

O 'CUIDADO' NA EDUCAÇÃO:  
ANÁLISE DA PERSPECTIVA LIPMANIANA

Leoni Maria Padilha Henning  
Universidade Estadual de Londrina

Resumo:

O tema central sobre o qual versa o presente trabalho é o "cuidado". Partindo de uma apresentação que traz a problemática à baila, procuramos sugerir a amplitude e a complexidade do tema, para posteriormente, aproximarmos à educação chegando ao contexto desejado para explorarmos os conceitos apresentados: o pensamento cuidadoso em Matthew Lipman. Para o autor, nossa tradição intelectual vem gradativamente aprofundando o que é próprio do pensamento crítico enquanto instância que se distancia daquilo a que designamos como o emocional, o afetivo, ou o conjunto das manifestações dos sentimentos humanos. Lipman, se opondo radicalmente a essa compreensão, propõe o conceito de razoabilidade que implica na conjunção do pensamento crítico, criativo e cuidadoso. É sobre este último que a nossa investigação bibliográfica busca colher as informações, para realizar algumas reflexões, a nosso ver, importantes ao âmbito filosófico-educacional.

Palavras-chave: cuidado; pensamento cuidadoso; Matthew Lipman

El cuidado en la educación. Análisis de la perspectiva lipmaniana

Resumen:

El tema central sobre el cual versa este trabajo es el "cuidado". Después de una presentación que introduce el tema en cuestión, sugerimos la amplitud y la complejidad de la cuestión para, más adelante, aproximarnos de la educación y llegar al contexto deseado para explorar los conceptos presentados: el pensamiento cuidadoso en Matthew Lipman. Para el autor, nuestra tradición intelectual ha profundizado progresivamente lo que es propio del pensamiento crítico en tanto instancia que se aleja de lo que es propio de aquello que designamos como emocional o afectivo, o el conjunto de las manifestaciones de las emociones humanas. Lipman, radicalmente opuesto a esta comprensión, propone el concepto de razonabilidad que implica la conjunción de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. Es sobre este último que nuestra investigación bibliográfica busca coleccionar informaciones, para hacer algunas reflexiones, en nuestra opinión, importantes para el ámbito filosófico-educativo.

Palabras-clave: atención, pensamiento cuidadoso, Matthew Lipman

'Care' in education: an analysis of the lipmanian perspective

Abstract:

The central theme about which this article deals with is "caring". Departing from a presentation that brings up the problematic, we seek to suggest the amplitude and complexity of the theme in order to, afterwards, taking it closer to education, then arriving to the desired context for exploring the concepts presented: the caring thinking in Matthew Lipman. To the author, our intellectual tradition is gradually

deepening that what is characteristic of critical thinking as a platform that moves away from what we designated as the emotional, the affective or the amount of manifestations of the human feelings. Lipman, being a radical adversary to this comprehension, proposes the concept of reasonableness, which implies the conjunction of critical, creative and caring thinking. It is about to the latter that our bibliographical investigation seeks to collect the information in order to elaborate some reflections which, according to our view, are important to the philosophical-educational field.

Keywords: caring; caring thinking ; Matthew Lipman



O 'CUIDADO' NA EDUCAÇÃO:  
ANÁLISE DA PERSPECTIVA LIPMANIANA

Leoni Maria Padilha Henning

### Introdução

Geralmente, mencionamos o “cuidado” quando tratamos do zelo necessário que devemos dedicar à saúde, ao meio ambiente, à conservação, à beleza e/ou higiene pessoal, à criança por ser entendida como dependente da atenção e dos préstimos dos adultos, aos portadores de necessidades especiais, e assim por diante. Não é esse o sentido que diretamente queremos oferecer ao propormos o tema “o cuidado na educação”, muito embora o cerne do assunto permita a aproximação, de modo indireto, aos múltiplos aspectos presentes nos tratamentos acima exemplificados.

A diligência com a qual nos ocupamos aqui mais diretamente diz respeito à própria humanidade, a qual requer atenção especial, desvelo, cautela para se desenvolver e se aperfeiçoar em vista do projeto que perseguimos para a constituição de uma sociedade melhor. Nesse sentido, a questão seria: em que dimensão da vida humana deveria estar presente o “cuidado” para a promoção do homem e da sociedade da qual faz parte? Seria a educação o lugar *par excellence* no tratamento do “cuidado”? Mas, o que significa dever-se ter “cuidado” com o desenvolvimento ou a construção humana? Seria em razão da fragilidade do humano? Da sua dependência a ações mais diretivas de outrem sob pena de sucumbir, não se desenvolver?

Podemos iniciar essa discussão introdutória, pontuando a idéia encontrada em muitos autores sobre *educação enquanto necessidade humana para a sobrevivência da espécie e da cultura*, cujo sentido nos leva a afirmativa de que devemos ter cuidados incessantes com o imaturo, com aquele em crescimento ou em desenvolvimento. Mas, se considerarmos o ser humano, de outro modo, como quer Freire (1997), por exemplo, como um ser em contínuo processo de acabamento, por ser inconcluso até a morte, aí residindo a razão maior da sua educabilidade, constatamos ainda que o homem exige permanentemente atenção e cuidado. Seguindo uma tradição de caráter fenomenológico, a educação assim, é vista como uma inegável oportunidade de conferir

autenticidade ao existir ou de mostrar ao homem as infindáveis possibilidades para a sua existência, tornando-o aberto às mais insuspeitadas realizações. Um outro sentido sobre o cuidado nos oferece Heidegger quando sugere que “[...] o *ser-aí* se empenha a cada instante em cuidar de si mesmo, em um processo de apropriação de si próprio apontando o modo de ser do indivíduo, mediante o esforço constante de compreensão de seu ser e do ser das coisas em geral”, como nos explica Roberto S. Kahlmeyer-Mertens (2008, p.27). E nessa direção diz Mertens (p. 25): “Heidegger pensa o *ser-ai* como uma existência em aberto, a ser *per-feita* por um cultivo continuado, permitindo afirmar que a essência do homem estaria no existir e que essa, por sua vez, seria um cuidar por ser e continuar sendo autenticamente”. Percebe-se assim, a importância que a noção do “cuidado” conquistou no âmbito do pensamento do filósofo alemão.

É bem conhecida também a “ética do cuidado de si mesmo” como prática da liberdade na reconstrução do sujeito que enfrenta a sujeição, produzida no bojo do pensamento do francês Michel Foucault. Como explica Alípio de Sousa Filho (2008), esta noção foucaultiana da experiência ético-moral e intransferível dos sujeitos que se pensam, assenta-se na consideração de que “O cuidado de si não é cuidado de interesses (riqueza, privilégios, poder), é ‘exercício filosófico’, é cuidado ético-moral de si mesmo, orientado para uma estilização da vida, uma estética da existência, para artes da existência” (p. 18), isto é, uma prática da “desideologização” no enfrentamento do poder.

De acordo com o Dicionário Houaiss (2001), etimologicamente, a palavra “cuidado” apresenta a mesma raiz de “pensamento” originando-se do vocábulo latino *cogitare* e em seu uso como adjetivo significa, então: pensado, meditado, refletido, suposto. Como por exemplo: “uma declaração cuidadosa”, isto é, uma declaração bem analisada, bem pensada ou feita com exame; ou, “uma obra cuidadosa” quer dizer, uma obra bem feita, bem articulada. Como substantivo masculino, a mesma palavra, no entanto, apresenta um componente mais emocional, por exemplo, quando usamos as expressões: “leu o texto com cuidado”, isto é, com atenção, com dedicação; ou, “o doente não inspirava cuidados” ou, ele não gerava preocupações ou inquietação; e, ainda “aquele serviço fica aos seus cuidados” ou sob a sua responsabilidade. Com esses



exemplos percebemos que a palavra “cuidado” sugere significado intelectual ou cognitivo e emocional ou afetivo. Desse modo, além dos aspectos cognitivos da palavra referidos ao zelo discriminatório, analítico, típico dos cuidados intelectuais na realização de um trabalho ou tarefa, percebemos também, um sentido adicional aos apelos emocionais do choro de uma criança ou de uma outra em estado de aprendizagem ou em franco diálogo com seu professor ou, ainda, quando trabalha com seus colegas no esforço de aprender. Tais situações evidenciam quão denotativos podem ser esses exemplos de uma invocação zelosa para que os propósitos se cumpram e, de fato, se realizem.

Essa ligação da palavra “cuidado” com “pensamento” nos remete novamente ao pensamento heideggeriano.

“O pensável” dá a pensar. Ele dá o que ele tem em si. Ele tem o que ele próprio é. O que maximamente a partir de si mesmo dá a pensar – o que mais cabe pensar cuidadosamente – deve mostrar-se no fato de ainda não pensarmos. O que quer dizer isso agora? Resposta: ainda não atingimos propriamente o âmbito disso que, a partir de si mesmo e antes de tudo e por tudo, “gostaria” de ser pensado. Por que ainda não atingimos tal instância? Seria, talvez, porque nós, homens, ainda não nos voltamos suficientemente para o que permanece como o que cabe pensar cuidadosamente? Neste caso, o fato de que ainda não pensamos seria uma mera negligência por parte do homem. Assim sendo, este mal precisaria poder ser humanamente remediado através de medidas convenientes em relação ao homem (HEIDEGGER, 2001: 114).

Referindo-se ao filósofo alemão, Nel Noddings (1992) afirma que Heidegger “[...] descreveu o cuidado como o Ser da vida humana [...] A partir desta perspectiva, nós estamos mergulhados no cuidado; ele é a realidade fundamental da vida” (p. 15 – Tradução nossa).

Guardadas as devidas reservas quanto à complexidade do pensamento heideggeriano, o que nos interessou até aqui foi principalmente a reivindicação feita pelo autor alemão em relação ao “cuidado” na esfera do pensamento, o que nos leva ao trabalho de Matthew Lipman (1921-2010) em que pese às novas direções que oferece às questões dos vínculos entre “pensamento” e “cuidado”. Um outro aspecto importante em relação a esta análise introdutória em vista do

seguimento do texto e aos propósitos colocados, são as imbricações da cognição e da emoção presentes na esfera do cuidado. E ainda, uma outra noção relativa aos nossos interesses, acima sugerida, diz respeito à vinculação do cuidado com as questões do interesse no aprimoramento do humano e na sua educação, uma vez que educamos o homem pelo investimento na sua “humanidade”, a saber, nas relações formativas que vão além do seu desenvolvimento intelectual, refinamento profissional ou técnico, e assim por diante.

### 1. *Caring thinking*

Esta expressão tem sido traduzida para o português como pensamento cuidadoso, atencioso, afetuoso, valorativo ou ético. Procuraremos desenvolver nesta sessão a explicitação desses adjetivos no contexto do autor norte-americano, a saber, intentamos tratar do “pensamento cuidadoso” em Lipman e de suas implicações filosófico-educacionais.

Muito embora Lipman já tivesse anunciado na 1ª. Edição do seu *Thinking in education* (1991), e no restante de seu trabalho, a importância do aspecto do cuidado e da atenção presente no “pensamento de ordem superior”, é na 2ª. Edição (2003: 261-271), no entanto, que ele dedica um capítulo especial a esse tema. Anteriormente, em 1995, o autor já havia publicado um artigo no *Inquiry: critical thinking across the disciplines* com o título *Caring as thinking* no qual estabelece como objetivo “[...] mostrar aqui que existe uma tal coisa como o ‘pensamento cuidadoso’, e que ele é o terceiro pré-requisito para o pensamento de ordem superior” (LIPMAN, 1995: 01 - Tradução nossa), referindo-se evidentemente aos outros dois aspectos: crítico e o criativo.

Assim, o *caring thinking* é proposto por Lipman como uma das dimensões da atividade de pensamento que executamos diante do mundo, o qual nos apresenta aspectos não simplesmente apreensíveis pela racionalidade de perfil preciso, objetivo, claro e assertivo, própria da ciência, por exemplo. Por esse motivo, o autor prefere a razoabilidade à racionalidade pura, como objetivo do ensinamento da filosofia, pois a primeira é “[...] a racionalidade temperada pelo julgamento” (LIPMAN, 2003: 11 - Tradução nossa), ou seja, toma em consideração as relações, as quais podem ser descobertas ou inventadas. Tais relações são conexões ou disjunções estabelecidas entre meio-



leoni henning

fim, parte-todo, causa-efeito, etc. observadas pelo julgamento - caso o ensino promova o pensar bem - e que permitem a apreensão do sentido. Na seqüência da sua argumentação, afirma, "As escolas, como os tribunais, estão sob o mandato da racionalidade, mas numa sociedade democrática precisamos, sobretudo, de cidadãos razoáveis." Mais adiante, ainda acrescenta:

A educação pode ser vista como o grande laboratório para a racionalidade, mas é mais realista vê-la como um contexto no qual as pessoas jovens aprendem a ser razoáveis de maneira que elas possam crescer para se tornarem cidadãos razoáveis, companheiros razoáveis e pais razoáveis. (LIPMAN, 2003: 22).

Assim, para a conquista da razoabilidade, o pensamento deve acrescentar às dimensões da criticidade (ou racionalidade, raciocínio e logicidade) e da criatividade (ou capacidade de inovar, criar e imaginar), também o cuidado (ou sensibilidade, sentimento, afetividade), sob pena de arriscar-se a ponto de se tornar indiferente, apático e insensível. Isso significa que o nosso pensamento também é impregnado pelas emoções, uma dimensão muitas vezes esquecida pelos educadores, os quais têm investido mais na apreensão de conhecimentos, na capacidade de raciocínio, cálculos e nas noções memorizadas, bem armazenadas. Ocorre que os seres humanos são emocionais, cujos sentimentos jamais poderão ser desconsiderados.

Embasado em Antonio Damásio, Lipman (2003: 128) discute a diferença entre emoção e sentimento. Enquanto a primeira se refere à relação ecológica entre o organismo e o mundo, como, por exemplo, o medo de algo concreto e exterior, o segundo expressa uma dor em alguma parte do corpo ou qualquer outra sensação interna. De qualquer forma, são constituintes do pensamento cuidadoso.

Assim, para que haja um programa de educação voltado à democracia, à construção de uma sociedade mais participativa e igualitária, é necessário que desenvolvamos a empatia, a capacidade para o diálogo, o qual pressupõe a palavra falada, mas também ouvida com respeito e cuidado com o outro. É preciso ainda, a capacidade de espera, de tolerância e de paciência entre os

indivíduos, alertando-se e manifestando-se quanto à vez apropriada para o posicionamento numa discussão. Dessa forma, tornar-se atento e atencioso, interessado, preocupado com o seu derredor passam a ser traços importantes inerentes ao pensamento voltado à razoabilidade. A manifestação da eticidade nestes procedimentos colaborará, sem dúvida, para uma formação social menos desumana e mais eqüitativa, onde cada um terá garantido o seu lugar para participar de forma menos conflituosa, preconceituosa ou desigual.

Todos esses pontos referidos ao cuidado, aqui relatados, trazem outras implicações e se alargam para outras dimensões mais amplas de convivência sociopolítica e, por que não, planetária e global.

## 2. Formação ética do cuidado

Podemos ainda nos inspirar nas palavras de Freire (1997) para ilustrar o subtítulo proposto. Diz o educador e filósofo da educação brasileiro:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar. (FREIRE, 1997: 37).

Assim, a dimensão ética do cuidado não pode ser substituída na educação, nem deve ser relegada a um plano secundário em relação à ênfase nos conhecimentos a serem aprendidos pelos educandos. Conhecer implica também numa apreensão sensível e ampla das relações que perfazem o mundo humano, o qual não se reduz a uma única explicação reducionista, nem tampouco cerceadora, decisiva ou autoritária.

Não obstante a inovação de Lipman em traduzir esses elementos de sua filosofia num programa de ensino da disciplina, encontramos, já desde a origem grega, o entendimento de que a sabedoria se constitui num amálgama de atributos de Verdade, de Beleza e de Virtude. O ideal do homem Belo e Bom está presente, portanto, no exercício da filosofia que se praticava já na *polis* grega segundo os propósitos fundamentais da *paidéia*. Além disso,



leoni henning

considerando a própria etimologia da palavra filosofia, *philo-sophia*, somos levados ao sentimento de amizade, de amor, de zelo pelo conhecimento e pelos laços que unem os pares no diálogo e no crescimento conjunto. É mais que “saber”, mas é exigente do sentimento de amor e de amizade como pré-requisito à entrada de cada um na cultura intelectual e cidadã, tornando-se simultaneamente, o seu próprio cultivo e desenvolvimento.

Há muitos outros intelectuais que insistem na não dissociação da ética e estética no contexto da criticidade, como por exemplo, Paulo Freire (1921-1997), cujo trabalho em vista de uma educação conscientizadora e um ensino promotor da prática da liberdade foi posto na berlinda internacional. Diz o autor brasileiro:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. (FREIRE, 1997: 36).

Como, no entanto, ensinar a ser ético? Lipman esforçou-se para propor alguns procedimentos facilitadores dessa difícil empreitada, em vista da realização do seu maior objetivo, ou seja, o desenvolvimento do pensar bem, fundado na razoabilidade. Assim, entende que o processo do pensamento em sala de aula deve possibilitar a sua autocorreção constante. Mas, para que isso possa ocorrer é necessário que se desenvolva a capacidade de ouvir o outro, ser sensível às diferentes perspectivas, respeitar a vez dos outros de se colocarem no diálogo, saber enfim, viver e conviver numa comunidade. Tais normas não devem ser impostas, mas negociadas e conhecidas por todos. Com efeito, para que a intersubjetividade ocorra no contexto das *comunidades de investigação*

dispostas nas salas de aula, é preciso que haja empatia, abertura, disposição e um gosto particular pela discussão e pelo debate por parte dos seus integrantes.

Um outro aspecto desses procedimentos sugeridos pelo autor, enfatiza a capacidade valorativa do pensamento, ou seja, aquela que permite que cada qual possa comparar, decidir e escolher diante das variadas possibilidades disponíveis na sala de aula e fora dela. Trata-se da “tomada de posição” diante do que é visto como importante num determinado momento ou numa situação particular, do “tornar-se comprometido e responsável”, do “sentir-se preocupado e interessado” com uma problemática que exige enfrentamento. Ou seja, tal capacidade apreciativa permite uma visão de conjunto sobre as relações em curso, não se dando apenas pela teoria, mas exige a ação. Quando apreciamos verdadeiramente nos é demandada a luta em favor daquilo que valorizamos. Nesse sentido, a valorização possibilita o estabelecimento de critérios para a avaliação necessária ao nosso desenvolvimento, não somente cognitivo, mas também emocional e social.

Com efeito, o cuidado é ativo, pois, é a partir dele que podemos intervir e, realmente, nos comprometer com algo. Assim, compreendemos o que Lipman defende em sua filosofia, afirmando que o pensamento e a ação não podem ser considerados separadamente, mas que, de fato, um pensamento bem elaborado redonda necessariamente numa ação bem realizada. As ações necessariamente denotam sentidos os quais são encontrados nas articulações das relações estabelecidas com as conseqüências que das ações emergem. Há linguagem nas ações tanto quanto nas palavras emitidas por alguém, o que nos leva a compreendermos que há, do mesmo modo, sentidos e conexões em ambos os contextos. Em ambos os casos, há o elemento da cognição presente, visto que há julgamento em sua realização e, por conseqüência, há emoções e sentimentos. Embasado em Buchler, o filósofo argumenta que “Todo julgamento [...] é expressivo da pessoa que o realiza e é apreciativo do mundo desta pessoa.” (LIPMAN, 2003: 268).

Seguindo as orientações de John Dewey (1859-1952), um dos seus autores preferidos, no que concerne à noção de experiência, Lipman entende que no meio em que vivemos nós agimos, sofremos as ações praticadas por outros



fatores aí presentes, e reagimos. Nesse sentido, somos seres *afetados* pelas nossas circunstâncias, somos *sensíveis* aos seus elementos, *reagimos* de forma positiva ou não, sentimos prazer, dor e percebemos de formas as mais variadas. É preciso, portanto, que consideremos os aspectos emocionais do pensamento. Tais aspectos precisam ser levados em consideração, uma vez que a afetação à qual nos referimos é determinante ao bem estar individual e social, enquanto seres coletivos que somos.

No entanto, Lipman tem chamado a atenção de que à educação tem sido imputada a tarefa principal de garantir conhecimentos aos estudantes, o que para ele é inapropriado caso ela seja entendida como a única e a mais importante. Pois, o cultivo do conhecimento seguirá o seu ritmo mais seguro se ele se der posteriormente e a partir do solo fértil oferecido pela razoabilidade. São dele estas palavras: “[...] o curso que devemos seguir é fixar a nossa atenção ao aprimoramento da razoabilidade e do julgamento como objetivos da educação e, então, conceder a transmissão de conhecimento a ser ajustado de modo apropriado”. (LIPMAN, 1991: 249 – Tradução nossa). O autor aponta muitas situações ao longo da sua argumentação em que, embora com muito conhecimento, muitos profissionais não têm demonstrado capacidade de enfrentamento de situações problemáticas com parcimônia, dedicação e cuidados requeridos.

### **3. O papel da emoção e do sentimento no *caring thinking***

Lipman parte sua reflexão sobre o papel que a emoção exerce no pensamento, retomando a perspectiva negativa da tradição Cartesiana que a tomou como causa do erro e da falsidade. Lembra ainda a tendência de algumas pessoas de se referirem às emoções como algo que nos ocorre de forma descontrolada ou sem a possibilidade de seu domínio. Entretanto, o autor afirma: “O pensamento emocional é uma forma de pensamento e o pensamento cuidadoso é uma forma de pensamento emocional – num sentido. É neste sentido que nós podemos afirmar que todo o pensamento cuidadoso é pensamento emocional, mas nem todo pensamento emocional é pensamento cuidadoso”. (LIPMAN, 2003: 130 – Tradução nossa). Daí, a necessidade de uma

apropriada educação moral na qual se subentende a importante presença do componente das emoções, cujas orientações já são, de algum modo, estabelecidas desde muito cedo pela família, por exemplo. Tomando isso por base, é possível, em sua visão, introduzir essa preocupação nos objetivos educacionais formais.

O que precisa ainda ser considerado é a *adequação* desta ou daquela emoção numa dada circunstância. Num sentido, elas podem ser consideradas inapropriadas porque elas não são solicitadas, porque elas não respondem às *exigências* da situação ou às necessidades do contexto no qual elas fazem a sua aparição. Em outro sentido, elas podem ser consideradas inapropriadas porque elas são injustificáveis: As *razões* que oferecemos como suporte são falhas. Gargalhar num funeral pode ser inapropriado nos dois sentidos, enquanto chorar num casamento pode ser apropriado em ambos os casos. (LIPMAN, 2003: 131 – Tradução nossa).

Baseado nessas reflexões, Lipman faz muitas sugestões didáticas e pedagógicas e discussões a partir dessa problemática, dentre as quais podem ser citados os exercícios de linguagem através de palavras reveladoras de emoções das crianças, em cuja seqüência ele sugere que sejam feitas relações destas emoções com outras, com idéias e conceitos, etc. (2003: 132-138). Assim, podemos observar a partir dos ensinamentos do autor, que:

O pensamento cuidadoso é um caso paradigmático de pensamento emotivo. Além do mais, um vocabulário relevante é preciso para pensar, discutir e aprender sobre emoções. Consequentemente, nós podemos concluir que se nós queremos educar as crianças em relação às emoções, é preciso um vocabulário sobre o que é de valor e como valoramos. (LIPMAN, 2003: 138 – Tradução nossa).

O filósofo esclarece sobre outras relações possíveis entre o pensamento emocional e o cuidadoso:

Nós não podemos pensar emocionalmente sobre alguma coisa sem ter cuidado com ela, do mesmo modo como não podemos nos encarregar de algo, sendo ele bom ou mal, bonito ou feio, sem que ele nos dê uma fração de significado ou de importância. E então, neste segundo sentido, eu teria de dizer que o pensamento cuidadoso é



emblemático ou paradigmático de todas as formas de pensamento emocional. (LIPMAN, 2003: 130 – Tradução nossa).

A partir dessas considerações, podemos perceber que Lipman coloca-se em posição radicalmente contrária àqueles que separam o pensamento emotivo ou emocional do pensamento crítico, teórico ou intelectual. Pois, chama a atenção para o fato de que mesmo para o último são necessários requisitos emocionais como a apreciação dos qualificativos que o segundo exige: a consistência, a precisão, etc. No entanto, o pensamento crítico é associado frequentemente à argumentação, ao raciocínio, à dedução ou indução, e assim por diante. Normalmente, nós não percebemos o quanto que as emoções dirigem e dão sentido à nossa investigação e ao nosso pensamento. Lipman diz: “Sem a emoção, o pensamento seria raso e desinteressante [...] Cuidar é focar naquilo que respeitamos, para apreciar a sua grandeza, para valorizar o seu valor.” (2003: 262 – Tradução nossa). Cuidar é ainda a maneira diligente e zelosa de elaborarmos o nosso próprio pensamento, mas também, expressa o cuidado simultâneo que manifestamos em relação ao pensamento daquele que está aberto a receber aquilo que elaboramos – como o que acontece no contexto do diálogo na comunidade de investigação, por exemplo.

### **Considerações finais**

Dentre muitas perspectivas de análise possíveis em relação ao conjunto de sugestões do pensador norte-americano, podemos destacar importantes *insights* produzidos no bojo de seu pensamento filosófico-educacional. Para a elaboração deste artigo, foi selecionada a questão do “pensamento cuidadoso”, uma vez que, segundo a nossa ótica, esta oferece contribuições significativas à educação e se sustenta numa análise bem argumentada. Sem dúvida, se entendemos educação para além de instrução, de erudição ou treinamento para a execução de tarefas especializadas, ou seja, como “formação humana” segundo o sentido amplo que a expressão oferece, o “cuidado” deverá entrar necessariamente na agenda da discussão. Sem tal consideração, torna-se difícil o desenvolvimento integral dos seres humanos, como aqueles constituídos por

uma plêiade de aspectos que devem ser desenvolvidos em equilíbrio e harmonizados em suas ações e em seus pensamentos manifestos nas mais variadas situações aonde se encontrarem.

Vimos com Lipman que “cuidado” tem a ver com a formação ética e moral, emocional, sociopolítica e humana. No primeiro caso, refere-se à capacidade apreciativa dos indivíduos, ao julgamento valorativo, à consciência sobre as ações morais e as implicações destas no processo da existência pessoal e social. Levando-se em consideração o componente emocional das particularidades humanas, percebemos que as emoções são como condimentos que dão gosto às atitudes, às deliberações e aos esforços dispensados em vista da conquista do conhecimento. Por fim, o “cuidado” deve ser cultivado como elemento desencadeador de uma convivência social mais apropriada a indivíduos realmente educados. Nesse sentido, negarmos as particularidades emocionais, afetivas e valorativas dos humanos e, ainda, minimizar o peso que as mesmas deflagram na grandeza das ações em geral e no bem-estar individual e social, é negar, igualmente, a importância que devemos imputar ao aspecto determinante da educabilidade humana em relação à esperança imorredoura que temos cultivado em vista da melhoria da própria sociedade. Pois, sem a “educação do cuidado” parece tornarem-se comprometidos os objetivos de formar o homem para o convívio social e, concomitante a isto, para o seu próprio cultivo enquanto ser em permanente revisão e construção de si mesmo. Esta meta se mostra como ponto inicial para que nos tornemos seres razoáveis, sensíveis conosco mesmos na medida em que nos preocupamos e nos atentamos para o nosso próprio pensamento e ações, os quais se dão unicamente na convivência de seres que possuem os mesmos objetivos enobrecedores de uma vida em coletividade. O programa educacional proposto por Lipman se constitui desse modo, numa ótima alternativa para esse investimento no homem visto a partir de uma outra perspectiva filosófico-educacional.

#### REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.



leoni henning

- HEIDEGGER, Martin (2002). O que quer dizer pensar? Tradução: Gilvan Fogel. IN: *Ensaios e conferências*. 2ª. Edição. p. 111-124. Vozes, Universidade São Francisco. Petrópolis – RJ, Bragança Paulista – SP.
- HOUAISS, Antonio (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Objetiva. Rio de Janeiro.
- KAHLMEYER-MERTENS, Roberto (2008). *Heidegger & a Educação*. Autêntica Editora. Belo Horizonte.
- LIPMAN, Matthew (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press. Cambridge.
- \_\_\_\_\_ (1995). Caring as thinking. *Inquiry: critical thinking across the disciplines*. v. 15, n. 1.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Thinking in education*. 2a. Ed. Cambridge University Press. Cambridge.
- NODDINGS, Nel (1992). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press. New York and London.
- SOUSA FILHO, A. (2008). Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: Albuquerque Júnior, Durval Muniz de; Veiga-Neto, Alfredo; Sousa Filho, Alípio de. (Org.). *Cartografias de Foucault*. 1 ed., v. 1, p. 13-26. Autêntica. Belo Horizonte.

Recebido em: 06/08/2011

Aceito em: 23/08/2011