns nas aulas de Filosofia: o uso mecânico dos manuais e as discussões difusas (o 'achismo' generalizado) que nada acrescenta aos alunos em termos de reflexão; o trabalho com Filosofia deve contribuir para que as análises das vivências dos educandos superem o senso comum na questão do conhecimento. Inclusive, como um de seus resultados, que este trabalho repercuta nas opções referentes ao mundo do trabalho, das relações sócio-políticas e da cidadania" (SÃO PAULO, 1992:47).

É claro que, ao selecionar esses textos, o professor deve usar de bom senso e optar por aqueles que se mostrem adequados tanto às possibilidades dos alunos no que se refere à linguagem e à extensão, quanto à problematização e ao enfoque que ele pretende dar às questões levantadas.

Por outro lado, a despeito da importância dada aos textos propriamente filosóficos, a proposta da CENP faz questão de alertar para o fato de que

"...uma leitura não é 'filosófica' só pelo fato de que os textos são de filósofos; podem-se ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos artísticos, políticos, históricos, etc., filosoficamente. A leitura filosófica não se esgota na simples aplicação de metodologias de leitura; a leitura filosófica é fundamentalmente um 'exercício de escuta', isto é, aquilo através do que pode-se reconstruir o imaginário 'oculto' sob a literalidade do texto" (SÃO PAULO, 1992:48).

## 5. O papel do professor.

Para LIPMAN, o professor deve abdicar da função que tradicionalmente sempre lhe foi atribuída, de transmissor de conhecimentos e assumir o papel de orientador e facilitador do processo de investigação coparticipada em que deve se constituir o ensino.

No entanto, como ele não é formado em filosofia, não tem autonomia para conceber, elaborar e planejar a proposta pedagógica que irá pôr em prática em sala de aula. Essas são tarefas que demandam a competência específica de um especialista, no caso, LIPMAN. Por isso, o trabalho do professor limita-se à execução do Programa, tarefa para a qual ele recebe um treinamento específico e um manual de instruções que deverão assegurar o êxito no cumprimento de sua tarefa. Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho do professor com a Filosofia para Crianças se realiza como um "trabalho alienado".

Além disso, LIPMAN recomenda ao professor uma conduta não-diretiva, a fim de afastar a imagem de alguém que dispõe de todas as respostas (já que o objetivo é fazer do ensino um processo de investigação) e de evitar o risco da doutrinação. Assim, o professor deve abster-se de emitir juízos próprios durante as discussões tornando-se "filosoficamente retraído".

Na proposta da CENP o professor é visto de maneira completamente diferente.

Em primeiro lugar, ela se dirige a professores licenciados em filosofia que são, na verdade, os que legal e legitimamente devem se encarregar da disciplina.

Em segundo lugar, a autonomia do professor na elaboração do plano de ensino e na escolha do conteúdo programático é um dos princípios norteadores da proposta:

"Ênfase nos diversos arranjos possíveis em que as áreas e os temas de Filosofia serão abordados, tendo em vista garantir ao professor autonomia na organização e desdobramento das temáticas mais significativas, de acordo com a sua formação, interesse e contexto para ele e para os alunos" (SÃO PAULO,1992:24).

A formação e o interesse do professor, portanto, têm papel decisivo na escolha dos conteúdos a serem estudados pelos alunos. Cabe a ele, com base nesses critérios, efetuar os recortes temáticos e selecionar os recursos didáticos que julgar mais apropriados.

"A escolha das áreas citadas como prioridades desta Proposta fundamenta-se na possibilidade e na necessidade que o professor de Filosofia tem de efetuar 'recortes' na tradição da História da Filosofia. Fazer esses 'recortes' significa que cada professor, diante da amplitude dos problemas abordados na tradição filosófica, dos temas e doutrinas existentes, deve exercer o direito de, ao elaborar o programa de seu curso, atender ao que mais afeta o seu interesse, pois discutir filosoficamente um assunto implica em ser interrogado por ele" (SÃO PAULO,1992:25. Grifos meus, exceto o primeiro).

Assim, mesmo que o professor decida direcionar a seleção dos conteúdos para os interesses dos alunos, é preciso que ele também se sinta interrogado pelo assunto e posicione-se diante dele. Isso, evidentemente, não significa que o professor esteja autorizado a "doutrinar" seus alunos, embora, como faz questão de frisar o texto da CENP, "não é possível ser neutro em questões filosóficas" (SÃO PAULO,1992:45).

Para evitar a doutrinação, a saída não é, como propõe LIPMAN, o professor abster-se de posicionar-se, mas sim, apresentar as diferentes concepções filosóficas aos alunos para que possam fazer suas próprias escolhas.

"Se o que caracteriza o filosofar é a busca de um saber instituinte, aberto, e não instituído e acabado (dogmático), torna-se importante que o professor de Filosofia de Segundo Grau procure colocar os jovens em contato com as diferentes concepções filosóficas, para que percebam a forma própria com que cada uma aborda os temas colocados. Assim ele estará garantindo aos alunos a possibilidade de fazerem a própria escolha, de construir suas questões e as próprias tentativas de resposta" (SÃO PAULO,1992:45).

Desse modo, totalmente ao contrário do que ocorre no Programa de LIPMAN, a proposta da CENP não apenas amplia consideravelmente a margem de liberdade do professor de Filosofia, como também procura assegurar que o espaço da disciplina seja ocupado pelo profissional devidamente habilitado nesta área, valorizando, assim, a competência específica do licenciado em Filosofia.

## **6. A interdisciplinaridade.**

Para LIPMAN, a filosofia cumpre uma função interdisciplinar na medida em que,

propiciando o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, permite que melhorem seu desempenho nas demais disciplinas do currículo. A filosofia, portanto, está a serviço dessas disciplinas atuando como fornecedora de pré-requisitos.

Na proposta da CENP, Filosofia também recebe a incumbência de promover a interdisciplinaridade, sendo este um de seus princípios norteadores:

"O ensino de Filosofia supõe, como uma **necessidade** e um **fim**, o trabalho interdisciplinar, tanto no que diz respeito ao currículo como à prática pedagógica dos educadores. Fomentar essa interdisciplinaridade é, portanto, um compromisso que os professores de Filosofia tomam para si como nuclear" (SÃO PAULO, 1992:24).

Aqui, porém, a Filosofia não desempenha um papel meramente propedêutico de "assessora metodológica" das outras disciplinas, ou de "sistematizadora dos diversos conteúdos das ciências (visão positivista)". Pelo contrário, é a Filosofia que necessita dos subsídios das demais disciplinas pois, sem uma base cultural mínima, não é possível aos alunos empreender uma reflexão autenticamente filosófica.

"Tal situação faz com que o professor de filosofia seja talvez o que mais dependa de seus colegas, pois certo grau de familiarização com os estilos de raciocínio científico, com a diversidade sócio-histórica e com a literatura é condição e ponto de partida para o trabalho crítico-reflexivo" (SÃO PAULO, 1992:17).

Isso porque o filosofar, qualquer que seja o nível em que se realize, não pode se dar idealística e abstratamente; antes, pressupõe tanto os dados preliminarmente fornecidos pelas ciências<sup>7</sup>, quanto o "movimento sócio-histórico, inter-relacionando-os e problematizando-os" (SÃO PAULO, 1992:20).

Na realidade, de acordo com o texto da CENP, a relação da Filosofia com as demais disciplinas do currículo ocorre de duas formas:

"...remete às origens históricas da experiência teórica, tornando presente a tradição e esclarecendo o significado do conhecimento e das relações entre civilização e progresso técnico; e como fundamentação metodológica, cumpre a função de articulação intra-disciplinar a fim de que o indivíduo se reconheça no processo, de saber como, porque e a

---

<sup>7</sup> "O trabalho com Filosofia não pode ser reduzido a uma tentativa de reflexão que se apóie tão somente na vivência cotidiana e no espontaneísmo dos alunos. É preciso que a reflexão parta também, e necessariamente, de uma base sistemática das experiências culturais, hoje colocada pelas ciências" (SÃO PAULO, 1992:17).

partir do que se sabe" (SÃO PAULO,1992:20).

Mas por que a Filosofia se presta, mais do que as outras disciplinas, ao trabalho interdisciplinar? Vejamos o seguinte trecho:

"Enquanto as ciências trabalham mais analiticamente, abordando os fenômenos em suas particularidades (especialização), a Filosofia procura desenvolver uma reflexão mais abrangente, colocando-se sob o ponto de vista da totalidade (horizonte de possibilidade), cuja atividade é fundamentalmente de síntese, sempre dinâmica e aberta" (SÃO PAULO,1992:21).

Assim, a proposta da CENP inverte o sentido atribuído por LIPMAN à função interdisciplinar da Filosofia: ela deixa de existir em função das demais disciplinas do currículo e passa a valer pela sua própria natureza, pelo que tem de mais específico, ou seja, o "estilo reflexivo", e cuja realização pressupõe a contribuição das outras áreas do saber.

## **7. A avaliação.**

No Programa de LIPMAN, cujo objetivo é exclusivamente "ensinar a pensar" e não de ensinar conhecimentos, a avaliação deve adotar critérios e procedimentos específicos, tais como aproveitamento da experiência cotidiana dos alunos, promoção de auto-avaliações, emprego de instrumentos flexíveis (tabelas para auto-avaliação, relatos descritivos, atividades coletivas como teatro, poesia e artes plásticas, etc), além do recurso a testes e experimentos que possam "medir" o desempenho cognitivo dos alunos.

Na proposta da CENP não há uma exposição sistemática sobre a questão da avaliação em Filosofia, que aparece apenas em uma nota de rodapé indicando a passagem do texto que pode servir de referência para os professores sobre como proceder a avaliação de seus alunos. A mesma nota considera, ainda, a auto-avaliação e a avaliação em grupos

como "recursos legítimos e mesmo necessários para o desenvolvimento do pensamento crítico, do 'estilo reflexivo'" (SÃO PAULO, 1992:49).

A passagem indicada lembra que o "específico" do trabalho com a Filosofia é a "educação para a inteligibilidade" e que o "mínimo" que se deve almejar com seu ensino é a "constituição de uma linguagem de segurança". Para viabilizar a realização desse específico e desse mínimo, que são condições para o exercício do pensamento crítico, sugere-se que o trabalho em sala de aula se desenvolva em quatro momentos que também podem servir de parâmetros para a avaliação:

1º) momento da "escuta atenta": após uma problematização inicial visando despertar o interesse do aluno, este, pela mediação das aulas e das leituras, é posto em contato com a experiência do professor e dos autores estudados;

2º) momento de "ouvir e falar": ocorre o debate em torno dos temas abordados;

3º) momento do "pensar interrogativo", que é a reflexão pessoal;<sup>8</sup>

4º) momento da "reelaboração pessoal que se traduz na exposição escrita no decorrer desse processo de reflexão-debate-recepção" (SÃO PAULO, 1992:49).

Essas são as considerações da proposta da CENP acerca da avaliação. No entanto, é em um Suplemento do Diário Oficial do Estado (SÃO PAULO, 1995) sobre o ensino de Filosofia em que vários aspectos dessa proposta são retomados e discutidos, que a questão da avaliação é abordada mais detalhadamente.

De início, o documento reconhece que, assim como o conhecimento não é neutro, também não o são a prática pedagógica dos professores e especialmente o ato de avaliar.

Daí a complexidade do processo de avaliação, que se torna ainda mais difícil no

---

<sup>8</sup> Esta reflexão pessoal (terceiro momento) é o objetivo central do ensino de Filosofia. No entanto, adverte a proposta, ela não pode ocorrer sem a mediação dos outros três momentos, razão pela qual o professor deve cuidar para que nenhum deles deixe de ser vivenciado pelo aluno.

caso da Filosofia em que o que se quer verificar é o desenvolvimento pelo aluno do "estilo reflexivo" e, nesse caso,

"Não há como medir, quantificar, determinar objetivamente tal 'habilidade'.<sup>9</sup> Mesmo porque não se trata de assimilar este ou aquele conteúdo da História da Filosofia ou do pensamento de tais e tais filósofos. O estilo reflexivo não é também uma técnica que se possa transmitir mecanicamente" (SÃO PAULO, 1995:16).

Isso, porém, não significa que, em nome do "tão propalado e pouco compreendido 'pensamento crítico'", deva-se enveredar por um "subjetivismo total". Para evitar esse risco, sugerem-se ao professor alguns critérios para a avaliação:

a) "profundo respeito pela pessoa e pelas posições do aluno", mesmo que ele não concorde com elas, evitando uma postura doutrinadora e dogmática.

b) Levar em conta, no desempenho dos alunos, o seu "trabalho concreto com os conceitos, a capacidade em construir e avaliar proposições e em detectar os princípios subjacentes aos temas e discursos".

c) Verificar que o simples diálogo entre posições contrárias não é suficiente para produzir pensamento crítico, pois "a crítica não vem antes das condições que a tornam possível". Assim, a capacidade crítica dos alunos pode ser avaliada pela sua habilidade em "reformular questões e objeções" com o devido rigor, em "relacionar problemas vivenciais e problemas filosóficos" e em "compreender os mascaramentos subjacentes" às disciplinas e às linguagens do seu cotidiano.

d) Considerar o desenvolvimento do espírito crítico como objetivo principal da Filosofia não implica em subscrever a máxima kantiana de que "não se aprende filosofia, mas filosofar", transformando a disciplina em "mera 'ginástica intelectual'". Afinal, se o referencial obrigatório é a História da Filosofia e se o domínio da terminologia filosófica

---

<sup>9</sup> Aqui, talvez, se localize outro aspecto em que a posição da CENP se difere da de LIPMAN, uma vez que este parece admitir a possibilidade de mensuração dessa habilidade através de testes e experimentos considerados científicos.

também é fundamental para a aquisição da "linguagem de segurança", então, como em qualquer outra disciplina, em Filosofia também "há o que aprender, memorizar, há técnicas a serem dominadas". (SÃO PAULO,1992:20). Assim, esse conteúdo a ser aprendido e memorizado pode muito bem ser avaliado pelo professor, "não em função dele mesmo, é claro, mas em função da reflexão a ser desenvolvida a partir do tema abordado" (SÃO PAULO,1995:16).

Ao concluir, o documento complementa:

"Observando a responsabilidade e participação dos alunos nas aulas e nos trabalhos de pesquisa, nas discussões, nas leituras de textos e comentários escritos, o professor poderá ir avaliando o grau de inteligibilidade alcançado por eles, a qualidade da reflexão alcançada no sentido de rigor, radicalidade e globalidade (superação do senso comum), que manifesta em última instância, através do exercício do ESTILO REFLEXIVO, a experiência inesgotável do filosofar" (SÃO PAULO,1995:16).

## **Conclusão**

O confronto das duas propostas demonstra que há profundas divergências e mesmo oposição entre ambas. O que é possível concluir a partir disso?

Em primeiro lugar, considerando que a proposta da CENP incorpora, ao menos parcialmente, os resultados das discussões ocorridas no seio do movimento pela volta da Filosofia ao ensino médio, pode-se inferir que, muito provavelmente, as pessoas que se encantaram com o Programa de LIPMAN e assumiram sua implantação e difusão no Brasil, não haviam participado destas discussões e deste movimento. Com efeito, é curioso notar que, embora o Programa tenha chegado a São Paulo justamente no momento em que os professores de Filosofia viviam um clima de grande euforia pela recente volta de sua disciplina ao ensino médio, volta esta que vinha sendo reivindicada já há bastante tempo, não há nas fontes pesquisadas nenhum registro de qualquer manifestação por parte daquelas

pessoas em relação ao que se passava.<sup>10</sup>

E por que elas ficaram alheias a esses acontecimentos?

Uma hipótese que parece plausível é a seguinte: porque boa parte das pessoas que aderiram ao Programa não eram, pelo menos num primeiro momento, profissionais da área específica de Filosofia, ou, se eram, não atuavam profissionalmente nessa área naquele instante, razão pela qual não possuíam qualquer vinculação ou compromisso com a luta pela volta e pela consolidação da disciplina no currículo do ensino médio. A própria Catherine SILVA, que foi quem trouxe para o Brasil as idéias de LIPMAN, embora fosse formada em Filosofia, era também proprietária da escola Yazigi e não há notícias de que tenha atuado como professora dessa disciplina na rede pública ou particular de ensino.<sup>11</sup>

A aceitação dessa hipótese nos remete, de imediato, à seguinte pergunta: se não havia um envolvimento prévio com a questão do ensino de Filosofia, como se explica o repentino interesse pelo assunto por parte de pessoas que, a princípio, nada tinham a ver com ele?

Vejo duas possibilidades de explicação.

A primeira está relacionada à estratégia de "marketing" adotada pelos implementadores do Programa. apresentando-o como uma grande novidade (afinal, quem já havia ouvido falar em Filosofia para Crianças?) e como uma alternativa pedagógica que poderia ajudar a resolver as deficiências, já há muito criticadas, do ensino brasileiro,

---

<sup>10</sup> Prova desse alheamento dos adeptos do Programa de LIPMAN em relação às discussões e à luta em favor do ensino de Filosofia que se faziam presentes no Brasil já há bastante tempo é a desconfiança e mesmo a oposição da SEAF e da AFESP, entidades que estavam à frente desta luta, em relação ao Programa (Cf.: BOTTEON e MORAES, 1985:15).

<sup>11</sup> LORIERI, que também possuía formação em Filosofia, exerceu até 1994 o cargo de Assistente Técnico na II Delegacia Regional de Ensino da Capital (DRECAP-2), tendo sido também coordenador do CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cf.: B, CARVALHO, 1994a:6-4; "Método filosófico faz alunos mais críticos". *Nova Escola*, Ano IV, nº 36, dezembro de 1989:38-9). A respeito de LORIERI também não há notícias de que tenha atuado como professor de Filosofia.

sobretudo aquelas atribuídas à influência do tecnicismo.<sup>12</sup> E o principal: embora fosse apresentado como um programa "de filosofia", e fazia-se questão de que fosse assim denominado, pois nisto consistia a novidade, não havia a exigência de formação específica em filosofia para aqueles que desejassem aplicá-lo. Assim, à medida em que a proposta ia sendo divulgada e, vale lembrar, que o Centro Brasileiro não poupou esforços em fazê-lo, cresciam a curiosidade e o interesse pela "novidade" e, conseqüentemente, também o número de adeptos, todos, certamente, muito bem intencionados, desejosos de contribuir para a melhoria das condições do ensino nas escolas em que trabalhavam.

Uma segunda explicação está relacionada ao clima amplamente favorável ao ensino de Filosofia que acabou sendo gerado pelo movimento que, há tempo, reivindicava a reimplantação da disciplina no ensino médio. De fato, à época em que chega ao Brasil o Programa de LIPMAN, esse movimento já havia adquirido proporções nacionais e conquistado uma quase unanimidade das opiniões a seu favor, sobretudo pelo fato de a presença da Filosofia ser freqüentemente associada à necessidade de assegurar um ensino mais humanístico e mais voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico, ou da "consciência crítica", como se dizia então. Na realidade, mais ainda do que um clima favorável, criara-se uma verdadeira demanda por um ensino com tais características, como forma de combate ao tão criticado tecnicismo.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Curiosamente, o mesmo tecnicismo que se encontra na base da concepção pedagógica do Programa de LIPMAN.

<sup>13</sup> De fato, os defensores da volta da Filosofia ao ensino médio também se valeram do argumento do combate ao tecnicismo. Importa esclarecer, no entanto, que, ao contrário do que ocorre com o Programa de LIPMAN que, embora fosse apresentado como antídoto ao tecnicismo tem nessa doutrina um de seus pressupostos pedagógicos, os defensores da volta da Filosofia ao ensino médio viam nessa medida um passo significativo para o combate ao tecnicismo, mas criticavam e rejeitavam abertamente os pressupostos tecnicistas e, além disso, alertavam para a necessidade de que a volta da Filosofia não fosse tomada como panacéia para os problemas do ensino brasileiro, mas como uma, entre outras etapas a serem percorridas (Cf.: Universidade de São Paulo. FFLCH. Departamento de Filosofia. [Ofício]. São Paulo, 8 de abril de 1983; Universidade Federal do Pará. CCHL. Departamento de Filosofia. Proposta para o ensino de filosofia no 2o grau. Belém:s/d, p.3; SÃO PAULO (Estado). Projeto de Lei no 400/83. Deputado Mauro Bragato. Essas fontes podem ser localizadas em: SILVEIRA,1991).

Nesse contexto, a inclusão da Filosofia no currículo representava uma resposta, ainda que parcial, a essa demanda. Para as escolas particulares, independentemente de ser ou não apenas este o motivo da opção pela disciplina, isso servia para atrair a simpatia dos pais, desejosos de um ensino mais humanístico para seus filhos e, por conseguinte, para aumentar o número de matrículas. Desse modo, a filosofia era convertida num eficiente instrumento de "marketing".

Assim, no momento em que chega ao Brasil, a proposta de LIPMAN encontra não apenas um terreno fértil para o seu florescimento, como também totalmente aplainado e preparado para o plantio, restando aos defensores de última hora da filosofia, que jamais chegaram a empunhar enxada ou arado, apenas o trabalho de arremessar as sementes de sua Filosofia para Crianças e esperar para colher os seus frutos. Como grileiros, visto que em sua maioria não são formados em Filosofia, apossam-se do território alheio e passam a explorá-lo como bem lhes apraz. Toda a rica discussão acumulada ao longo de vários anos em torno do significado do ensino de Filosofia é simplesmente, e convenientemente, ignorada.

Uma segunda conclusão é que, se a proposta de LIPMAN bate de frente com alguns princípios norteadores da proposta da CENP para cuja elaboração alguns professores universitários de Filosofia contribuíram, fornecendo-lhe vários dos seus pressupostos teóricos, então é possível que esse tenha sido um dos fatores que contribuíram para que a Filosofia para Crianças tenha enfrentado a desconfiança e mesmo a resistência da Universidade. Por outro lado, é preciso considerar também a possibilidade de que esta desconfiança e essa resistência tenham ocorrido, em alguns casos, mais por indiferença e desconhecimento em relação ao Programa de LIPMAN do que como resultado de uma análise rigorosa a seu respeito. Basta lembrar que, em reportagem para o jornal Folha de

São Paulo sobre o assunto, CARVALHO constatou que, dentre os professores da USP consultados, "nenhum quis dar declarações, alegando desconhecer o trabalho de Lipman" (1994b:6-5).

Um último esclarecimento faz-se ainda necessário acerca da pertinência da comparação feita acima. Com efeito, poder-se-ia indagar qual a relevância em serem confrontadas duas propostas pedagógicas distintas, sendo uma voltada para o ensino de nível médio e outra para o ensino fundamental. Que sentido há em explicitar suas divergências se, de saída, elas já se revelam diferentes?

O sentido está nas conclusões acima formuladas. Além disso, há que se considerar mais dois aspectos importantes: 1º) que ambas as propostas fundamentam-se em princípios gerais e em pressupostos teórico-metodológicos que transcendem o campo de abrangência da proposta. É com base nesses pressupostos que se fala, por exemplo, em prioridade para os conteúdos ou para os métodos de ensino, em uma certa forma de interdisciplinaridade, ou num certo papel da educação na sociedade. Nesse sentido, o confronto de propostas diferentes contribui para explicitar esses pressupostos e, conseqüentemente, para ampliar e aprofundar o conhecimento de ambas, o que pode ser útil para uma tomada de posição mais consciente em face de cada uma delas. 2º) A proposta de LIPMAN, embora receba o nome de Filosofia para Crianças e, em algumas oportunidades até de Filosofia no Primeiro Grau<sup>14</sup>, não se restringe ao ensino fundamental, pois pretende atingir também o ensino médio, como aliás já ocorre nos Estados Unidos com o romance "Mark". Daí não haver, efetivamente, razão para objetar quanto à relevância de sua comparação com a proposta da CENP.

---

<sup>14</sup> É o que faz, por exemplo, o Centro Catarinense de Filosofia no Primeiro Grau.

## APÊNDICE V

### LIPMAN E PAULO FREIRE: PEDAGOGIAS OPOSTAS

LIPMAN conheceu Paulo FREIRE numa das vezes em que veio ao Brasil. Na ocasião, FREIRE teria declarado ver semelhanças naquilo que faziam; na opinião de LIPMAN, estas referiam-se ao interesse que tinham em comum na formação de comunidades: no caso de FREIRE, "comunidades de trabalho" visando à alfabetização; no caso de LIPMAN, "comunidades de investigação" objetivando uma "solidariedade social" entre as crianças e a melhoria de sua educação (CARVALHO, 1994c:6-5).

Não há porém, nas fontes pesquisadas, dados que permitam aferir o grau de conhecimento que tenham tido do pensamento um do outro. A bem da verdade, a superficialidade e a brevidade do comentário de LIPMAN, bem como a completa ausência nas fontes de alguma referência a este, ainda que superficial e breve, por parte de FREIRE, sugerem um desconhecimento recíproco que lança dúvidas sobre as supostas semelhanças mencionadas acima.

Mas foram os discípulos brasileiros do pensador norte-americano que se encarregaram de estabelecer os pontos de convergência que supunham existir entre a proposta de seu mestre e a pedagogia de Paulo FREIRE.

Marcos LORIERI, por exemplo, destaca a importância capital que ambos conferem ao diálogo no processo pedagógico. Para ele, enquanto LIPMAN propõe uma educação que se faça na forma de uma Comunidade de Investigação, cuja "alma" ou "essência" é o diálogo, FREIRE fala de uma "educação dialógica" que, superando, pelo

diálogo, a contradição educador-educando, estabeleça entre eles uma autêntica comunicação (LORIERI, 1993:12).

Assim, através do diálogo, tanto na pedagogia de FREIRE quanto no Programa de LIPMAN, o que ocorre não é uma transferência de saber do professor para os alunos, mas uma "construção compartilhada de conhecimentos" (LORIERI, 1993:15).

Silvio WONSOVICZ, do Centro Catarinense de Filosofia no Primeiro Grau, também destaca o diálogo como um dos "pontos cruciais em comum" (1993:28) entre as pedagogias de LIPMAN e de FREIRE, acrescentando a semelhança que vê entre a Comunidade de Investigação e o Círculo de Cultura. Para ele, ambos os educadores "querem que na Educação, o direito de dizer a palavra seja respeitado", o que só é possível num ambiente em que haja diálogo com liberdade e respeito mútuo, isto é, no Círculo de Cultura, do método Paulo FREIRE, e na Comunidade de Investigação, do Programa de LIPMAN. "Em ambos temos a maiêutica socrática", diz WONSOVICZ (1993:29).

Catherine SILVA, por sua vez, afirma que, no processo de adaptação do Programa LIPMAN à realidade brasileira, optou-se por adotar "uma pedagogia sugerida por Paulo Freire".<sup>1</sup>

Não obstante todas essas considerações, não é preciso muita profundidade na análise do pensamento dos dois autores para se constatar que, na realidade, há muito mais pontos de divergência do que de convergência entre eles e que os primeiros se referem a aspectos essenciais desse pensamento, ao passo que os segundos baseiam-se em semelhanças apenas aparentes e superficiais.

Vejamos, pois, alguns dos aspectos que evidenciam essas divergências.

---

<sup>1</sup> Cf.: "Lição de Pensamento". Isto é. 30 de outubro de 1985:32.

## 1. Crítica à educação "tradicional".

É verdade que, tanto LIPMAN quanto FREIRE, criticam a chamada educação "tradicional", mas o fazem por motivos e de perspectivas diversas.

O primeiro está preocupado com o fato de que essa educação não desenvolve satisfatoriamente a racionalidade dos educandos, favorecendo, assim, que adquiram valores e condutas "irracionais" e socialmente inaceitáveis.

Seu objetivo último, portanto, é, por assim dizer, modelar o pensamento e o comportamento dos educandos para que aprendam a preferir a "civilização" à "barbárie"; o que equivale a dizer: para que se tornem integrados e ajustados à realidade social em que vivem, podendo, quando muito, efetuar nela alguns aperfeiçoamentos.

Há, sem dúvida, nessa sua posição, um forte componente político-ideológico conservador que, na verdade, expressa uma opção de classe. No entanto, em nenhum momento LIPMAN se declara comprometido com esta ou aquela classe social em particular; isto é, pelo menos explicitamente não adota uma perspectiva de classe.

FREIRE, ao contrário, ao criticar a educação "tradicional", que ele chama de "bancária", faz questão de frisar o fato de que, por ocultar, legitimar e reproduzir as relações de dominação e opressão, ela serve aos interesses da classe dominante. A essa pedagogia do opressor ele opõe sua "Pedagogia do Oprimido" que pretende estar a serviço da transformação da realidade e da superação das relações de opressão. Assume, portanto, uma perspectiva de classe, optando claramente por uma classe social específica.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> A citação a seguir ilustra bem essa opção: "Deste modo, a prática 'bancária', implicando no imobilismo a que fazemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora que, não aceitando um presente 'bem comportado', não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária" (FREIRE, 1981:84). Os próprios títulos de algumas das obras de Paulo FREIRE (por exemplo: "Pedagogia do Oprimido", "Educação como prática da liberdade"; "Educação e Mudança"), já são indicativos dessa sua opção de classe.

Eis, portanto, uma significativa diferença na forma como os dois autores discordam e criticam a educação "tradicional".

## 2. O diálogo em LIPMAN e em FREIRE

O diálogo a que LIPMAN se refere é o que ele denomina de "diálogo filosófico", isto é, aquele que é impulsionado por um "espírito de investigação" e guiado por "considerações lógicas e filosóficas" e no qual os participantes percebem "a necessidade de serem racionais em vez de controversos", tornando-se, assim, "autocríticos e responsáveis" (LIPMAN, 1990:150).

A sua importância se fundamenta, sobretudo, na tese segundo a qual o aprimoramento da linguagem é condição necessária para o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias ao "pensar bem", ao "pensar de ordem superior", objetivo último do Programa.<sup>3</sup> Daí a defesa de uma metodologia centrada no diálogo, como é o caso da Comunidade de Investigação.

O objetivo desse diálogo é, portanto, em última instância, o aprimoramento do pensar lógico dos educandos.<sup>4</sup> Não há qualquer preocupação em inseri-lo no contexto da luta de classes, das relações opressor-oprimido, enfim, nas condições sociais objetivas em que se encontram os sujeitos que dele participam e, menos ainda, qualquer intenção em fazer dele um instrumento de conscientização crítica e de transformação dessas condições. Daí que favoreça uma práxis reiterativa da realidade. Trata-se, fundamentalmente, de um

---

<sup>3</sup> Cf.: LIPMAN, 1990:41; 87; 132; 150; 1995: 46-7; 54.

<sup>4</sup> Cf.: LIPMAN, 1985: 46-7; 52-3.

diálogo no qual o que interessa, em primeiro lugar, é a sua adequação e a do pensamento que nele se expressa, às regras da lógica.

Em FREIRE, por outro lado, o diálogo tem por objetivo primordial provocar a problematização e a reflexão crítica dos educandos (os oprimidos) sobre a realidade social de opressão a que estão submetidos, das quais resulte o seu engajamento efetivo numa prática transformadora dessa realidade.

A palavra proferida no diálogo, para ser autêntica, deve contemplar essas duas dimensões indissociáveis: a reflexão e a ação, tornando-se práxis revolucionária e criadora.<sup>5</sup> Não se trata, portanto, de um mero "jogo divertido em nível puramente intelectual" (FREIRE, 1981:57), como muitas vezes parece ocorrer com as discussões efetuadas no Programa de LIPMAN. Quando isso ocorre, a palavra se transforma em "palavreria", "verbalismo", "bla-bla-bla", tornando-se "inautêntica", "alienada" e "alienante" (FREIRE, 1981:92).

Convém lembrar, ainda, que, para LIPMAN, o diálogo cumpre também o objetivo de motivar a participação das crianças nas sessões de Filosofia para Crianças, a fim de facilitar a internalização dos valores e comportamentos que se deseja que elas assumam como seus e que, de outro modo, se passados através de uma outra metodologia, por exemplo, da aula expositiva, provavelmente seriam rejeitados.

Isso, porém, não parece estar de acordo com o que pensa Paulo FREIRE, já que, para ele, o diálogo, sendo "encontro de homens que pronunciam o mundo" e um "ato de criação", não pode ser utilizado como um "manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro". A conquista a que o diálogo deve almejar é, isto sim,

---

<sup>5</sup> Cf.: FREIRE, 1981:91. Em outra passagem: "Desta forma, nem um diletante jogo de palavras vazias \_ quebra-cabeça intelectual \_ que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada" (FREIRE, 1981:57).

"a do mundo pelos sujeitos dialógicos" com vistas à sua libertação (FREIRE, 1981:93). A conquista do outro, por sua vez, é característica do "antidiálogo" e da opressão e pode ser alcançada por vários meios, desde os mais repressivos, até os mais adocicados e sutis (FREIRE, 1981:161-2). Supõe um sujeito conquistador, a quem cabe determinar a finalidade e a forma da conquista e um objeto a ser conquistado, que introjetando as determinações do sujeito, torna-se um ser "ambíguo" e "hospedeiro" do outro (FREIRE, 1981:162). É o que parece acontecer no Programa de LIPMAN, em que, por vezes, o diálogo acaba sendo esse manhoso instrumento de conquista de que fala FREIRE.

Assim, embora tanto LIPMAN quanto FREIRE preconizem a importância do diálogo em suas pedagogias, têm concepções e objetivos bastante diversos e mesmo opostos e antagônicos.

### **3. Conteúdos Programáticos.**

Como devem ser definidos os temas das discussões na Comunidade de Investigação?

Os defensores do Programa de LIPMAN costumam dizer que se deve partir dos interesses das crianças a quem cabe, no diálogo entre si, escolher as questões que considerem mais relevantes para o debate na Comunidade de Investigação.

Mas há, também, um conteúdo predeterminado, fixo, que está contido nas falas das personagens dos romances usados na metodologia do Programa e cuja leitura permite suscitar as questões dentre as quais as crianças poderão fazer a sua escolha.

Somente depois dessa leitura preliminar é que tem início o diálogo que deverá

definir os temas das discussões. A rigor, portanto, as crianças não atuam, de fato, como sujeitos no processo dessa definição, pelo menos não plenamente e em todas as suas etapas e nem os professores que aplicam o Programa, visto que não têm qualquer participação na produção do material didático (romances e manuais de instrução), que lhes chega às mãos pronto para ser usado, recebendo, inclusive, treinamento específico para que o façam adequadamente. Isso significa que, na realidade, é o material didático que dá a palavra e o tema da discussão. E, como diz BRANDÃO:

"Mesmo quando há quem diga que ali tudo é neutro e que foi escolhido ao acaso, ou por critérios de pura pedagogia, todos nós sabemos que quem dá a palavra dá o tema, quem dá o tema dirige o pensamento, quem dirige o pensamento pode ter o poder de guiar a consciência" (1983:22).

Na proposta de Paulo FREIRE, por outro lado, não existe material pronto, previamente elaborado. Afinal, um dos pressupostos em que ela se baseia é a idéia de que

"...ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1981:79).

Para ele, numa educação que se pretenda verdadeira "prática da liberdade", o diálogo educador-educando tem que ter início antes mesmo do encontro entre eles numa situação pedagógica, ou seja, no momento em que o educador se pergunta a respeito do que irá dialogar com os educandos (FREIRE, 1981:98).

Esse diálogo inicial acontece já no processo de levantamento do "universo vocabular" dos educandos, do qual emergirão os "temas geradores", ou "temas significativos" que serão a base para a constituição do conteúdo programático da educação<sup>6</sup>. Desse modo, educador e educandos fazem-se sujeitos do processo de definição desse conteúdo.

Na concepção de FREIRE, portanto, a escolha dos conteúdos programáticos não pode ser feita aprioristicamente pelo educador-especialista para só depois serem

---

<sup>6</sup> Cf.: FREIRE, 1981:98;102. Ver também: BRANDÃO, 1983:24-5.

apresentados aos educandos para que estes façam a sua escolha a partir da que foi feita por aquele. Ainda que tais conteúdos venham inscritos em textos romanceados e de leitura agradável, isso em nada diminui o caráter "bancário" e antidialógico desse procedimento.

No Programa de LIPMAN, como vimos, não há esse diálogo que antecede a definição do conteúdo programático. Não há sequer a auscultação atenta da realidade dos educandos, sem a qual não é possível identificar os temas significativos de que fala FREIRE. E a esse respeito o autor adverte:

"Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação" (FREIRE, 1981:99).

Ora, parece ser justamente isso o que ocorre com o Programa de LIPMAN. Tanto as crianças quanto os professores, por não atuarem como sujeitos na definição do conteúdo programático, são como incidências da ação pedagógica exercida por ele através, no caso das crianças, do material didático previamente elaborado e, no caso dos professores, dos treinamentos a eles ministrados e dos manuais de instrução em que se devem basear. E, vale lembrar que, no essencial, os textos dos romances são sempre os mesmos, independentemente da realidade de cada grupo ou lugar onde o Programa é aplicado.

A proposta de FREIRE, porém, aponta numa direção oposta, pois, para ele, é

"a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo" que se poderá determinar o conteúdo programático da ação educativa (FREIRE, 1981:101).

Isso significa que, para FREIRE, os conteúdos também não devem ser escolhidos com base no interesse dos educandos, pelo menos não do interesse meramente subjetivo e imediato, como sugerem, muitas vezes, os defensores do Programa de LIPMAN. Se o pensar do educador e do educando só se tornam autênticos na "intercomunicação" e na medida em que são "mediatizados pela realidade", então é nessa realidade que devem ser

colhidos os temas do diálogo para que este possa ensejar um pensar autêntico, cuja "fonte geradora" encontra-se, portanto, "na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação" (FREIRE, 1981:73-4).

Observa-se, assim, que, também no que concerne ao método de definição do conteúdo programático, há uma grande distância entre os pontos de vista e a prática dos dois autores.

#### **4. Pensar autêntico e perspectiva de totalidade.**

Para FREIRE, não há "diálogo verdadeiro" se não houver um "pensar verdadeiro" (1981:97).

Mas o que é um pensar verdadeiro?

Não basta que seja um pensar logicamente bem construído, coerente. Na concepção de FREIRE, o pensar autêntico é aquele que não dicotomiza "mundo-homens"; que é "crítico"; que, captando a realidade como "processo" e como "constante devenir", compromete-se com sua transformação "para a permanente humanização dos homens". Opõe-se, assim, ao "pensar ingênuo", que vê a realidade presente como "algo normalizado e bem comportado" e para o qual o que importa é a "acomodação a este hoje normalizado". (FREIRE, 1981:97).

Ora, se o pensar almejado por LIPMAN consiste, basicamente, no manejo correto das regras da lógica, não preenchendo, portanto, essas exigências do "pensar autêntico" definidas por FREIRE, pode-se concluir que, a rigor, da perspectiva deste último, não constitui um pensar verdadeiro. E se não há "diálogo verdadeiro" sem "pensar

verdadeiro", o diálogo praticado no Programa de LIPMAN, na medida em que almeja e promove um pensar inautêntico, também não se constitui num diálogo verdadeiro.

Mas o "pensar autêntico", para FREIRE, tem ainda uma outra dimensão: é também aquele que "não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade", mas que, em vez disso, busca sempre "os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro" (1981:69).

Com efeito, uma das críticas de Paulo FREIRE à "prática bancária da educação" refere-se ao fato de, nela, as relações educador-educando serem marcadamente "narradoras" e "dissertadoras" (FREIRE, 1981:65), sendo os conteúdos dessa narração apresentados de forma fragmentada e descontextualizada:

"Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significado" (FREIRE, 1981:65).

Em outros termos, pensar autenticamente é pensar numa perspectiva de totalidade, sem a qual a educação perde sua potencialidade transformadora, tornando-se instrumento de alienação e dominação<sup>7</sup>.

No programa de LIPMAN, porém, não há essa preocupação com a abordagem de totalidade. Pelo contrário: os temas debatidos na Comunidade de Investigação encontram-se espalhados pelos episódios dos romances à maneira de "brinquedos perdidos" (LIPMAN, 1990:103), completamente descontextualizados, sem que sejam explicitados os possíveis nexos que mantenham entre si ou com o contexto (histórico e filosófico) no qual foram engendrados e em cujo interior ganhariam significado. Daí o risco de que a

---

<sup>7</sup> Cf. também: FREIRE, 1981:112-3. Essa perspectiva de totalidade é necessária para que haja uma elevação no nível de compreensão da realidade: "Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das 'situações limites'. A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a 'razão' da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse" (FREIRE, 1981:113).

discussão se transforme em "palavra oca", incorrendo numa "verbosidade alienada e alienante" (FREIRE, 1981:65), típica da educação convencional que LIPMAN tanto deseja combater. Nesse sentido, a proposta de LIPMAN aproxima-se mais da "educação bancária" criticada por FREIRE, do que da "educação libertadora" ou "problematizadora" por ele proposta.

Outra maneira pela qual o Programa de LIPMAN dificulta uma visão de totalidade é sua noção de comunidade.

De acordo com FREIRE, para garantir sua hegemonia, os dominantes lançam mão dos mais variados recursos, desde o emprego da violência física, até "formas de ação cultural" através das quais manipulam as massas populares (1981:166).

Um dos aspectos característicos dessas formas de ação cultural é a adoção de uma "visão **focalista** dos problemas" em detrimento da visão de "**totalidade**" (1981:166). Isso pode ser obtido, entre outros meios, através da fragmentação da realidade em comunidades, sem que estas sejam consideradas como partes de um todo maior com o qual interagem dialeticamente e que lhes confere significado concreto.

Essa visão focalista da realidade intensifica o processo de alienação na medida em que dificulta a percepção crítica da realidade" (FREIRE, 1981:166).

Ora, parece ser exatamente isso o que ocorre com a Comunidade de Investigação no Programa de LIPMAN, sobretudo quando ela é apresentada como paradigma de convivência democrática capaz de ser transplantado para o conjunto da sociedade, sem que seja explicitada a relação parte (comunidade da sala de aula) - todo (sociedade) que existe entre elas e a determinação, em última instância, da primeira pela segunda.

Na medida em que não explicita essa relação, o Programa propicia e reforça a perspectiva focalista, constituindo-se, assim, num instrumento de alienação.

Desse modo, embora ambos falem da necessidade de uma educação para o pensar, vê-se claramente que o sentido dado por cada um deles a esse pensar é inequivocamente distinto. Como diz Paulo FREIRE (1981:70): "A questão está em que, pensar autenticamente, é perigoso".

### 5. Educação e senso comum

Para LIPMAN, os conteúdos têm importância secundária<sup>8</sup>, visto que, em seu entender, o fundamental para o aprendizado do pensar é o envolvimento dos alunos no diálogo que se realiza na Comunidade de Investigação. Daí por que o estudo da produção filosófica já existente (História da Filosofia) acerca dos temas levantados para a discussão, bem como o domínio da linguagem própria da filosofia, são considerados perfeitamente dispensáveis.

Isso, porém, favorece que as reflexões dos alunos permaneçam no nível do senso comum, da opinião, da "doxa", impedindo, assim, a emergência de uma consciência verdadeiramente filosófica, já que a filosofia exige a superação do senso comum.<sup>9</sup>

Paulo FREIRE, por sua vez, embora também atribua importância central ao diálogo e demonstre certa flexibilidade na definição do conteúdo programático da educação, não aceita que os educandos permaneçam aprisionados ao nível do senso comum na percepção que tenham da realidade. Em suas próprias palavras:

"Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que

---

<sup>8</sup> Cf., por exemplo, LIPMAN, 1990:21-2;86;112;165;175;198-201; 1995, 252-3.

<sup>9</sup> A esse respeito, ver GRAMSCI, 1986.

se dê a superação do conhecimento no nível da 'doxa' pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do 'logos'" (FREIRE, 1981:80).

No fundo, o que FREIRE defende é que educador e educandos estabeleçam entre si uma nova relação pedagógica, em que os conteúdos deixem de ser uma doação dos primeiros aos segundos para se tornarem objeto da investigação crítica de ambos (FREIRE, 1981:80), o que é muito diferente de fazer concessões ao senso comum.

## 6. Rebeldia e violência.

Uma das motivações que o levaram à formulação de seu Programa de Filosofia para Crianças foi de ordem política, associada à apreensão provocada em LIPMAN pela revolta estudantil da década de sessenta, movimento que ele atribuiu a um "irracionalismo difundido". A função política primordial do Programa seria, portanto, conter esse irracionalismo e o ímpeto destrutivo da juventude, através de uma educação voltada para o desenvolvimento da racionalidade, entendida esta, fundamentalmente, como domínio das habilidades lógicas.

Paulo FREIRE, por sua vez, tem uma percepção e uma reação bastante diversa em face daquele movimento. Ao contrário de LIPMAN, não o vê com temor e apreensão, mas com otimismo e esperança, pois identifica nele uma "preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo"<sup>10</sup>; isto é, uma preocupação com a humanização. Ainda na mesma nota, diz FREIRE:

"Ao questionarem a 'civilização de consumo'; ao denunciarem as 'burocracias' de todos os matizes; ao exigirem a transformação das Universidades, de que resulte, de um lado \_ o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro \_ a inserção delas na

---

<sup>10</sup> Cf.: FREIRE, 1981:29. Nota de rodapé.

realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as Universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época."

Também no lar e na escola as atitudes agressivas dos jovens são, para FREIRE, no mais das vezes, reações contra uma agressão anterior, representada pelo autoritarismo que existe nessas instituições, visto que elas "refletem de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam" (FREIRE, 1981: 180). Há, portanto, algo de mais profundo na rebelião da juventude: o que ela denuncia e condena é, em última instância, "o modelo injusto da sociedade dominadora" (FREIRE, 1981:181).

Na realidade, aquilo que aos olhos dos conservadores, ou, para usar uma expressão mais tipicamente freireana, aos olhos dos "opressores", aparece como violência, selvageria, subversão, terror e por que não dizer, "irracionalismo", Paulo FREIRE vê como um verdadeiro "gesto de amor", pois consiste numa resposta dos oprimidos à violência primeira dos opressores.

"Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor" (FREIRE, 1981:46).

Essa diferença de atitudes em relação à rebeldia da juventude é bastante elucidativa do enorme distanciamento que há entre LIPMAN e FREIRE no que concerne ao seu posicionamento político.

## **7. Filosofia "para" crianças? E quais crianças?**

O Programa de LIPMAN é fruto da elaboração de um especialista (filósofo) que, movido por preocupações particulares, decidiu "inventar" uma proposta pedagógica que

pudesse responder a essas preocupações, já que, a seu ver, a educação convencional mostrara-se incapaz de fazê-lo. O "pacote" inclui livros textos (romances), manuais e treinamentos para os professores, além de acompanhamento do trabalho por monitores igualmente treinados, tudo meticulosamente planejado e organizado a fim de assegurar o controle do processo de sua aplicação. Trata-se, portanto, de uma proposta que já vem pronta, de fora, e que assim é oferecida aos educandos. Daí ser perfeitamente adequada a sua designação de Filosofia para Crianças. Além disso, é uma pedagogia dirigida aos educandos em geral, sem qualquer especificação ou restrição quanto à classe social das crianças a que se destina. Daí o seu caráter abstrato e, porque abstrato, mistificador da realidade.

Observam-se, aqui, pelo menos, duas incongruências bastante significativas em relação ao pensamento de Paulo FREIRE.

Em primeiro lugar, o educando que é objeto das preocupações e das reflexões de FREIRE não é o educando em geral, abstrato, uma espécie de ser angelical imune aos conflitos sociais, mas o educando que pertence às camadas populares. A sua pedagogia, portanto, tem um rosto bem definido, uma opção bem radical, um caráter declaradamente revolucionário:<sup>11</sup> trata-se, como ele próprio a define, de uma "pedagogia do oprimido".

Em segundo lugar, para FREIRE, uma pedagogia verdadeiramente libertadora e comprometida com o oprimido é "...aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele...", que faz "da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos", favorecendo, assim, o "seu engajamento na luta por sua libertação"; luta em função da

---

<sup>11</sup> A pedagogia do oprimido consiste numa "tarefa radical" porque "a radicalização é o próprio do revolucionário" (FREIRE, 1981:24-5). Ser radical, vale lembrar, não é o mesmo que ser sectário. A sectarização é sempre "castradora", "mítica", "alienante", falseadora da realidade e, por isso, constitui-se num obstáculo à sua transformação e à emancipação dos homens. A radicalização, pelo contrário, é sempre "criadora", crítica, "libertadora", pois conduz ao engajamento cada vez maior no esforço pela transformação da realidade objetiva (FREIRE, 1981:22).

qual esta pedagogia deverá ser feita e refeita continuamente (FREIRE, 1981:32).

Eis por que, ao que parece, FREIRE jamais concordaria com a idéia de uma filosofia para crianças<sup>12</sup> e, menos ainda, aos moldes propostos por LIPMAN.

## 8. Invasão cultural

O tema da invasão cultural não passou despercebido aos representantes brasileiros do Programa de LIPMAN, talvez por estarem preocupados com a possibilidade de que assim fosse interpretada a entrada no país de uma proposta pedagógica estrangeira e com a agravante de ser originária de um país cuja tradição colonialista, inclusive no terreno da educação, é notoriamente conhecida.

LORIERI, por exemplo, declara rejeitar a invasão cultural como algo "repugnante para quem se pauta pelo ideal da racionalidade" (1993:15). Razoável, para ele, são a "cooperação", a "solidariedade" e as "relações de boa vizinhança".

Ocorre que, para FREIRE, como será explicitado mais adiante, entre classes sociais antagônicas, ou mesmo entre sociedades que se relacionam à base da dominação de uma sobre a outra, não é possível haver autêntica cooperação, solidariedade e relações de boa vizinhança porque o objetivo último do opressor, seja uma classe, no âmbito de

---

<sup>12</sup> Essa talvez tenha sido a preocupação da professora Neuza Teresinha Pinto VALENTIN, pedagoga, Coordenadora de Filosofia do Colégio "Meu Cantinho", em Itajaí, Santa Catarina, e Secretária do Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau e que, em dois artigos abordando temas relativos ao Programa, optou por dizer "Filosofia com Crianças", ao invés de "Filosofia para crianças" (cf.: "Interdisciplinaridade na Filosofia com Crianças" e "O raciocínio crítico na Filosofia com crianças (aprender a pensar mais, melhor e por si mesmo)", ambos publicados na revista Philos, do Centro Catarinense de Filosofia para Crianças, respectivamente nos nºs 2 (1994:42-6) e 4 (1995:55-7).

uma determinada sociedade, seja um país, no âmbito das relações internacionais, é sempre manter a situação de dominação.<sup>13</sup>

Catherine Young SILVA, por sua vez, talvez movida pelos mesmos temores, fez questão de assinalar que, no Brasil, a proposta de LIPMAN foi devidamente adaptada e seguindo-se "uma metodologia sugerida por Paulo Freire".<sup>14</sup> A maneira como a frase é formulada, porém, pode dar a entender que, no Brasil, a metodologia empregada no Programa foi sugerida diretamente por Paulo Freire, o que certamente eliminaria a pecha de invasão cultural. Mas isso é bastante improvável, considerando-se: 1º) que não há registro de nenhuma alusão de FREIRE ao Programa; 2º) que aquela metodologia já estava definida quando da vinda de LIPMAN ao Brasil e de seu contato com FREIRE e, sendo ela a essência do Programa, não seria pertinente alterá-la substancialmente, ainda que para melhor adequá-la à realidade do local onde seria posta em prática.

Analisemos, portanto, o Programa de LIPMAN do ponto de vista da invasão cultural à luz das considerações de FREIRE acerca dessa temática.

A invasão cultural, para ele, ocorre quando os opressores penetram no contexto cultural dos oprimidos, impondo-lhes a sua visão de mundo, ao mesmo tempo em que lhes bloqueiam a criatividade (1981:178). Pode ser realizada por uma sociedade matriz em relação a uma sociedade dependente, ou numa mesma sociedade por uma classe dominante em outra dominada.

Nesse sentido é sempre um ato de violência, ainda que simbólica. É uma forma de dominar culturalmente o invadido com vistas a conservar a dominação econômica.

---

<sup>13</sup> Basta recordar os resultados para a educação brasileira dos acordos entre o Ministério da Educação e as agências norte-americanas de ajuda aos países em desenvolvimento (USAID), firmados durante o regime militar, para se ter uma idéia bastante clara do significado e dos verdadeiros objetivos dessa "cooperação" e dessa "solidariedade".

<sup>14</sup> Cf.: "Lição de Pensamento". Isto é. 30 de outubro de 1985:32.

O conteúdo dessa invasão, imposto mais ou menos sutilmente aos invadidos, corresponde aos padrões, éticos, morais, estéticos, de pensamento e de comportamento dos invasores com os quais pretendem amoldar e domesticar os primeiros. Mas, para que esta invasão tenha êxito, é preciso que os invadidos estejam convencidos de sua inferioridade e, por conseguinte, da superioridade dos invasores e dos modelos por eles impostos.

O Programa de LIPMAN, de certo modo, cumpre também esse papel. Com efeito, as personagens das novelas que ele emprega são apresentadas como modelos com os quais espera-se que as crianças reais se identifiquem, de modo que possam internalizar seus comportamentos, valores e atitudes intelectuais.<sup>15</sup>

Porém, como se trata de modelos construídos artificialmente e aprioristicamente, a partir de uma realidade completamente diferente da que é vivida pelas crianças reais (e, nesse sentido, contém também um caráter arbitrário), essa identificação, sobretudo quando as crianças que a realizam são de meios populares, acaba adquirindo um caráter de invasão cultural e reforçando aquilo que Paulo FREIRE (1981:33) denominou de "aderência" dos oprimidos ao opressor: os oprimidos, imersos que estão na situação concreta de opressão, que em grande parte condiciona sua estrutura de pensamento, tendem a adotar como ideal de humanidade o modelo representado pela figura do opressor. Isso impede, ou pelo menos dificulta a emergência da consciência "de si como pessoa", e "de classe oprimida" (FREIRE, 1981:33).

Em outros termos, pode-se dizer que as personagens das novelas "prescrevem", ainda que sutilmente, veladamente, às crianças reais os padrões que estas deverão

---

<sup>15</sup> Convém lembrar também que, segundo FREIRE, os agentes da invasão cultural nem precisam estar pessoalmente presentes no mundo invadido, pois sua ação invasora é mediatizada pelos instrumentos tecnológicos de que dispõem (FREIRE, 1981:213). No caso do Programa de LIPMAN, esses instrumentos são proporcionados pelos Centros Nacionais de Filosofia para Crianças, presentes nos países em que ele é implantado, bem como pelos materiais didáticos (livros textos e manuais de instrução) e treinamentos oferecidos aos professores para a aplicação da proposta; tudo visando assegurar a consecução dos objetivos almejados.

internalizar e reproduzir.

Ora, a prescrição é um dos elementos na mediação opressores-oprimidos, porquanto representa "a imposição da opção de uma consciência à outra". Daí o seu caráter "alienador" pois transforma a "consciência recebedora" em "consciência 'hospedeira' da consciência opressora" (FREIRE 1981:35).

Essa assimilação dos padrões prescritos pelos opressores reforça nos oprimidos a idéia, que eles já possuem, de que o modelo de pessoa humana a que devem aspirar corresponde à figura do opressor. Como, porém, na prática, essa é uma meta inatingível, torna-se inevitável que os oprimidos se frustrem nessa sua aspiração. E o que é pior: sendo-lhes negadas as condições para que possam identificar as causas reais dessa frustração, tendem a assumir para si a culpa pelo próprio "fracasso", acentuando ainda mais o seu sentimento de inferioridade, de que valem menos, o que, além de favorecer uma atitude de conformismo em face da situação de opressão em que se encontram, também, como vimos, é condição necessária para o êxito do processo de invasão cultural.

Assim, ao lançar mão da prescrição, a pedagogia de LIPMAN traduz-se num mecanismo de invasão cultural, distanciando-se enormemente daquilo que seria uma pedagogia libertadora, pois

"Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um 'tratamento' humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua 'promoção'. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção" (FREIRE, 1981:43).

Eis, portanto, mais um ponto de distanciamento entre os dois educadores.

## **9. O papel do professor.**

Há semelhanças, é verdade, na forma como LIPMAN e FREIRE concebem esse

papel. Por exemplo: em ambas as propostas, o professor deixa de ser autoridade de saber e passa a exercer a função de facilitador do trabalho pedagógico. Nota-se, portanto, a presença de traços de escolanovismo e de não-diretivismos pedagógicos tanto em LIPMAN quanto em FREIRE.

Mas há, também, uma diferença fundamental: no Programa de LIPMAN, o professor não participa como sujeito da concepção, do planejamento e da elaboração da proposta que deverá executar em sala de aula, nem tampouco da confecção do material didático a ser utilizado. Sua missão é apenas e tão somente executar, da melhor maneira possível, as tarefas que lhe foram atribuídas e para as quais foi treinado, sendo, ainda, controlado através dos manuais de instruções e do acompanhamento por monitores. É nesse sentido que o Programa de LIPMAN transforma o professor num trabalhador alienado.

No método Paulo FREIRE, por outro lado, educador e educando são sujeitos do processo educativo em todas as suas fases: desde a sua concepção e planejamento, até as discussões nos Círculos de Cultura, passando pela definição dos temas (conteúdos programáticos) a serem discutidos e pela confecção do material didático considerado mais adequado à realidade dos educandos e aos objetivos do trabalho. E porque são sujeitos durante todo o tempo, o produto de sua elaboração não é tomado como pronto, acabado, fixo, imutável, mas, ao contrário, como "algo vivo que se faz e refaz enquanto se usa" (BRANDÃO, 1983:14).

Para FREIRE (1981:145), o "quefazer" dos homens é "teoria e prática", "reflexão e ação", numa palavra: "praxis". Não é isto o que ocorre na proposta de LIPMAN, em que o quefazer do professor é reduzido à sua dimensão prática. Desse modo, o professor tem a ilusão de que atua na atuação do especialista, tornando-se, assim, manipulado,

alienado. Nessa situação, a palavra do especialista é imposta aos não-especialistas transformando-se, assim, em "palavra falsa" e de "caráter dominador" (FREIRE, 1981:146).

Uma práxis educativa verdadeiramente libertadora jamais poderia autorizar essa dicotomia entre teoria e prática que, na realidade, é característica necessária das relações de dominação nas quais "a elite dominadora prescreve e os dominados seguem as prescrições" (FREIRE, 1981:147).

#### **10. Círculo de Cultura e Comunidade de Investigação.**

O Círculo de Cultura<sup>16</sup> no método Paulo Freire substitui a idéia da sala de aula convencional. Nele, não há mais o educador que ensina e os educandos que aprendem, mas uma relação dialógica e horizontal por meio da qual todos aprendem, ensinam e crescem coletivamente. É o momento em que, após o levantamento preliminar das palavras e dos temas geradores, os participantes debatem entre si problematizando esses temas, com o máximo de liberdade e sob a coordenação do educador.

A Comunidade de Investigação também é apresentada como uma forma de substituição da sala de aula convencional. Nela os alunos são dispostos em círculo e, sob a orientação do professor, discutem com liberdade os temas que julgam mais interessantes e que foram extraídos da leitura de algum dos romances que acompanham o Programa.

As semelhanças, porém, param aqui, como se pode inferir de tudo o que foi

---

<sup>16</sup> Convém lembrar que, em sua obra "Pedagogia do Oprimido", FREIRE revela que a denominação "Círculo de Cultura" foi substituída por "Círculos de Investigação Temática" (1981:131).

exposto até o momento, especialmente no que se refere às diferenças entre os dois autores quanto aos objetivos do diálogo praticado no Círculo de Cultura ou na Comunidade de Investigação e quanto aos procedimentos para a escolha do conteúdo desse diálogo (conteúdo programático).

Mas pode-se detectar ainda uma outra diferença substancial entre as duas propostas metodológicas e que é de natureza política.

Na Comunidade de Investigação, pretende-se que a criança aprenda "as vantagens da conversação e do diálogo" em relação aos "gelados grupos antagônicos" dos quais só se pode esperar um "bombardeio recíproco de argumentos". Na verdade, ela funciona como uma espécie de paradigma de uma convivência democrática ideal oferecendo ao alunos "uma amostra de seus benefícios" (LIPMAN, 1990:61).

Percebe-se, assim, que, do ponto de vista político, a metodologia da Comunidade de Investigação possui uma clara intenção conciliatória, sugerindo, inclusive, a possibilidade do diálogo entre "grupos" (e por que não dizer classes?) sociais antagônicos.

FREIRE, por outro lado, considera que esse é o discurso típico dos opressores que, não podendo negar a existência das classes e dos conflitos entre elas, vêm-se forçados a afirmar a possibilidade e mesmo a necessidade, de que haja "compreensão" e "harmonia" entre os que exploram e oprimem e os que são explorados e oprimidos. Para ele, no entanto, essa harmonia é impossível, devido ao próprio "antagonismo indisfarçável" que existe entre as classes (FREIRE, 1981:168). A rigor, só pode haver harmonia dos opressores consigo mesmos, no seu empenho para fazer prevalecer seus interesses particulares e, no outro extremo, entre os oprimidos, na sua busca coletiva e solidária da libertação.

A idéia de pacto entre as elites e as massas é, para Paulo FREIRE, mais uma

entre as inúmeras formas de manipulação destas pelas primeiras. Esses supostos pactos podem dar a impressão de que há diálogo entre elas, o que é impossível, visto que o verdadeiro objetivo das elites é a permanência da relação de dominação na qual, porém, não pode haver diálogo autêntico.

Assim, o objetivo do Círculo de Cultura não é treinar os seus participantes na prática do diálogo a fim de capacitá-los para conviver em harmonia na sociedade, independentemente de sua condição social. Muito ao contrário, o que se espera é que problematizem essa condição para que possam compreendê-la criticamente e, desse modo, desencadear uma luta por sua transformação. Não há, portanto, em FREIRE, nenhuma pretensão conciliadora, e sim uma clara opção em favor dos interesses de uma classe determinada: a classe dos oprimidos.

### **Conclusão**

Pela exposição acima creio ter demonstrado a incompatibilidade que existe entre as pedagogias de LIPMAN e de Paulo FREIRE ou, pelo menos, motivado o leitor a uma investigação mais detalhada e aprofundada sobre o assunto.

Resta, porém, uma pergunta: se são concepções incompatíveis e até opostas, por que muitos adeptos do Programa de LIPMAN fazem questão de aproximá-las?

Vejo duas possibilidades de explicação: 1ª) por conhecerem apenas superficialmente os pressupostos teóricos e políticos de ambos, de modo que acabam por confundir semelhanças acidentais, com identidade de objetivos e princípios. E, sendo esse o caso, a formação eclética dos dois autores e o fato de terem em comum a influência de algumas correntes filosóficas e pedagógicas, favorece ainda mais a confusão; 2ª) por,

independentemente do grau de conhecimento que tenham daqueles pressupostos, desejarem associar a imagem de LIPMAN à de FREIRE, a fim de conferir ao primeiro uma aparência progressista necessária para facilitar a justificação e a aceitação de seu Programa em território brasileiro. Nesse último caso, tratar-se-ia da mesma estratégia de legitimação empregada pelos "intelectuais puros", de que nos fala GRAMSCI (1986:101), os quais, comprometidos que estavam com as classes dominantes,

"não podiam deixar de utilizar pelo menos alguns elementos da filosofia da praxis a fim de fortalecer as suas concepções e (...) fornecer novas armas ao arsenal do grupo social ao qual estavam ligados".

Em ambos os casos, associar as duas concepções pedagógicas implica, inevitavelmente, no desvirtuamento de uma delas; mais especificamente, pela forma como tem sido feita essa associação, no desvirtuamento da concepção pedagógica de Paulo FREIRE.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

## PROGRAMAÇÃO DO CURSO BÁSICO ("ISSAO E GUGA" E "PIMPA")

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS - EDUCAÇÃO PARA O PENSAR - CURSO BÁSICO  
São Paulo - 18 a 22 de Julho de 1994

H O R Á R I O	2ª FEIRA - 18 JUL	3ª FEIRA - 19 JUL	4ª FEIRA - 20 JUL	5ª FEIRA - 21 JUL	6ª FEIRA - 22 JUL
08:30 AS 09:30	APRESENTAÇÃO HISTÓRICOS	PREFÁCIO DO MANUAL ISSAO E GUGA TEMAS/HABILIDADES	ISSAO E GUGA - CAP 3 EPISÓDIO II	P I M P A - CAP 6 EPISÓDIO II	ISSAO E GUGA - CAP 8 EPISÓDIO I
09:30 AS 10:15	HABILIDADES COGNITIVAS E DIÁLOGO FILOSÓFICO	PIMPA - CAP 1 EPISÓDIOS I	ISSAO E GUGA - CAP 4 EPISÓDIO II	LÓGICA/ANALOGIA ARI	P I M P A - CAP 8 EPISÓDIO I
10:15 AS 10:30	C A F É	C A F É	C A F É	C A F É	C A F É
10:30 AS 11:30	FILOSOFIA: CONTEÚDO E RECURSO PARA O PENSAR	METAFÍSICA IDENTIDADE/LINGUAGEM	ÉTICA E ECOLOGIA LUIZA	ISSAO E GUGA - CAP 5 EPISÓDIO I	ISSAO E GUGA - CAP 9 EPISÓDIO II
11:30 AS 12:30	METODOLOGIA PERGUNTA E CRITÉRIO	ISSAO E GUGA - CAP 2 EPISÓDIO I	PIMPA - CAP 4 EPISÓDIO I	ISSAO E GUGA - CAP 6 EPISÓDIO I	E S T É T I C A
12:30 AS 13:30	A L M O Ç O	A L M O Ç O	A L M O Ç O	A L M O Ç O	A L M O Ç O
13:30 AS 14:30	ISSAO E GUGA INTRODUÇÃO	EPISTEMOLOGIA	PIMPA - CAP 5 EPISÓDIO I	P I M P A - CAP 7 EPISÓDIO III	P I M P A - CAP 10 EPISÓDIO I
14:30 AS 15:15	PREPARAÇÃO APRESENTAÇÃO EM GRUPO	PIMPA - CAP 2 EPISÓDIO I	P I M P A - CAP 6 EPISÓDIO I	É T I C A E L I B E R D A D E	ISSAO E GUGA CAP 10 EPISÓDIO I
15:15 AS 15:30	C A F É	C A F É	C A F É	C A F É	C A F É
15:30 AS 16:30	APRESENTAÇÃO ISSAO E GUGA CAP 1 TEMA/HABILIDADE	PIMPA - CAP 3 EPISÓDIO I	PIMPA - CAP 6 EPISÓDIO II	ISSAO E GUGA - CAP 7 EPISÓDIO III	P I M P A - CAP 11
16:30 AS 17:30	PREPARAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES	PREPARAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES	PREPARAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES	PREPARAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES	A V A L I A Ç Ã O

## ANEXO 2

### ESTATUTOS SOCIAIS CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

#### CAPÍTULO I

##### Da denominação, Sede, Duração e Objetivos

**Art. I** - Sob a denominação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças fica constituída uma sociedade civil, sem fins lucrativos, de caráter científico e cultural.

**Art. II** - O Centro tem sede e foro na Capital do Estado de São Paulo, podendo instalar filiais ou seções regionais, nas capitais dos Estados da Federação ou onde sua administração julgar conveniente ou necessária, ao alcance dos objetivos para os quais foi a Entidade constituída.

**Art. III** - O Centro é fundado pôr prazo indeterminado.

**Art. IV** - O Centro tem pôr objetivos:

a) aplicar o programa de Filosofia para Crianças desenvolvido pelo Institute for the Advancement of Philosophy for children do Montclair State College, Upper Montclair, New Jersey, Estados Unidos;

b) seguir as recomendações do mesmo Instituto, a fim de resguardar a integridade filosófica e metodológica do programa de Filosofia para Crianças, mantendo a exclusividade de sua representação no Brasil.

c) formar pessoal especializado no treinamento e orientação para aplicação do programa.

d) produzir, publicar, promover, e distribuir os materiais educativos referentes ao programa.

e) firmar convênios com os estabelecimentos de ensino e com órgãos federais, estaduais e municipais de educação, e outras instituições a fim de realizar cursos de treinamento e implantar o programa.

f) promover a formação de seções regionais no Brasil, com as mesmas finalidades do Centro.

g) orientar, assistir e supervisionar as seções regionais nas suas atividades administrativas e pedagógicas.

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

i) manter intercâmbio com Centros de Filosofia para Crianças em outros países.

## **CAPÍTULO II**

### **Dos Órgãos Diretores e Fiscal**

**Art. V** - São Órgãos Diretores e Fiscal do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças:

- a) Assembléias Geral
- b) Conselho Deliberativo
- c) Diretoria Executiva
- d) Conselho Fiscal

## **CAPÍTULO III**

### **Das Assembléias Gerais**

**Art. VI** - A Assembléia Geral é o órgão soberano do Centro e compõe-se de todos os sócios fundadores e efetivos.

**Parágrafo 1º** - A Assembléia Geral pode ser Ordinária ou Extraordinária. A Assembléia Geral Ordinária deve ser convocada pelo Presidente da Diretoria Executiva, através de editais publicados em jornal de grande circulação da Capital do Estado de São Paulo e afixados em lugar visível na sede do Centro, com 15 dias de antecedência, no mínimo.

**Parágrafo 2º** - Os editais de convocação das Assembléias Gerais Ordinárias ou Extraordinárias deverão especificar os assuntos a serem tratados e discutidos, sendo somente estes objetos de deliberação.

**Art. VII** - A Assembléia Geral Ordinária realizar-se á anualmente, no 1º trimestre, para apreciação do relatório de contas da Diretoria Executiva, após parecer do Conselho Fiscal, atendendo aos dispositivos legais e regulamentos fiscais e a cada três anos, para a eleição dos membros do Conselho Deliberativo e do Conselho Fiscal.

**Art. VIII** - A Assembléia geral Extraordinária será realizada em qualquer época, pôr convocação do Presidente da Diretoria Executiva ou pelo Presidente do conselho Deliberativo.

**Parágrafo Único** - A Assembléia geral Extraordinária poderá ser também convocada 2/3 (dois terços) dos seus sócios fundadores e efetivos.

**Art. IX** - As Assembléias Ordinárias Ou Extraordinárias serão realizadas em 1ª convocação com 2/3 (dois terços) dos sócios fundadores e efetivos e em 2ª convocação, com qualquer número.

**Parágrafo 1º** - As Assembléias Ferais serão presididas pôr um sócio eleito na própria Assembléia, o qual escolherá um outro sócio para secretariá-lo.

## CAPÍTULO IV

### Do Conselho Deliberativo

**Art. X** - O Conselho Deliberativo é constituído pôr 15 (quinze) membros efetivos e 5 (cinco) suplentes, eleitos pôr 3 (três) anos, podendo ser reeleitos.

**Art. XI** - O Conselho Deliberativo dirigirá o C.B.F.C. com poderes amplos e gerais nas seguintes atribuições:

- a) eleger entre os seu membros, 1 Presidente, 1 Vice-Presidente e 1 Secretário;
- b) eleger, pelo período de 3 (três) anos, o Presidente da Diretoria Executiva.
- c) elaborar e dar vigência às normas que regem a vida da Sociedade.
- d) Prestar contas de sua gestão anualmente à Assembléia Geral Ordinária.
- e) interpretar estes Estatutos e decidir sobre suas omissões.

**Parágrafo Único** – O Conselho Deliberativo reunir-se-á pôr convocação do seu Presidente, sempre que for preciso, e ordinariamente no mesmo dia da realização da Assembléia Geral Ordinária.

## CAPÍTULO V

### Da Diretoria Executiva

**Art. XII** – Os membros do Conselho Deliberativo elegerão dentre os sócios o Diretor Presidente da Diretoria Executiva. Os demais cargos da Diretoria Executiva serão preenchido pôr escolha e indicação do Presidente.

**Parágrafo 1º** - Os cargos da Diretoria Executiva são os seguintes: Diretor Presidente, Diretor Vice-Presidente, Diretor Secretário, Diretor Financeiro, Diretor de Comunicações.

**Parágrafo 2º** - Os membros do Conselho Deliberativo eleitos ou indicados para os cargos da Diretoria Executiva serão licenciados do Conselho, Sendo as vagas ocupadas pôr suplentes.

**Parágrafo 3º** - A Diretoria Executiva Terá um mandato de 3 (três) anos, coincidente com o mandato do Conselho Deliberativo, podendo ser reeleitos.

**Art. XIII** - Compete ao Diretor Presidente:

- a) representar o C.B.F.C. em juízo ou fora dele, podendo entretanto, indicar outro diretor para cumprir tal atribuição.
- b) coordenar os trabalhos administrativos, financeiros e pedagógicos do C.B.F.C., fazendo cumprir seus estatutos.
- c) convocar as Assembléias Gerais Ordinárias e Extraordinárias.
- d) assinar conjuntamente com o Diretor Financeiro os documentos financeiros da Sociedade.
- e) assinar com o diretor secretário ou diretor de comunicações a correspondência do C.B.F.C.

**Art. XIV** - Compete ao Diretor Vice-Presidente:

- a) colaborar com o Presidente no exercício de suas funções.
- b) substituí-lo em suas faltas e impedimentos.

**Art. XV** - Compete ao Diretor Secretário:

- a) coordenar e supervisionar a estrutura organizacional.
- b) elaborar os programas de atividades sociais.
- c) Desempenhar outras funções que lhe forem atribuídas pela Diretoria.

**Art. XVI** - Compete ao Diretor Financeiro:

- a) Elaborar o plano orçamentário geral.
- b) Dirigir a tesouraria e supervisionar a contabilidade.
- c) Elaborar os balancetes, balanços e a prestação de contas do exercício financeiro anterior.
- d) Assinar com o Presidente os documentos que envolvem obrigações financeiras para a Sociedade.

**Art. XVII** - Compete ao Diretor de Comunicações:

- a) dirigir o relacionamento da Sociedade com seus associados, imprensa, autoridades e entidades educacionais.
- b) promover a Sociedade no Brasil e no exterior.

## CAPÍTULO VI

### Do Conselho Fiscal

**Art. XVIII** - O Conselho Fiscal é constituído de 3 (três) membros efetivos e 2 (dois) suplentes eleitos pela Assembléia Geral, a cada três anos, podendo ser reeleitos.

**Art. XIX** - Compete ao Conselho Fiscal examinar anualmente os documentos contábeis do C.B.F.C. e exarar parecer sobre os balancete, balanços e demais contas da Diretoria Executiva.

## CAPÍTULO VII

### Do Quadro Social

**Art. XX** - O quadro Social do C.B.F.C. compõe-se dos seguintes sócios:

- a) Fundadores: Aqueles que assinarem a ata de Fundação da Sociedade, sendo também considerados sócios efetivos.
- b) Efetivos: aqueles que forem propostos pôr 3 (três) sócios fundadores, e sejam aprovados pela Comissão Especial.

c) Colaboradores: pessoas físicas ou jurídicas que dão efetiva colaboração à implantação e desenvolvimento do programa da sociedade.

d) Honorários: pessoas físicas ou jurídicas que a Sociedade queira homenagear em virtude dos seus relevantes dotes culturais educacionais.

e) Beneméritos: pessoas físicas ou jurídicas que contribuam para o Patrimônio Social, com doações de real valor ou expressivos serviços à Sociedade.

**Parágrafo 1º** - A Comissão Especial é constituída pelo Presidente do Conselho Deliberativo e pelo Presidente da Diretoria Executiva, mais um sócio fundador, a escolha daqueles dois primeiros.

**Parágrafo 2º** - Podem ser admitidos com sócios efetivos do C.B.F.C. brasileiros ou estrangeiros, independente de raça, sexo, cor, crença religiosa ou política, desde que em gozo de seus direitos de cidadania.

## **CAPÍTULO VIII**

### **Dos Direitos e Deveres dos Sócios**

**Art. XXI** - São direitos dos sócios fundadores e efetivos do C.B.F.C.:

- a) participar das Assembléias Gerais, votar e serem votados.
- b) Participar de todas as programações instituídas pela Sociedade.
- c) Colaborar com a Diretoria executiva para a consecução dos seus objetivos.

**Art. XXII** - São direitos e deveres de todos os sócios da C.B.F.C.:

- a) cumprir e fazer cumprir os presentes Estatutos, regimentos internos e resoluções dos órgãos diretivos.
- b) Frequentar a sede social e colaborar com os programas de trabalho da Sociedade, a critério da Diretoria Executiva.

## **CAPÍTULO IX**

### **Do Patrimônio e das Finanças**

**Art. XXIII** - O Patrimônio da Sociedade é constituído:

- a) dos bem moveis, imóveis, contribuições e doações conferidos pêlos seus membros ou pôr terceiros.
- b) dos bens que forem eventualmente adquiridos.

**Art. XXIV** - O Centro disporá para sua manutenção:

- a) das doações ou contribuições dos seus sócios.
- b) Das receitas provenientes de suas atividades educacionais.
- c) Receitas proveniente de direitos autorais.
- d) Das doações feitas pôr Fundações ou outras instituições educacionais.

## CAPITULO X

### Das Disposições Gerais

**Art. XXV** - Os cargos de Diretoria conselho Deliberativo ou Fiscal não são remunerados, nem seus titulares receberão vantagens, gratificações ou qualquer espécie de pagamento.

**Art. XXVI** - A Diretoria Executiva não poderá contribuir, as custas dos cofres do Centro, para quaisquer fins estranhos aos seus objetivos sociais.

**Art. XXVII** - Os sócios do Centro B.F.C. mesmo quando membros de qualquer Órgão Diretor, não respondem individual ou solidariamente pelas obrigações contraídas pela Sociedade.

**Art. XXVIII** - A Sociedade só poderá ser dissolvida pôr deliberação da Assembléias Geral Extraordinária, convocada especialmente para este fim e com aprovação da unanimidade dos presentes.

**Art. XXIX** - No caso de extinção da Sociedade o seu patrimônio reverterá em benefício de entidade congênere, de personalidade jurídica, com sede e atividades no Estado de São Paulo, pôr deliberação da Assembléia Geral convocada especialmente para este fim, nos termos do artigo anterior.

**Art. XXX** - Os presentes Estatutos Sociais só poderão ser alterados, no todo ou em parte, pôr deliberação da Assembléia Geral Extraordinária. Convocadas especialmente para este fim, com aprovação de 2/3 (dois terços) dos sócios fundadores ou efetivos.

## ANEXO 3

### CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

#### ASSEMBLÉIA DE CONSTITUIÇÃO

Aos trinta dias de janeiro de mil novecentos e oitenta e cinco, à Avenida 9 de Julho, 3160, às 19:00 horas, nesta Capital de São Paulo, reuniram-se em Assembléia Geral as pessoas adiantes, devidamente qualificadas: CATHERINE YOUNG SILVA, norte-americana, divorciada, professora, carteira modelo 19 - R.G. n.º 1.716.090, CPF/MF. n.º 760.426.188-49; RICARDO YOUNG SILVA, brasileiro, casado, administrador, R.G. n.º 13087.904, CPF/MF. n.º 012.878.418-07; MARION MARIA BURLEIGH, brasileira, divorciada, professora, R.G. n.º 5.581.215, CPF/MF. n.º 043.575.258-88; SYLVIA JUDITH HAMBURGER MANDEL, brasileira, casada, R.G. n.º 6.456.712, CPF/MF. n.º 045.924.888-06; ITAMAR HERÁCLIO GÓES SILVA, brasileiro, casado, advogado, R.G. n.º 1.210.067, CPF/MF. n.º 005.161.718-87, IVO ASSAD IBRI, brasileiro, casado, R.G. n.º 3.800.177, CPF/MF. n.º 293.059.508-68; BENEDITO ELISEU LEITE CINTRA, brasileiro, casado, professor, R.G. n.º 1.500.580, CPF/MF. n.º 258.910.908-30; FERNANDO HERÁCLIO SILVA, brasileiro, divorciado, professor, R.G. n.º 896.955, CPF/MF. n.º 011.189.358-83; ANA LUIZA FERNADES FALCONE, brasileira, casada, R.G. n.º 3.364.800, CPF/MF. n.º 128.586.848-04; HEMÍLIA GAMBIR9999ÁSIO SILVA, italiana, casada, professora, R.G. n.º 1.976.180, CPF/MF. n.º 005.584.388-07; JOÃO MATTA MARTINS, brasileiro, casado, comerciante, R.G. n.º 896.954, CPF/MF. n.º 039.426.608-06; CÉSAR NAPOLEÃO DE LIMA, brasileiro, casado, publicitário, R.G. n.º 3.094.548, CPF/MF. n.º 341.216.177-20; MELANIE SILVA WYFFELS, brasileira, casada, professora, R.G. n.º 6.763.400 CPF/MF. n.º 039.095.758-54; SONIA SILVA BIAZIOLI, brasileira, desquitada, professora, R.G. 1.714.628, CPF/MF. n.º 367.118.027-72, todos residentes em São Paulo, Capital, HOROCÍDIO MARQUES DE SOUZA FILHO, brasileiro, casado, professor, R.G. n.º 123.019, CPF/MF. n.º 062.308.223-34, residente em São Luís, MA.; SONILTON ALVES, brasileiro, casado, comerciante, R.G. n.º 1.011.416.755 CPF/MF. n.º 002.190.290-01, residente em Porto Alegre - RS; MARISA RIGHETTO CECCHI, brasileira, casada, professora, R.G. n.º 8.053.627, CPF/MF. n.º 373.730.568-49, residente em Campinas - SP; MARIA DA GRAÇA SOUZA LIMA PINHEIRO, brasileira, casada, professora, R.G. n.º 130.999-ES, CPF/MF. n.º 449.999.177-34, residente em Vitória - ES; MARCOS ANTONIO LORIERI, brasileiro, casado, professor, R.G. n.º 3.589.369, CPF/MF. n.º 060.939.276-91; ANA CECÍLIA DA SILVA TELLES AMERICANO, brasileira, solteira, jornalista, R.G. 633.994-DF, CPF/MF. n.º 033.265.478-89; EDOUARD HENRI JOSEPH ROSSEEL, belga, casado, professor, R.G. Mod. 19 n.º 18.032.175, CPF/MF 063.952.238-60; JOÃO AFFONSO PASCARELLI, brasileiro, desquitado, professor, R.G. n.º 1.699.499, CPF/MF n.º 005.375.278; FLÁVIO VESPASIANO DI GIORGI, brasileiro, casado., professor, R.G. n.º 1.450.378, CPF/MF n.º 035.926.778-53; BALTHAZAR BARBOSA FILHO, brasileiro, desquitado, professor, R.G. n.º 8.131.689, CPF/MF 598.175.188-68, todos residentes em São Paulo, Capital.

Pôr aclamação dos presentes, assumiu a Presidência da Assembléia o Prof. Fernando Heráclio Silva, que convidou o Dr. Itamar Heráclio Góes Silva, advogado, com Registro na Ordem dos Advogados do Brasil sob n.º 19.227, para secretariar os trabalhos e redigir a presente ata.

Declarou o Sr. Presidente que a reunião que ora se realizava tinha pôr finalidade a constituição de uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com sede na cidade de São Paulo, sob a denominação de **CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**, com os objetivos propostos em seus estatutos

sociais. Nestas condições, os presentes, na qualidade de fundadores da Sociedade, deveriam aprovar os estatutos que a regerá, solicitando ao senhor secretário que procedesse à leitura do projeto elaborado pelos membros componentes da mesa. Foi lido então pelo senhor secretário o documento referido, que obteve a aprovação de todos os fundadores, devendo ele ser transcrito, em inteiro teor, no final da ata da presente Assembléia. Em face da aprovação dos estatutos sociais, o Senhor Presidente declarou constituído o **CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**, Sociedade Civil, sem fins lucrativos, com sede nesta Capital. Estando a Sociedade constituída, deveriam os membros fundadores eleger o Conselho Deliberativo, que se incumbirá de sua administração.

Procedida a eleição, verificou-se que o Conselho Deliberativo ficou assim constituído: São membros efetivos os Srs. CATHERINE YOUNG SILVA, RICARDO YOUNG SILVA, MARION MARIA BURLEIGHT, SYLVIA JUDITH HAMBURGER MANDEL, ITAMAR HERÁCLIO GÓES SILVA, IVO ASSAD IBRI, BENEDITO ELISEU LEITE CINTRA, ANA CECÍLIA DA SILVA TELLES AMERICANO, ANA LUIZA FERNANDES FALCONE, HOROCÍDIO MARQUES DE SOUZA FILHO, HEMÍLIA GAMBIRÁSIO SILVA, SONILTON ALVES, JOÃO AFONSO PASCARELLI, EDDY ROSSEEL e BALTAZAR BARBOS FILHO.

São membros suplentes os Srs. FLAVIO DI GIORDI, MARIA DA GRAÇA S. L. PINHEIRO, MARISA RIGHETO CECCHI, MARCOS ANTONIO LORIERI E SONIA SILVA BIAZIOLI.

Retomando a palavra o Senhor Presidente declarou que os membros acima referidos estão na posse dos seus cargos e conseqüentemente deveriam escolher, conforme os estatutos, dentre os seus membros, um presidente, um vice-presidente e um secretário. Procedida a eleição verificou-se que foram eleitos o Sr. **BENEDITO ELISEU LEITE CINTRA** para presidente, O Sr. **IVO ASSAD IBRI** para vice-presidente e o Sr. **ITAMAR HIRÁCLIO GÓES SILVA** para secretário.

Novamente com a palavra o Sr. Presidente solicitou aos senhores membros do Conselho eleger o Presidente da Diretoria Executiva. Procedida a eleição verificou-se que a indicação unânime recaiu sobre a Prof.a. Catherine Young Silva, que tomando a palavra declarou desejar preencher cargos da Diretoria Executiva com as seguintes pessoas: Diretor Vice-Presidente **RICARDO YOUNG SILVA**, Diretor Secretário **SYLVIA JUDITH HAMBURGER MANDEL**, Diretor Financeiro **MARION MARIA BURLEIGH**, Diretor de Comunicações **ANA LUIZA FERNANDES FALCONE**. Continuando com a palavra a prof.a. Catherine Young Silva declarou que gostaria que suas indicações fossem referendadas pelos senhores membros do Conselho Deliberativo. Tendo sido unanime a aceitação dos indicados, o Sr. Presidente solicitou ao presidente do Conselho Deliberativo que desse posse aos membros da Diretoria Executiva. Procedida a cerimônia de posse, o Sr. Presidente comunicou que os senhores membros da Diretoria Executiva deveriam licenciar-se do Conselho Deliberativo, sendo as vagas preenchidas pelos membros suplentes.

Lembrou ainda o Sr. Presidente que a Assembléia deveria também eleger os membros do Conselho Fiscal. Procedida a eleição verificou-se que foram eleitos para membros efetivos os Srs. **FERNANDO HERÁCLIO SILVA**, **CÉSAR NAPOLEÃO DE LIMA** e **JOÃO MATTA MARTINS** e para suplentes os Srs. **SYLVESTRE PICCINO** e **JOSÉ AUGUSTO PORCIÚNCULA MOYSÉS**.

Finalizando o Sr. Presidente congratulou-se com os sócios fundadores pelas deliberações tomadas de acordo com o estatutos sociais e fez votos de que a nova sociedade viesse ser uma contribuição valiosa à educação brasileira. Nada mais havendo a tratar o Sr. Presidente deu pôr encerrada a assembléia, da qual se lavra a presente ata, que vai pôr todos os presente assinada, após a transcrição integral dos seus estatutos sociais.

**ANEXO 4****PREFEITURA MUNICIPAL DE AMERICANA  
ESTADO DE SÃO PAULO 14/02/95**

**INSTRUMENTO PARTICULAR DE CONTRATO QUE CELEBRAM ENTRE SI A PREFEITURA MUNICIPAL DE AMERICANA E A EMPRESA CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, PARA MINISTRAR CURSO DE TREINAMENTO DE PROFESSORES E IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMA BÁSICO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS – "EDUCAÇÃO PARA O PENSAR".**

Pelo presente instrumento particular de contrato, de um lado a **PREFEITURA MUNICIPAL DE AMERICANA**, pessoa jurídica de direito público interno, com sede à Avenida Brasil, n.º 85, nesta cidade, CGC/MF sob número 45.781.176/0001-66, neste ato representada pelo Prefeito Municipal, Sr., Dr., Frederico Polo Muller, brasileiro, casado, médico, RG/SP numero 3.353.637, CPF/MF n.º 281.343.038-20, residente e domiciliado à Rua Guatemala n.º 38 nesta cidade, doravante denominada simplesmente "**CONTRATANTE**" e, de outro lado a empresa **CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**, com sede à Av. Nove de Julho, 3166, na cidade de São Paulo/SP, com CGC(MF) 54.575.303/0001-61, neste ato representado pela Sra. Sandra Faraone Françoso, portadora do RG/SP 3.229.304, CPF 013.820.515-66, residente e domiciliado à Rua Haiti n.º 95, no Bairro Girassol, na cidade de Americana/SP, doravante denominada simplesmente "**CONTRATADA**", tem entre si, como justo e acertado, o presente instrumento, que rege-se-á segundo as cláusulas e condições seguintes:

**CLÁUSULA PRIMEIRA: DO OBJETO**

Através de Processo Administrativo n.º 2594/95, a "Contratante", selecionou e contrata com a "Contratada" acima o **MINISTRAR CURSO DE TREINAMENTO DE PROFESSORES E IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMA BÁSICO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS – EDUCAÇÃO PARA O PENSAR**, ao preço de:

R\$ 2.223,00

**FORMA DE INPLANTAÇÃO DO CURSO: CONSISTE DE 03 (TRES) FASES**

- No período de implantação, o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças se compromete a ministrar o curso introdutório, duas consultorias/observações e a fase de conclusão do treinamento, conforme segue:

1ª. Fase - Curso Introdutório de 16 horas

    Issao e Guga (1ª e 2ª séries)

    Pimpa (3ª e 4ª séries)

Na 1ª. fase os professores receberão informações teóricas a respeito do Programa de Filosofia de Crianças e terão oportunidades de vivenciar através de experiências práticas, as técnicas utilizadas na formação de uma comunidade de investigação.

O número de participantes será de 25 (vinte e cinco) profissionais do quadro de funcionários do Departamento de Educação.

2ª. Fase - Consultorias/ Observações aos professores e Coordenação Pedagógica da Escola.

A implantação do programa inclui **DUAS CONSULTORIAS** de oito horas cada, sendo uma pôr semestre, além das observações de aulas, esclarecimento de duvidas e apoio pedagógico. A data das consultorias e das observações deverá ser agendada com o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, com 30 (trinta) dias de antecedência.

3ª. Fase – Conclusão do Treinamento

A 3ª. fase de implantação consta de 8 (oito) horas e será agendada pela escola após as duas consultoria/observações da 2ª. fase.

Nesta fase os professores estarão aprofundando, com o monitor, sua reflexão sobre Educação para o Pensar já contando com a vivência da sala de aula desenvolvida no decorrer do ano, continuidade ao conhecimento do material didático e preparando-se para prosseguir como verdadeira Comunidade de Investigação.

A implantação se iniciará no dia 06 de fevereiro de 1.995.

O Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Americana, se compromete a implantar o programa com 02 (duas) hora/aula semanais.

O Departamento de Educação se compromete a não reproduzir o material didático, observando assim as lei de Direitos Autorais.

#### **CLÁUSULA SEGUNDA: DO VALOR DO CONTRATO**

Face o disposto na cláusula primeira, e de acordo com a proposta apresentada, a "**CONTRATANTE**" contrata com a "**CONTRADA**" a apresentação do curso objeto da licitação ao preço, acima discriminado, perfazendo um total geral de R\$ 2.223,00 (dois mil duzentos e vinte e três reais).

#### **CLÁUSULA TERCEIRA: DO PAGAMENTO, DO REAJUSTE DE PREÇOS E DO PRAZO**

##### **DO PAGAMENTO**

A Prefeitura Municipal de Americana se compromete a realizar o pagamento à "**CONTRATADA**" de acordo com a proposta apresentada pela mesma, ou seja, em três parcelas:

1ª. parcela: no valor de R\$ 741,00 (setecentos e quarenta e um reais) na assinatura do contrato:

2ª. parcela: no valor de R\$ 741,00 (setecentos e quarenta e um reais) 120 (cento e vinte) dias da data da 1ª parcela:

3ª. parcela: no valor de R\$ 741,00 (setecentos e quarenta e um reais) pôr ocasião do comprimento total dos serviços e conclusão do concurso.

**DO REAJUSTE DE PREÇOS**

O preço discriminado nas cláusulas primeira e Segunda deste instrumento, somente será reajustada em obediência às normas ditadas pelo governo federal.

**DO PRAZO DO CONTRATO**

Pelo presente instrumento em melhor forma de direito, o "Contratado" obriga-se a executar o contrato durante o prazo de 01 (um) ano, a iniciar-se a partir do dia 06 de fevereiro, mediante ordem de serviço da "Contratante".

**CLÁUSULA QUARTA: DOS RECURSOS FINANCEIROS**

O Departamento de Educação\Div., Ensino Fundamental é o responsável pelos recursos financeiros, que serão atendidas pela dotação orçamentaria: 08.02.02.3132-65 (ficha 235), conforme Processo Administrativo n.º 2594/95.

**CLÁUSULA QUINTA: DOS ENCARGOS CONTRATUAIS**

A Contratada se obriga:

- 1 – Aos pagamentos de todos os tributos, quer municipais, estaduais, e federais, e encargos trabalhistas, que incidam ou venham a incidir sobre a contratação ora ajustada.
- 2 – A manter e comprovar, quando a administração solicitar, durante toda a execução do contrato, as obrigações de habilitação e qualificação.

**CLÁUSULA SEXTA: DAS PENALIDADES**

Pela inexecução total ou parcial do contrato a "Contratante" poderá, garantida prévia defesa, aplicar à "Contratada" as sanções legais previstas na lei que rege este contrato.

**CLÁUSULA SÉTIMA: DA RECISÃO**

A "CONTRATANTE" poderá rescindir o presente instrumento, independente de qualquer interpelação judicial ou extrajudicial, ou mesmo indenização nos seguintes casos:

- a) Falência, concordata ou manifesta impossibilidade de a "CONTRATADA" cumprir com as obrigações contratuais ora assumidas;
- b) Infrações legais ou contratuais:

**CLÁUSULA OITAVA: DA REALIZAÇÃO DOS SERVIÇOS**

A "CONTRATANTE" se reserva no direito de devolver a mercadoria enviada em desacordo com as especificações deste contrato, ficando pôr conta da "CONTRATADA" todas as despesas da devolução sem prejuízo de sanções estatuídas pôr este contrato.

**CLÁUSULA NONA: DA VINCULAÇÃO DO CONTRATO E DA LEGISLAÇÃO**

Faz parte integrante deste contrato, Processo Administrativo n.º 2594/95. Este contrato será regido pelas Leis Federais 8.666/93 e 8.883/94.

**CLÁUSULA DÉCIMA: DO FORO**

Fica eleito o foro desta cidade e Comarca de Americana, com exclusão de qualquer outro pôr mais privilegiado que seja, para solucionar questões oriundas do presente contrato não resolvidas administrativamente.

E pôr estarem de pleno e perfeito acordo foi lavrado o presente instrumento, em 4 (quatro) vias de igual teor e forma que vai assinado pelas partes e pelas testemunhas de rol abaixo.

Prefeitura Municipal de Americana, aos 14 de fevereiro de 1.995.

(Seguem-se as assinaturas das partes e de duas testemunhas).

## ÍNDICE DAS FONTES PESQUISADAS

### 1. Referências na Imprensa.

- AGUIAR, S. De educação para aprendizagem a educação para raciocínio. A Gazeta. Vitória (ES), 16 de outubro de 1985: s/p. Caderno Dois.
- A Filosofia voltando às escolas. O Estado de São Paulo, 3 de outubro de 1985: s/p.
- ALUNOS têm Filosofia no 1º grau. Folha de São Paulo, 1 de outubro de 1985: 26.
- AS angústias de Elfi. Diário de Notícias. 31 de março de 1994: 4. Suplemento Cultura.
- AULAS melhoram rendimento de alunos. O Estado de São Paulo. 16 de abril de 1996: A17.
- BEM recebido, encontro de filosofia termina na terça. O Jornal de Maringá. 26 de junho de 1988: 4.
- BOTTEON, N. e MORAES, R. V. Uma aula diferente. Para ensinar a pensar. Shopping News-City News. São Paulo, 27 de outubro de 1985: 15.
- CARVALHO, B. Aula discute o significado do medo e da razão. Folha de São Paulo, 1º de maio de 1994a: 6-4. Caderno Mais.
- \_\_\_\_\_. Educador dará palestras no Brasil em julho. Folha de São Paulo, 1º de maio de 1994b: 6-5. Caderno Mais
- \_\_\_\_\_. Jogos cotidianos e lições metafísicas. Mathew Lipman fala sobre seu método de ensino. Folha de São Paulo, 1º de maio de 1994c: 6-5. Caderno Mais. (Entrevista com M. Lipman).
- \_\_\_\_\_. Lipman desenvolve método para crianças de rua. Folha de São Paulo, 1º de maio de 1994d: 6-5. Caderno Mais. (Entrevista com M. Lipman).
- \_\_\_\_\_. O beabá do pensamento. Cresce a aplicação do método Filosofia para Crianças. Folha de São Paulo, 1º de maio de 1994e: 6-4. Caderno Mais.
- CENTRO dá treinamento a professores. O Estado de São Paulo. 16 de abril de 1996: A17.
- COBRA, V. M. G. M. A importância do saber pensar no mundo contemporâneo. Jornal Santa Marina. Escola Santa Marina. Ano V, nº 12, fevereiro de 1995: s/p.
- COLÉGIO integrado introduz estudo da Filosofia para crianças. Gazeta do Centro Oeste. Campo Mourão (PR), de 31 de maio a 2 de junho de 1987: 11.

- CRIANÇA e filosofia: uma relação possível? Jornal da Tarde, 21 de junho de 1988: 13.
- DEMOCRACIA é comunidade pensante. O Diário do Norte do Paraná. Maringá, 14 de março de 1987: 19.
- [DEPOIMENTOS]. O Diário do Norte do Paraná. Maringá: s/d, s/p.
- DOREA, G. Filosofia (também) é coisa de criança. Metrô News. São Paulo, 23 de agosto de 1990: 4-5.
- EM agosto sairá documento do encontro de Filosofia. Folha de Londrina, 30 de junho de 1988: 10.
- ENCONTRO de Filosofia em Maringá. O Diário do Norte do Paraná. Maringá, 27 de abril de 1988: s/p.
- ENCONTRO discute a filosofia à criança. Gazeta do Povo. Curitiba, 25 de junho de 1988: 4.
- ENCONTRO internacional de Filosofia em maringá. Folha de Londrina, 23 de junho de 1988:9.
- ENCONTRO Internacional de Filosofia será aberto amanhã. O Diário do Norte do Paraná. Maringá, 22 de junho de 1988: s/p.
- ENCONTROS. Filosofia para Crianças. Diário do Sul. Porto alegre, 16 de junho de 1988: 8.
- ESCOLAS adotam Filosofia no primeiro grau. O Estado de São Paulo. 16 de abril de 1996: A-17.
- ESTIMULANDO a reflexão. Método de professor americano recupera capacidade de pensar. Visão, 23 de outubro de 1985: 69.
- EVENTOS de Filosofia terminam hoje. O Jornal de Maringá. 28 de junho de 1988: 5.
- FELDENS, M. O homem é mamífero. Mas não é leão. Nova Escola, ano III, nº 27, dezembro de 1988: 46-8.
- FERNANDES, M. L. O que é Filosofia para Crianças? Pista Livre. Informativo da Associação Feirense de Atletas Corredores. Feira de Santana. Ano 2, nº 4, janeiro de 1995: 6.
- FILOSOFAR desde a infância. O Estado de São Paulo, 6 de outubro de 1985: s/p.
- FILOSOFIA. O Estado do Paraná. Curitiba, 24 de janeiro de 1988:10.
- FILOSOFIA chega às escolas de 1º grau. O Globo, 1 de outubro de 1985. Capa.

- FILOSOFIA ensina crianças de favela de SP a pensar e discutir. Folha de São Paulo. 7 de fevereiro de 1998: 3-8.
- FILOSOFIA melhora o rendimento. Zero Hora, 8 de abril de 1988: 30.
- FILOSOFIA no colégio Integrado. Tribuna do Interior. Campo Mourão/PR, 31 de maio de 1987: s/p.
- FILOSOFIA para as Crianças. Diário Popular, 6 de outubro de 1985: s/p.
- FILOSOFIA para crianças. Folha de Londrina. 21 de fevereiro de 1986. Capa.
- FILOSOFIA para crianças. O Estado de São Paulo, 5 de outubro de 1985: s/p.
- FILOSOFIA para crianças. O Jornal de Maringá. 22 de junho de 1988: s/p.
- FILOSOFIA para Crianças será debatida na Folha. Folha de São Paulo, 30 de outubro de 1986: 6-4.
- FILOSOFIA para Crianças tem 1º ciclo de debates. Diário Popular, 13 de maio de 1985: 12.
- FILOSOFIA pode trazer alternativas ao ensino. Folha de São Paulo, 19 de junho de 1988: A-31. Educação e Ciência - 2º Caderno.
- HABILIDADE para a leitura pode melhorar com Filosofia. Folha de São Paulo, 31 de outubro de 1986: 20.
- HOLTREMANN, J. O milagre da língua. Diário de Notícias. 31 de março de 1994: 7. Suplemento Cultura.
- INEDITISMO no ensino da Filosofia. Cidade de Santos, 10 de maio de 1986: s/p.
- JÓIAS. Diário de Notícias. 31 de março de 1994: 5. Suplemento Cultura.
- KUMPERA, I. dos S. É de pequeno que se aprende a filosofar. Revista Cláudia, nº 167, janeiro de 1986: 167-8.
- LAHÓZ, A. Estudo é obrigatório na França. Folha de São Paulo. 1 de maio de 1994: 6-6. Caderno Mais.
- LEFCADITO, J. F. Criança debate tema filosófico. Jornal do Brasil, 22 de fevereiro de 1987: 18.
- LIÇÃO de pensamento. Filósofos tentam provar a possibilidade de vida inteligente dentro das salas de aula. Isto É. 30 de outubro de 1985: 31-2.
- LISBOA JÚNIOR, A. Um espaço para a criança aprender a pensar. O Estado do Maranhão. São Luís, 12 de maio de 1987: s/p.
- MAIS filosofia na educação. Diário de Petrópolis. 12 de julho de 1996. Capa.

- MALBERGIER, S. Matéria é opcional na Inglaterra. **Folha de São Paulo**. 1 de maio de 1994: 6-6. Caderno Mais.
- MARER, M. S. A boa e velha Filosofia está de volta. Revista **Leia**, outubro de 1985: s/p.
- MARIGUELA, M. Filosofia no primeiro grau: nova onda. **Jornal de Piracicaba**, 19 de março de 1994: s/p.
- MARINGÁ abre hoje Encontro Internacional de Filosofia para Crianças. **O Jornal de Maringá**. 23 de junho de 1988: 6.
- MARINGÁ terá debate sobre a filosofia. **O Diário do Norte do Paraná**. Maringá, 17 de junho de 1988: s/p.
- MASCARENHAS, O. O enviado de Deus a Moscovo. **Diário de Notícias**. 31 de março de 1994a: 2. Suplemento Cultura ("Trinta anos de infância: Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças").
- \_\_\_\_\_. O tempo da racionalidade. **Diário de Notícias**. 31 de março de 1994b: 6. Suplemento Cultura ("Trinta anos de infância: Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças").
- \_\_\_\_\_. Pedro e os arquétipos. **Diário de Notícias**. 31 de março de 1994c: 5. Suplemento Cultura ("Trinta anos de infância: Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças").
- \_\_\_\_\_. Só depois da sexualidade. **Diário de Notícias**. 31 de março de 1994d: 6. Suplemento Cultura ("Trinta anos de infância: Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças").
- \_\_\_\_\_. Todo o saber fora da tradição [entrevista com Matthew Lipman]. **Diário de Notícias**. 31 de março de 1994e: 2-4. Suplemento Cultura ("Trinta anos de infância: Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças").
- \_\_\_\_\_. Trinta anos de infância. **Diário de Notícias**. 31 de março de 1994f: 3. Suplemento Cultura ("Trinta anos de infância: Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças").
- MATOS, O. C. Reflexão altera nossa paisagem interior. A filosofia necessita das demais disciplinas humanistas. **Folha de São Paulo**. 1 de maio de 1994: 6-7. Caderno Mais.
- MÉTODO filosófico faz alunos mais críticos. **Nova Escola**, ano IV, nº 36, dezembro de

- 1989: 38-9.
- MILITELLO, K. No 1º grau, Filosofia para crianças. **Folha da Tarde**. São Paulo, 15 de maio de 1985: 11. Exterior - Educação.<sup>1</sup>
  - MONTEIRO, N. Filosofar é preciso. **Folha de Londrina**. 21 de fevereiro de 1986: 4.
  - MUÑOZ, A. A. O regresso da razão. Resolução estadual traz a filosofia de volta ao 2º grau. **Folha de São Paulo**. 1 de maio de 1994: 6-6. Caderno Mais. [Entrevista com Marilena Chauí].
  - \_\_\_\_\_. Volume inicial sintetiza e "atualiza" questões. **Folha de São Paulo**. 1 de maio de 1994: 6-6. Caderno Mais.
  - NASCIMENTO, M. M. Instrumentalização do estudo filosófico é um decreto de morte. **Folha de São Paulo**. 1 de maio de 1994: 6-7. Caderno Mais.
  - NOVO método propõe noções de Filosofia em pré-escola. **Gazeta Guaçuana**. Moji Guaçu, 6 de julho de 1996: 8A.
  - OS fundamentos da Educação na palestra do professor Matthew. **Jornal de Hoje**. São Luís (MA). 13 de outubro de 1985: 2.
  - OS participantes. **O Jornal de Maringá**. 26 de junho de 1988: 4.
  - PERIN, I. Centro. **Folha de Londrina**, 28 de junho de 1988: 23. Caderno 2.
  - \_\_\_\_\_. Educação Racional. **Folha de Londrina**, 26 de junho de 1988a: 29. Caderno 2.
  - \_\_\_\_\_. Estado quer aproveitar. **Folha de Londrina**. 28 de junho de 1988b: 23. Caderno 2.
  - \_\_\_\_\_. Experiência do Platão. **Folha de Londrina**. 28 de junho de 1988c: 23. Caderno 2.
  - \_\_\_\_\_. Filosofia Tupiniquim. **Folha de Londrina**. 28 de junho de 1988d: 23. Caderno 2.
  - PIZA, D. Série mostra trabalhos de ensino experimental. **Folha de São Paulo**, 26 de janeiro de 1993: 4-3.
  - PONTOS de vista. José Arthur Giannotti. **Folha de São Paulo**. 1 de maio de 1994: 6-7. Caderno Mais.
  - \_\_\_\_\_. Maria Isabel Papaterra. Professora de Filosofia. **Folha de São Paulo**. 1 de maio de 1994: 6-7. Caderno Mais.
  - \_\_\_\_\_. Pablo Rubén Mariconda. Chefe do Depto. de Filosofia da USP. **Folha de São Paulo**. 1 de maio de 1994: 6-7. Caderno Mais.

---

<sup>1</sup> No dia 29 de setembro de 1985, a mesma matéria foi publicada em três jornais da cidade de Campinas/SP: **Diário do Povo**, p. 7; **Jornal de Domingo**, p. 19 e **Correio Popular**, p. 13.

- \_\_\_\_\_. Renato Janine Ribeiro. **Folha de São Paulo**. 1 de maio de 1994:6-7. Caderno Mais.
- PROFESSORES debatem a filosofia na educação. **Diário de Petrópolis**, 12 de julho de 1996:3.
- REICH, R. B. Um programa inacabado. **O Estado de São Paulo**. 23 de fevereiro de 1997: A-2.
- RICART, M. II Congreso Internacional de Filosofía para Niños. **Comunidad Escolar**<sup>2</sup>. Madrid, 8 de julio de 1987: 5.
- SETE escolas de São Paulo têm Filosofia no 1º grau. **O Globo**, 1 de outubro de 1985:5.
- SILVA, C. Y. Por que elas param de perguntar? **Nova Escola**, ano V, setembro de 1990: 58.
- SIMPÓSIO Internacional de Filosofia começa em Maringá. **O Jornal de Maringá**. 24 de junho de 1988. Capa.
- SINCOFSKY, E. y NABOT, D. Aprendiendo a reflexionar muy filosóficamente en la salita azul. **Clarín**. Buenos Aires, 19 de marzo de 1995: 16. Guia de la Enseñanza.
- UMA breve história da Filosofia para Crianças. Educação para o Pensar. **Pista Livre**. Informativo da Associação Feirense de Atletas Corredores. Feira de Santana. Ano 2, nº 4, janeiro de 1995: 6.
- VOGEL, D. Soprando idéias. **Nova Escola**. Ano IX, nº 74, abril de 1994: 10-15.

## 2. Livros, textos, artigos, apostilas.

- CENTRO Brasileiro de Filosofia para Crianças. **A descoberta de Ari dos Telles**. Manual complementar. São Paulo: CBFC, s/d.
- \_\_\_\_\_. **Educação para o pensar através do Programa de Filosofia para Crianças**. S.n.t. (datilografado.).
- CENTRO Catarinense de Filosofia no 1º Grau. A Comunidade de Investigação. **Philos** - Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau. Florianópolis, ano 1, nº 1, 2º sem.

---

<sup>2</sup> Periódico semanal do Ministério de Educação e Ciência da Espanha, editado em Madri.

- 1993.
- \_\_\_\_\_. A filosofia e a interdisciplinaridade. **Philos** - Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau. Florianópolis, ano 1, nº 2, 1º sem. 1994.
  - \_\_\_\_\_. A filosofia e o raciocínio criativo. **Philos** - Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau. Florianópolis, ano 2, nº 3, 2º sem. 1994.
  - LIPMAN, M. **A descoberta de Ari dos Teles**. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
  - \_\_\_\_\_. A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio. In: LIPMAN, M. e SHARP, A. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico**. São Paulo, CBFC, 1995: 17-32. Coleção Pensar.
  - \_\_\_\_\_. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1990
  - \_\_\_\_\_. **Issao e Guga**. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
  - \_\_\_\_\_. **Luíza**. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. S/d.
  - \_\_\_\_\_. **O pensar na educação**. Petrópolis, Vozes, 1995.
  - \_\_\_\_\_. **Pimpa**. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
  - \_\_\_\_\_. Raciocínio crítico: o que pode ser isso? In: LIPMAN, M. e SHARP, A. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico**. São Paulo, CBFC, 1995: 33-46. Coleção Pensar.
  - \_\_\_\_\_. **Thinking in education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
  - LIPMAN, M e SHARP, A. M. **A ética na educação: como devem ser ensinados os valores**. S.n.t. Datilografado.
  - LIPMAN, M. e SHARP, A. M. **Issao e Guga - Manual do Professor**. São Paulo: Difusão Nacional do Livro/CBFC. vols. I e II, 1988.
  - LIPMAN, M e SHARP, A. **Pimpa - Manual do Professor**. São Paulo, Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Editora Interação. 1992.
  - LIPMAN, M., SHARP, A. M., OSCANYAN, F. S. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

- LORIERI, M. A. Comunidade de investigação - O diálogo. **Philos** - Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau. Florianópolis. Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau. Ano I, nº 1, 2º Semestre de 1993:12-15.
- \_\_\_\_\_. A. Antes até de começar. **FolhaPhi**. Jornal do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Ano 2, nº 8, novembro de 1997:4.
- \_\_\_\_\_. **Cuidando das águas da Terra. Quem pode ajudar?** São Paulo: DRECAP 2.
- \_\_\_\_\_. **Matthew Lipman: O filósofo das crianças**. S.n.t. Datilografado.
- \_\_\_\_\_. **Uma história de Daniel**. São Paulo: Segunda Divisão Regional de Ensino da Capital (DRECAP 2).
- MARTINEZ, E. Tornar o processo inteligente. **FolhaPhi**. Jornal do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Ano 2, nº 8, novembro de 1997:5.
- REED, R. **Rebeca**. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. 1996.
- SHARP, A. M. Algumas pressuposições da noção "Comunidade de Investigação". In: LIPMAN, M. e SHARP, A. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico**. São Paulo, CBFC, 1995: 5-15. Coleção Pensar.
- SHARP, A. M. Comunidade de investigação: educação para a democracia. In: VÁRIOS. **A comunidade de investigação e a educação para o pensar**. São Paulo, CBFC, 1996: 37-47. Coleção Pensar.
- SPLITTER, L. J. **Um guia para a lógica em A Descoberta de Ari dos Telles**. S.n.t. Datilografado.
- WONSOVICZ, S. A comunidade de Investigação e o diálogo. Uma incursão em Paulo Freire e na essência do Programa de Filosofia para Crianças. **Philos** - Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau. Florianópolis. Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau. Ano I, nº 1, 2º Semestre de 1993:23-29.

### 3. Periódicos

- CENTRO Brasileiro de Filosofia para Crianças. **FolhaPhi**. Jornal do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Ano 1 (1996), nºs: 1(fev.), 2 (maio), 3 (set.), 4 (nov.); Ano 2 (1997), nºs: 5(mar.), 6(jun.), 7(ago.), 8(nov.); Ano 3 (1998), nºs: 9 (fev.), 10 (maio), 11 (ago.).
- CENTRO Catarinense de Filosofia no 1º Grau. **Corujinha**. Jornal da Filosofia no 1º Grau. Ano 3 (1994), nºs 10 (abr.), 11 (jul.), 13 (nov.); Ano 4 (1995), nº 17 (nov.); Ano 5 (1996), nº 19; Ano VI (1997), nº 23 (jun.); edição Especial, s/d.
- CENTRO Catarinense de Filosofia no 1º Grau. **Philos**. Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau. Ano 1 (1993), nºs 1 e 2; Ano 2 (1994), nºs 3 e 4.
- CENTRO de Filosofia para Crianças - Região Campinas. **Mensagem**. Campinas, Ano 1, nº 1, out/1995.

### 4. Dissertações e Teses.<sup>3</sup>

- FERNANDES, C. A. V. **Filosofia para Crianças: uma proposta pedagógica construtivista**. São Paulo: PUC, 1991. Dissertação de Mestrado.
- SANTOS, N. **Filosofia para Crianças: uma proposta democratizante na escola?** São Paulo: PUC, 1994. Dissertação de Mestrado.
- \* CARVALHO, Ademar de Lima. **Educação criativa: o desenvolvimento da criatividade no paradigma Filosofia para Crianças**. Cuiabá: Universidade

---

<sup>3</sup> Os títulos com asterisco indicam trabalhos não consultados.

Federal de Mato Grosso, 1995. Dissertação de Mestrado.

- \* FREIRE, Roberto de Barros. Educar para o pensar: a Filosofia na Educação. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 1994. Dissertação de Mestrado.
- \* JOERKE, Gabriel A. Ogaya. Do diálogo e do dialógico e sua relação com o pensamento no referencial da Educação para o Pensar. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 1997. Dissertação de Mestrado.
- \* SILVA, Rosana Maria da. O filosofar como paradigma de reavaliação, superação e avanço na educação. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 1995. Dissertação de Mestrado.
- \* THEOBALDO, M. Cristina. Racionalidade, ética e educação. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 1996. Dissertação de Mestrado.
- \* WEIMER, Mabel Trobel Moreira. Uma interlocução entre Paulo Freire e Matthew Lipman na educação pública: educando para o pensar. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 1998. Dissertação de Mestrado.

## 5. Documentos.

- AMERICANA. Município. Prefeitura Municipal. Instrumento Particular de Contrato que celebram entre si a Prefeitura Municipal de Americana e a Empresa Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, para ministrar curso de treinamento de professores e implantação de programa básico de Filosofia para Crianças -Educação para o Pensar. Americana, 14 de fevereiro de 1995.
- CENTRO Brasileiro de Filosofia para Crianças. Estatutos sociais. Datilografado. S.n.t.

- SÃO PAULO. Estado. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Comunicado CENP de 24-9-85. **Diário Oficial do Estado**. Seção I, São Paulo, 95(181), 25 de setembro de 1985.

## BIBLIOGRAFIA

- A Filosofia voltando às escolas. O Estado de São Paulo, 3 de outubro de 1985: s/p.
- ABBAGNANO, N. Discionário de Filosofia. S. Paulo: Mestre Jou, s/d.
- AGUIAR, S. De educação para aprendizagem a educação para raciocínio. A Gazeta. Vitória (ES), 16 de outubro de 1985: s/p. Caderno Dois.
- ALENCAR, F. CARDI, L. RIBEIRO, M. V. História da sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALUNOS têm Filosofia no 1º grau. Folha de São Paulo, 1 de outubro de 1985: 26.
- ALVES, E. H. Alguns elementos para uma discussão sobre o ensino da lógica no 2º grau. In: NIELSEN NETO, H. (Org.). O ensino da filosofia no 2º grau. S. Paulo: Sofia Editora SEAF, 1986.
- ALVES, M. H. M. Estado e oposição no Brasil (1964-1984). Rio de Janeiro: Vozes, 1984.
- AMARAL, R. Em nome do pai. O chefe de polícia Maurice Grimaud conta como evitou o banho de sangue nas manifestações estudantis em Paris. Folha de São Paulo. 10 de maio de 1998: 5-8. Caderno Mais!
- AMERICANA. Município. Prefeitura Municipal. Instrumento Particular de Contrato que celebram entre si a Prefeitura Municipal de Americana e a Empresa Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, para ministrar curso de treinamento de professores e implantação de programa básico de Filosofia para Crianças -Educação para o Pensar. Americana, 14 de fevereiro de 1995.
- AS angústias de Elfi. Diário de Notícias. 31 de março de 1994: 4. Suplemento Cultura.
- ASCHER, N. Explosão no Leste. Manifestações nos países da Cortina de Ferro resultaram em inverno social e político. Folha de São Paulo. 10 de maio de 1998: 5-7. Caderno Mais!
- AULAS melhoram rendimento de alunos. O Estado de São Paulo. 16 de abril de 1996: A17.
- BARBOSA, W. do V. O materialismo histórico. In: REZENDE, A. (org.). Curso de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/SEAF, 1986: 145-163.

- BEM recebido, encontro de filosofia termina na terça. **O Jornal de Maringá**. 26 de junho de 1988: 4.
  - BOTTEON, N. e MORAES, R. V. Uma aula diferente. Para ensinar a pensar. **Shopping News-City News**. São Paulo, 27 de outubro de 1985: 15.
  - BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
  - BRÉHIER, E. **História da Filosofia**. Tomo I, fasc. 1. São Paulo: Mestre Jou, s/d.
  - BUCI-GLOCKSMAN, Cristiane. **Gramsci e o Estado**. Para uma teoria materialista da filosofia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
  - CALLIGARIS, C. Golpe de marketing. **Folha de São Paulo**. 10 de maio de 1998. Caderno Mais!: 5-9.
  - CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.
  - CARVALHO, B. Aula discute o significado do medo e da razão. **Folha de São Paulo**, 1º de maio de 1994a: 6-4. Caderno Mais.
  - \_\_\_\_\_. Educador dará palestras no Brasil em julho. **Folha de São Paulo**, 1º de maio de 1994b: 6-5. Caderno Mais
  - \_\_\_\_\_. Jogos cotidianos e lições metafísicas. Mathew Lipman fala sobre seu método de ensino. **Folha de São Paulo**, 1º de maio de 1994c: 6-5. Caderno Mais. (Entrevista com M. Lipman).
  - \_\_\_\_\_. Lipman desenvolve método para crianças de rua. **Folha de São Paulo**, 1º de maio de 1994d: 6-5. Caderno Mais. [Entrevista com M. LIPMAN].
  - \_\_\_\_\_. O beabá do pensamento. Cresce a aplicação do método Filosofia para Crianças. **Folha de São Paulo**, 1º de maio de 1994e: 6-4. Caderno Mais.
- CASTANHO, M. H. L. M. A didática no ensino da filosofia no 2º grau. In: **Reflexão**. Campinas, v. 15, nº. 43, janeiro/abril de 1989:18-25.
- CENTRO Brasileiro de Filosofia para Crianças. **A descoberta de Ari dos Telles**. Manual complementar. São Paulo: CBFC, s/d.
  - \_\_\_\_\_. **Educação para o pensar através do Programa de Filosofia para Crianças**. S.n.t. Datilografado.
  - \_\_\_\_\_. **Estatutos sociais**. S.n.t. Datilografado.
  - CENTRO dá treinamento a professores. **O Estado de São Paulo**. 16 de abril de 1996: A17.
  - CHAUI, M. de S. A situação da filosofia. **Correio do Povo**. Porto Alegre, 11 de

- novembro de 1978a. Caderno de Sábado:8.
- \_\_\_\_\_. A volta da filosofia à rede oficial de ensino. **Folha de São Paulo**, S. Paulo, 6 de janeiro de 1985:22.
  - \_\_\_\_\_. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.
  - \_\_\_\_\_. Crítica e ideologia. **Cadernos SEAF**. Rio de Janeiro, v.1, nº. 1, agosto de 1978b:17-32.
  - \_\_\_\_\_. Elogio da filosofia. **Folha de São Paulo**. S. Paulo, 25 de janeiro de 1981.
  - \_\_\_\_\_. Ideologia e educação. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo, v.2, nº 5, janeiro de 1980: 24-40.
  - \_\_\_\_\_. **Introdução à História da Filosofia**. Doss pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994.
  - \_\_\_\_\_. **Primeira filosofia**. Lições introdutórias. São Paulo: Brasiliense, 1987.
  - COBRA, V. M. G. M. A importância do saber pensar no mundo contemporâneo. **Jornal Santa Marina**. Escola Santa Marina. Ano V, nº 12, fevereiro de 1995: s/p.
  - COELHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1989: 29-50.
  - \_\_\_\_\_. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. Águas de São Pedro. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (UNESP), 1996, s.n.t. Datilografado.
  - COLÉGIO integrado introduz estudo da Filosofia para crianças. **Gazeta do Centro Oeste**. Campo Mourão (PR), de 31 de maio a 2 de junho de 1987: 11.
  - COMBLIN, J. **A ideologia da segurança nacional**: o poder militar na América Latina. Trad. A. Veiga Fialho. R. de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
  - CRIANÇA e filosofia: uma relação possível? **Jornal da Tarde**, 21 de junho de 1988: 13.
  - CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
  - \_\_\_\_\_. Roda viva. In: CUNHA, L. A. e GÓES, M. de. **O golpe da educação**. R. de Janeiro, 1989: 35-90.
  - CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. S. Paulo: Cortez, 1986.
  - DEMOCRACIA é comunidade pensante. **O Diário do Norte do Paraná**. Maringá, 14 de março de 1987: 19.

- [DEPOIMENTOS]. O Diário do Norte do Paraná. Maringá: s/d, s/p.
- DOREA, G. Filosofia (também) é coisa de criança. Metrô News. São Paulo, 23 de agosto de 1990: 4-5.
- DESCARTES, R. Discurso do método. In: Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1983: 25-71.
- DI GIORGI, C. Escola Nova. São Paulo, Ática, 1986.
- EM agosto sairá documento do encontro de Filosofia. Folha de Londrina, 30 de junho de 1988: 10.
- ENCONTRO de Filosofia em Maringá. O Diário do Norte do Paraná. Maringá, 27 de abril de 1988: s/p.
- ENCONTRO discute a filosofia à criança. Gazeta do Povo. Curitiba, 25 de junho de 1988: 4.
- ENCONTRO internacional de Filosofia em maringá. Folha de Londrina, 23 de junho de 1988:9.
- ENCONTRO Internacional de Filosofia será aberto amanhã. O Diário do Norte do Paraná. Maringá, 22 de junho de 1988: s/p.
- ENCONTROS. Filosofia para Crianças. Diário do Sul. Porto alegre, 16 de junho de 1988: 8.
- ESCOLAS adotam Filosofia no primeiro grau. O Estado de São Paulo. 16 de abril de 1996: A17.
- ESTIMULANDO a reflexão. Método de professor americano recupera capacidade de pensar. Visão, 23 de outubro de 1985: 69.
- EVENTOS de Filosofia terminam hoje. O Jornal de Maringá. 28 de junho de 1988: 5.
- FELDENS, M. O homem é mamífero. Mas não é leão. Nova Escola, ano III, nº 27, dezembro de 1988: 46-8.
- FELINTO, M. Mais feijo, menos canhão. Um dia na vida de seis jovens brasileiros em 1968, o quinto ano do governo militar. Folha de São Paulo. 10 de maio de 1998: 5-6. Caderno Mais!
- FERNANDES, C. A. V. Filosofia para Crianças: uma proposta pedagógica construtivista. São Paulo: PUC, 1991. Dissertação de Mestrado.
- FERNANDES, M. L. O que é Filosofia para Crianças? Pista Livre. Informativo da Associação Feirense de Atletas Corredores. Feira de Santana. Ano 2, nº 4, janeiro

de 1995: 6.

- FILOSOFAR desde a infância. O Estado de São Paulo, 6 de outubro de 1985: s/p.
- FILOSOFIA. O Estado do Paraná. Curitiba, 24 de janeiro de 1988:10.
- FILOSOFIA chega às escolas de 1º grau. O Globo, 1 de outubro de 1985. Capa.
- FILOSOFIA ensina crianças de favela de SP a pensar e discutir. Folha de São Paulo, 7 de fevereiro de 1998: 3-8.
- FILOSOFIA melhora o rendimento. Zero Hora, 8 de abril de 1988: 30.
- FILOSOFIA no colégio Integrado. Tribuna do Interior. Campo Mourão/PR, 31 de maio de 1987: s/p.
- FILOSOFIA para as Crianças. Diário Popular, 6 de outubro de 1985: s/p.
- FILOSOFIA para crianças. Folha de Londrina. 21 de fevereiro de 1986. Capa.
- FILOSOFIA para crianças. O Estado de São Paulo, 5 de outubro de 1985: s/p.
- FILOSOFIA para crianças. O Jornal de Maringá. 22 de junho de 1988: s/p.
- FILOSOFIA para Crianças será debatida na Folha. Folha de São Paulo, 30 de outubro de 1986: 6-4.
- FILOSOFIA para Crianças tem 1º ciclo de debates. Diário Popular, 13 de maio de 1985: 12.
- FILOSOFIA pode trazer alternativas ao ensino. Folha de São Paulo, 19 de junho de 1988: A-31. Educação e Ciência - 2º Caderno.
- FIORIN, J. L. "Reflexões sobre a linguagem". In: NIELSEN NETO, H. O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986:215-236.
- FRANCA, L. O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro, Agir, 1952.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, M. Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito. S. Paulo: Cortez/Autores Associados. 1984.
- \_\_\_\_\_. História das idéias pedagógicas. São Paulo, Ática, 1993.
- GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- \_\_\_\_\_. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GUIMARÃES, Carlos Eduardo. Filosofia, lógica e educação. In: NAGLE, Jorge. Educação e linguagem (org.). São Paulo, Edart - São Paulo, 1976: 99-144.

- HABILIDADE para a leitura pode melhorar com Filosofia. Folha de São Paulo, 31 de outubro de 1986: 20.
- HOBBSAWM, E. 68: O Ano em que os profetas falharam. Folha de São Paulo. 10 de maio de 1998: 5-4 a 5-5. Caderno Mais!
- HOLTREMANN, J. O milagre da língua. Diário de Notícias. 31 de março de 1994: 7. Suplemento Cultura.
- HORKHEIMER, M. A função social da filosofia. Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado: 10-11.
- INEDITISMO no ensino da Filosofia. Cidade de Santos, 10 de maio de 1986: s/p.
- JÓIAS. Diário de Notícias. 31 de março de 1994: 5. Suplemento Cultura.
- KUMPERA, I. dos S. É de pequeno que se aprende a filosofar. Revista Cláudia, nº 167, janeiro de 1986: 167-8.
- LAHÓZ, A. Estudo é obrigatório na França. Folha de São Paulo. 1 de maio de 1994: 6-6. Caderno Mais.
- LEFCADITO, J. F. Criança debate tema filosófico. Jornal do Brasil, 22 de fevereiro de 1987: 18.
- LEFEBVRE, H. Lógica dialética/lógica formal. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, s/d.
- LIÇÃO de pensamento. Filósofos tentam provar a possibilidade de vida inteligente dentro das salas de aula. Isto É. 30 de outubro de 1985: 31-2.
- LIPMAN, M. A descoberta de Ari dos Teles. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
- \_\_\_\_\_. A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio. In: LIPMAN, M. e SHARP, A. A comunidade de investigação e o raciocínio crítico. São Paulo, CBFC, 1995: 17-32. Coleção Pensar.
- \_\_\_\_\_. A filosofia vai à escola. São Paulo: Summus Editorial, 1990
- \_\_\_\_\_. Issao e Guga. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
- \_\_\_\_\_. O pensar na educação. Petrópolis, Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Pimpa. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.

- \_\_\_\_\_. **Pimpa**. Manual do Professor. S.n.t.
- \_\_\_\_\_. Raciocínio crítico: o que pode ser isso? In: LIPMAN, M. e SHARP, A. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico**. São Paulo, CBFC, 1995: 33-46. Coleção Pensar.
- \_\_\_\_\_. **Thinking in education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LIPMAN, M e SHARP, A. M. **A ética na educação: como devem ser ensinados os valores**. S.n.t. Datilografado.
- LIPMAN, M. e SHARP, A. M. **Issao e Guga - Manual do Professor**. São Paulo: Difusão Nacional do Livro/CBFC. vols. I e II, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Pimpa - Manual do Professor**. São Paulo, Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Editora Interação. 1992.
- LIPMAN, M., SHARP, A. M., OSCANYAN, F. S. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LISBOA JÚNIOR, A. Um espaço para a criança aprender a pensar. **O Estado do Maranhão**. São Luís, 12 de maio de 1987: s/p.
- LOPES, E. M. T. O escolanovismo: revisão crítica. In: MELLO, G. N. de (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo, Loyola, s/d: 19-28.
- LORIERI, M. A. Comunidade de investigação - O diálogo. **Philos** - Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau. Florianópolis. Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau. Ano I, nº 1, 2º Semestre de 1993:12-15.
- \_\_\_\_\_. A. Antes até de começar. **FolhaPhi**. Jornal do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Ano 2, nº 8, novembro de 1997:4.
- \_\_\_\_\_. **Cuidando das águas da Terra. Quem pode ajudar?** São Paulo: Segunda

Divisão Regional de Ensino da Capital (DRECAP 2).

- \_\_\_\_\_. **Matthew Lipman: O filósofo das crianças**. S.n.t. Datilografado.
- \_\_\_\_\_. **Uma história de Daniel**. São Paulo: Segunda Divisão Regional de Ensino da Capital (DRECAP 2).
- LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo: Busca Vida, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Ideologias e ciência social**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- MAIS filosofia na educação. **Diário de Petrópolis**. 12 de julho de 1996. Capa.
- MALBERGIER, S. Matéria é opcional na Inglaterra. **Folha de São Paulo**. 1 de maio de 1994: 6-6. Caderno Mais.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação**. Da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.
- MARCUSE fala. **Folha de São Paulo**. 10 de maio de 1998: 5-8. Caderno Mais! [Entrevista com Herbert Marcuse ao jornal "Le Monde" em 11 de maio de 1968].
- MARER, M. S. A boa e velha Filosofia está de volta. Revista **Leia**, outubro de 1985: s/p.
- MARIGUELA, M. Filosofia no primeiro grau: nova onda. **Jornal de Piracicaba**, 19 de março de 1994: s/p.
- MARINGÁ abre hoje Encontro Internacional de Filosofia para Crianças. **O Jornal de Maringá**. 23 de junho de 1988: 6.
- MARINGÁ terá debate sobre a filosofia. **O Diário do Norte do Paraná**. Maringá, 17 de junho de 1988: s/p.
- MARTINEZ, E. Tornar o processo inteligente. **FolhaPhi**. Jornal do Centro Brasileiro

de Filosofia para Crianças. Ano 2, nº 8, novembro de 1997:5.

- MARX, K. Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel. In: \_\_\_\_\_. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1991: 103-127.
- \_\_\_\_\_. O capital. Crítica da economia política. Posfácio da Segunda Edição. **Os economistas**. São Paulo: Nova Cultural, 1988:21-27.
- \_\_\_\_\_. Para a crítica da Economia Política. Introdução. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural/Editor: Victor Civita, 1978a:103-125.
- \_\_\_\_\_. Para a crítica da Economia Política. Prefácio. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural/Editor: Victor Civita, 1978b:127-132.
- \_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã** (I - FEUERBACH). São Paulo: HUCITEC, 1991:11-14 e 125-128.
- MARX, K e ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: HUCITEC, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Cartas filosóficas & O Manifesto Comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.
- MASCARENHAS, O. O enviado de Deus a Moscovo. **Diário de Notícias**. 31 de março de 1994a: 2. Suplemento Cultura ("Trinta anos de infância: Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças").
- \_\_\_\_\_. O tempo da racionalidade. **Diário de Notícias**. 31 de março de 1994b: 6. Suplemento Cultura ("Trinta anos de infância: Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças").
- \_\_\_\_\_. Pedro e os arquétipos. **Diário de Notícias**. 31 de março de 1994c: 5. Suplemento Cultura ("Trinta anos de infância: Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças").

- \_\_\_\_\_. Só depois da sexualidade. Diário de Notícias. 31 de março de 1994d: 6. Suplemento Cultura ("Trinta anos de infância: Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças").
- \_\_\_\_\_. Todo o saber fora da tradição [entrevista com Matthew Lipman]. Diário de Notícias. 31 de março de 1994e: 2-4. Suplemento Cultura ("Trinta anos de infância: Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças").
- \_\_\_\_\_. Trinta anos de infância. Diário de Notícias. 31 de março de 1994f: 3. Suplemento Cultura ("Trinta anos de infância: Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças").
- MATOS, O. C. Reflexão altera nossa paisagem interior. A filosofia necessita das demais disciplinas humanistas. Folha de São Paulo. 1 de maio de 1994: 6-7. Caderno Mais.
- MÉTODO filosófico faz alunos mais críticos. Nova Escola, ano IV, nº 36, dezembro de 1989: 38-9.
- MILITELLO, K. No 1º grau, Filosofia para crianças. Folha da Tarde. São Paulo, 15 de maio de 1985: 11. Exterior - Educação.
- MONTEIRO, N. Filosofar é preciso. Folha de Londrina. 21 de fevereiro de 1986: 4.
- MUÑOZ, A. A. O regresso da razão. Resolução estadual traz a filosofia de volta ao 2º grau. Folha de São Paulo. 1 de maio de 1994: 6-6. Caderno Mais. [Entrevista com Marilena Chauí].
- \_\_\_\_\_. Volume inicial sintetiza e "atualiza" questões. Folha de São Paulo. 1 de maio de 1994: 6-6. Caderno Mais.
- NASCIMENTO, M. Meira do. A filosofia no segundo grau (sua importância, sua especificidade). In: Henrique NIELSEN NETO. O ensino da filosofia no 2o

- grau**. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986: 115-118).
- \_\_\_\_\_. Instrumentalização do estudo filosófico é um decreto de morte. **Folha de São Paulo**. 1 de maio de 1994: 6-7. Caderno Mais.
  - NEGRI, A. Primavera e aulas para homens vivos. **Folha de São Paulo**. 10 de maio de 1998: 5-3. Caderno Mais!
  - NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber e produção em Marx e Engels**. S. Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
  - NOVO método propõe noções de Filosofia em pré-escola. **Gazeta Guaçuana**. Moji Guaçu, 6 de julho de 1996: 8A.
  - NUNES, C. A. **A construção de uma nova identidade para a filosofia no segundo grau: contradições e perspectivas**. Campinas: UNICAMP, 1990. Dissertação de Mestrado.
  - OS fundamentos da Educação na palestra do professor Matthew. **Jornal de Hoje**. São Luís (MA). 13 de outubro de 1985: 2.
  - OS participantes. **O Jornal de Maringá**. 26 de junho de 1988: 4.
  - PEGORARO, O. O retorno do ensino da filosofia no 2º grau. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado: 9.
  - PERES, M. F. MMM. **Folha de São Paulo**. 10 de maio de 1998: 5-8. Caderno Mais!
  - PERIN, I. Centro. **Folha de Londrina**, 28 de junho de 1988: 23. Caderno 2.
  - \_\_\_\_\_. Educação Racional. **Folha de Londrina**, 26 de junho de 1988a: 29. Caderno 2.
  - \_\_\_\_\_. Estado quer aproveitar. **Folha de Londrina**. 28 de junho de 1988b: 23. Caderno 2.
  - \_\_\_\_\_. Experiência do Platão. **Folha de Londrina**. 28 de junho de 1988c: 23. Caderno 2.
  - \_\_\_\_\_. Filosofia Tupiniquim. **Folha de Londrina**. 28 de junho de 1988d: 23. Caderno 2.

- PIZA, D. Série mostra trabalhos de ensino experimental. **Folha de São Paulo**, 26 de janeiro de 1993: 4-3.
- PLATÃO. **A República**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- \_\_\_\_\_. **A República**. Comentários de Bernard Pietre. São Paulo: Ática/EUnB, 1989.
- \_\_\_\_\_. Defesa de Sócrates. In: Sócrates. **Os pensadores**. São Paulo, Abril Cultural/Victor Civita. 1985: 3-28.
- PONTOS de vista. José Arthur Giannotti. **Folha de São Paulo**. 1 de maio de 1994: 6-7. Caderno Mais.
- \_\_\_\_\_. Maria Isabel Papaterra. Professora de Filosofia. **Folha de São Paulo**. 1 de maio de 1994: 6-7. Caderno Mais.
- \_\_\_\_\_. Pablo Rubén Mariconda. Chefe do Depto. de Filosofia da USP. **Folha de São Paulo**. 1 de maio de 1994: 6-7. Caderno Mais.
- \_\_\_\_\_. Renato Janine Ribeiro. **Folha de São Paulo**. 1 de maio de 1994: 6-7. Caderno Mais.
- PROFESSORES debatem a filosofia na educação. **Diário de Petrópolis**, 12 de julho de 1996:3.
- PROFESSORES sem especialização ensinam filosofia. **Folha de São Paulo**. 23 de julho de 1995: 10-6. Caderno: Folha Sudeste.
- REICH, R. B. "Um programa inacabado". **O Estado de São Paulo**. 23 de fevereiro de 1997: A-2.
- RICART, M. II Congreso Internacional de Filosofía para Niños. **Comunidad Escolar**. Madrid, 8 de julio de 1987: 5.
- ROSEMBERG, Lia. **Educação e desigualdade social**. S. Paulo: Loyola, 1984.
- SANFELICE, J. L. Considerações sobre o senso comum e o filosofar. In: NIELSEN

- NETO, H. (org.). O ensino da Filosofia no 2o grau. São Paulo: Sofia Editora/SEAF, 1986a: 145-52.
- \_\_\_\_\_. O ato pedagógico e o ensino da filosofia. In: NIELSEN NETO, H. (org.). O ensino da Filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora/SEAF, 1986a: 101-10.
  - \_\_\_\_\_. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, R. de (org.). Sala de aula. Que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1986: 83-94.
  - SANTOS, N. Filosofia para Crianças: uma proposta democratizante na escola? São Paulo: PUC, 1994. Dissertação de Mestrado.
  - SÃO PAULO. Estado. Filosofia: conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação. Diário Oficial do Estado (nº 33). Executivo Seção I. 16 de fevereiro de 1995: 14-6. Suplemento: "Escola em movimento: subsídios para o planejamento".
  - \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Comunicado CENP de 24-9-85. Diário Oficial do Estado. Seção I, São Paulo, 95(181), 25 de setembro de 1985.
  - \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de filosofia: 2º grau. São Paulo: SE/CENP, 1992.
  - SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. In: \_\_\_\_\_. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987a: 17-30.
  - \_\_\_\_\_. Educação brasileira - estrutura e sistema. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987b.
  - \_\_\_\_\_. Educação: seu papel histórico. In: VI Simpósio Municipal de Educação. Caxias do Sul, 1988: 3-24.

- \_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. S. Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- \_\_\_\_\_. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. **Filosofia da educação brasileira**. R. de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983b: 19-47.  
Datilografado.
- SCHAFF, A. **A sociedade informática**. S. Paulo: UNESP/Brasiliense.
- \_\_\_\_\_. **História e verdade**. Sao Paulo: Martins Fontes.
- SCHLESENER, Anita Helena. **Gramsci: uma nova concepção de filosofia**. PUC-SP.  
Tese de Doutorado. 1983.
- SETE escolas de São Paulo têm Filosofia no 1º grau. **O Globo**, 1 de outubro de 1985:5.
- SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. S. Paulo: E.P.U., 1986.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia do Trabalho Científico**. 14ª Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- SHARP, A. M. Algumas pressuposições da noção "Comunidade de Investigação". In: LIPMAN, M. e SHARP, A. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico**. São Paulo, CBFC, 1995: 5-15. Coleção Pensar.
- SHARP, A. M. Comunidade de investigação: educação para a democracia. In: VÁRIOS. **A comunidade de investigação e a educação para o pensar**. São Paulo, CBFC, 1996: 37-47. Coleção Pensar.
- SILVA, C. Y. Por que elas param de perguntar? **Nova Escola**, ano V, setembro de 1990: 58.
- SILVA, F. L. e. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NIELSEN NETO, H.(org.) **O ensino da filosofia no 2o grau**. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986: 153-162.
- SILVA, J. M. O elo mais frágil. **Folha de São Paulo**. 10 de maio de 1998: 5-12.

- Caderno Mais! [Entrevista com o sociólogo Edgar Morin].
- \_\_\_\_\_. O grande tremor. **Folha de São Paulo**. 10 de maio de 1998: 5-13. Caderno Mais! [Entrevista com a escritora Julia Kristeva].
  - SILVEIRA, R. J. T. **Ensino de filosofia no segundo Grau: em busca de um sentido**. Campinas: UNICAMP, 1991. Dissertação de Mestrado.
  - \_\_\_\_\_. O professor e a transformação da realidade. **Nuances**. Revista do Curso de Pedagogia. Presidente Prudente: FCT-UNESP, v.1, nº 1, 1995:21-30.
  - SIMON, M. C. A política da filosofia no 2o grau. In: HUHNE, L. M. (Org.). **Política da filosofia no 2º grau**. São Paulo: Sofia Editora SEAF, 1986: 13-46).
  - SIMPÓSIO Internacional de Filosofia começa em Maringá. **O Jornal de Maringá**. 24 de junho de 1988. Capa.
  - SINCOFSKY, E. y NABOT, D. Aprendiendo a reflexionar muy filosóficamente en la salita azul. **Clarín**. Buenos Aires, 19 de marzo de 1995: 16. Guia de la Enseñanza.
  - SNYDERS, G. **Alunos felizes**. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
  - \_\_\_\_\_. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.
  - \_\_\_\_\_. Pedagogias não-directivas. In: SNYDERS, G., LÉON, A. e GRÁCIO, R. **Correntes actuais da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984: 13-27.
  - SPLITTER, L. J. **Um guia para a lógica em A Descoberta de Ari dos Telles**. S.n.t. Datilografado.
  - SUCHODOLSKY, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa, Livros Horizonte, 1984.
  - TREVISAN, L. Ex-líder estudantil mantém espírito revolucionário. **O Estado de São**

- Paulo, 17 de maio de 1998a: D-2. Caderno 2.
- \_\_\_\_\_. Intelectual afirma que alguns ideais da época estão de volta. O Estado de São Paulo, 17 de maio de 1998b: D-2. Caderno 2.
  - \_\_\_\_\_. Movimento não tinha objetivos políticos. O Estado de São Paulo, 17 de maio de 1998c: D-12. Caderno 2.
  - \_\_\_\_\_. Para professor, movimento mudou país. O Estado de São Paulo, 17 de maio de 1998d: D-2. Caderno 2.
  - UMA breve história da Filosofia para Crianças. Educação para o Pensar. Pista Livre. Informativo da Associação Feirense de Atletas Corredores. Feira de Santana. Ano 2, nº 4, janeiro de 1995: 6.
  - VOGEL, D. Soprando idéias. Nova Escola. Ano IX, nº 74, abril de 1994: 10-15.
  - WONSOVICZ, S. A comunidade de Investigação e o diálogo. Uma incursão em Paulo Freire e na essência do Programa de Filosofia para Crianças. Philos - Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau. Florianópolis. Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau. Ano I, nº 1, 2º Semestre de 1993:23-29.
  - ZILLES, U. Por que o ensino de filosofia? O Estado de São Paulo, dezembro de 1978: 10-11. Suplemento Cultural. Ciências Humanas.