

O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN: UMA CONCEPÇÃO  
LIBERAL DA EDUCAÇÃO

Renê José Trentin Silveira  
Departamento de Filosofia e História da Educação  
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

Resumo:

O presente artigo pretende demonstrar que o Programa de Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, fundamenta-se numa concepção liberal da relação entre educação e sociedade, concepção da qual decorre o caráter idealista e “não-crítico” de sua pedagogia. Para tanto, apresenta-se inicialmente uma breve caracterização dessa concepção, enfatizando-se a “missão redentora” e de equalização social por ela confiada à escola. Em seguida, procede-se à descrição sumária de alguns dos principais aspectos constitutivos do Programa de Lipman, para, posteriormente, explicitar-se a forma pela qual ele incorpora o ideário liberal da educação como “redentora”. Finalmente, discutem-se algumas das implicações políticas e ideológicas dessa incorporação. Cabe esclarecer que a reflexão aqui apresentada não se refere a nenhuma das práticas atuais de filosofia com crianças, mas às posições do próprio Lipman expressas fundamentalmente em duas de suas obras mais importantes: *A filosofia vai à escola* e *O pensar na educação*.

Palavras-chave: filosofia para crianças; ensino de filosofia; filosofia e educação; Matthew Lipman

Matthew Lipman's Philosophy for Children Program: a liberal conception of education

Abstract:

This article argues that Matthew Lipman's Philosophy for Children Program is based on a liberal conception of the relationship between education and society--a conception from which the idealist and non-critical character of his pedagogy derives. In order to demonstrate this, a short characterization of this conception is initially presented, emphasizing the equalizing and "redeeming" social mission that it entrusts to the schools. Afterwards, it briefly describes some of the main aspects of Lipman's program, then explains the way in which it incorporates the liberal doctrine of the "redeeming" school. Finally, it discusses some of the political and ideological implications that follow from this incorporation. It is important to clarify that the reflection here presented does not refer to any of the actual practices of philosophy with children, but to Lipman's own position, which is developed in two of his most important works, *Philosophy Goes to School* and *Thinking in Education*.

Keywords: Philosophy for children; teaching of philosophy; philosophy and education; Matthew Lipman

## El programa de filosofía para niños de Matthew Lipman: una concepción liberal de la educación

### Resumen:

El presente artículo pretende demostrar que el Programa de Filosofía para Niños, de Matthew Lipman, se fundamenta en una concepción liberal de la relación entre educación y sociedad, concepción de la cual se desprende el carácter idealista y “no-crítico” de su pedagogía. Para eso, se presenta inicialmente una breve caracterización de esa concepción, enfatizando la “misión redentora” y de ecualización social por ella confiada a la escuela. Enseguida, se procede a una descripción resumida de algunos de los principales aspectos constitutivos del Programa de Lipman para, posteriormente, explicitar la forma en la cual incorpora el ideario liberal de la educación como “redentora”. Finalmente, se discuten algunas de las implicaciones políticas e ideológicas de esa incorporación. Cabe aclarar que la reflexión aquí presentada no se refiere a ninguna de las prácticas actuales de filosofía con niños, sino a las posiciones del propio Lipman expresadas, fundamentalmente, en dos de sus obras más importantes: *La filosofía va a la escuela* y *Pensar en educación*.

Palabras clave: filosofía para niños; enseñanza de la filosofía; filosofía y educación; Matthew Lipman

## O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN: UMA CONCEPÇÃO LIBERAL DA EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

Renê José Trentin Silveira

Não raro nós, educadores, como marinheiros desavisados que se deixam seduzir pelo melodioso canto das sereias, encantamo-nos por novidades pedagógicas que, pelo menos num primeiro momento, se nos apresentam como respostas eficazes, quase mágicas, para as dificuldades e problemas educacionais que gostaríamos de ver solucionados. Apaixonados e imbuídos das melhores intenções, entregamo-nos de corpo e alma a essas novidades, sem no entanto buscar conhecer mais profundamente seus fundamentos teóricos e suas implicações políticas e ideológicas.

Paradoxalmente, a atitude inversa também ocorre com frequência: amedrontados e desconfiados em face do novo e das ameaças e desafios que ele costuma trazer, por vezes ofuscados pelo preconceito e, ainda, desestimulados pelas inúmeras dificuldades já enfrentadas no cotidiano escolar, acabamos por ignorar nossas insatisfações, nosso anseio por mudanças, nosso espírito aventureiro e investigativo, preferindo conduzir nossa embarcação por águas conhecidas que nos trazem conforto e segurança.

Ambas as posturas descritas acima parecem ter se verificado em relação ao Programa de Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, quando de sua chegada ao Brasil, no início dos anos 1980. Alinhavam-se, de um lado, simpatizantes otimistas e adeptos entusiasmados e, de outro, céticos, indiferentes e críticos apressados.

A empolgação inicial com a idéia inovadora e instigante lançada por Lipman de que é possível às crianças filosofar (e, deve-se reconhecer, esta é, sem dúvida, sua maior e mais original contribuição para o debate sobre ensino de filosofia, ainda que se possam discordar de suas posições e/ou de seus pressupostos teóricos e políticos), teve o mérito de produzir um sem número de experiências com o Programa, em diversas partes do país. Se, de um lado, várias dessas experiências

---

<sup>1</sup> O presente texto, aqui revisto e adaptado para fins de publicação, foi originalmente apresentado como comunicação oral na 28ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 16 a 19 de outubro de 2005, em Caxambu/MG.

foram motivadas por uma assimilação superficial e acrítica das teses de Lipman, o que explicaria, ao menos parcialmente, sua efemeridade, por outro lado, houve também muitos casos em que tais experiências deram ensejo a reflexões rigorosas que buscavam aperfeiçoar o Programa e adaptá-lo melhor à realidade de cada região e aos objetivos pretendidos em cada caso, ou mesmo encontrar novos paradigmas para fundamentar o trabalho pedagógico desenvolvido.

De lá para cá, muita coisa mudou. Talvez tenhamos aprendido com Ulisses<sup>2</sup> a combinar curiosidade com cautela, coragem com prudência, ousadia com reflexão, atando-nos firmemente ao mastro do espírito crítico, a fim de mantermos a distância necessária para desfrutarmos da beleza do canto sem nos desviarmos da rota estabelecida.

Deixada para trás a ilha das Sereias, os ventos atuais parecem conduzir as práticas de filosofia com crianças e as pesquisas sobre esta temática para novas e múltiplas direções. Mas há ainda muitos que, mesmo diversificando práticas e materiais didáticos, permanecem parcial ou integralmente apegados (e é legítimo que o façam) aos pressupostos estabelecidos por Lipman. Em suma, o debate sobre a questão do ensino de filosofia com crianças, mais do que nunca, encontra-se aberto.

O presente artigo deseja intervir nesse debate trazendo à baila a discussão sobre a concepção de educação subjacente ao Programa de Lipman, procurando explicitar e problematizar algumas de suas implicações políticas e ideológicas. Pretende-se demonstrar que se trata de uma concepção liberal da relação entre educação e sociedade, da qual se depreende o caráter idealista e “não-crítico” (Saviani, 2009, p. 4-5) da pedagogia de Lipman. Para tanto, apresenta-se inicialmente uma breve caracterização da concepção liberal da educação, enfatizando-se a “missão redentora” e de equalização social por ela confiada à escola. Em seguida, procede-se à descrição sumária de alguns dos principais aspectos constitutivos do Programa de Lipman, para, posteriormente, analisar a forma pela qual ele incorpora o ideário liberal da educação como “redentora”. Finalmente, discutem-se algumas das implicações políticas e ideológicas dessa incorporação.

---

<sup>2</sup> O episódio da passagem de Ulisses pela ilha das Sereias é narrado no Canto XII da *Odisséia*, de Homero. A esse respeito, ver: Homero, 1993, p. 141-151; Vernant, 2003, p. 114-115.

Cabe esclarecer que as considerações aqui apresentadas não se referem a nenhuma das práticas atuais de filosofia com crianças, mas às posições do próprio Lipman expressas fundamentalmente em duas de suas obras mais importantes: *A filosofia vai à escola* (1990) e *O pensar na educação* (1995).

### *A concepção liberal da educação*

A escola pública, estatal, gratuita, laica e universal surge historicamente com o advento do capitalismo e da necessidade de consolidação da ordem burguesa. Com efeito, era preciso formar o cidadão, apto à viver na cidade, numa nova sociedade, pautando sua conduta por novos princípios e valores, conhecendo e cumprindo seus direitos e deveres e atuando de forma efetiva no processo produtivo cada vez mais industrializado.

Tal missão, evidentemente, não poderia ser confiada à escola da Igreja, sediada nas catedrais e nas paróquias, destinada exclusivamente aos filhos das elites e comprometida com os ideais do Antigo Regime. Era preciso criar uma outra instituição de ensino, articulada com as necessidades da nova ordem social e em conformidade com os preceitos da doutrina política que sustentava ideologicamente essa ordem: o liberalismo. Daí a defesa do direito à educação passar a figurar como uma das principais bandeiras liberais.

Nesse novo contexto, as desigualdades sociais e a marginalidade, antes vistas como imutáveis, naturais ou decorrentes da vontade divina, passam a ser compreendidas como resultado de ações humanas e, portanto, passíveis de serem superadas. Ora, um dos empecilhos a essa superação era justamente a *ignorância*, disseminada desde a época feudal e que impedia os indivíduos de desenvolverem seus talentos e de se capacitar para ocupar uma posição social mais vantajosa. Assim, com a difusão da instrução, este problema estaria solucionado e, com ele, também o da desigualdade e da marginalidade. Eis por que a educação passa a ser depositária de grande entusiasmo, expectativas e esperanças.

Eliane Marta Teixeira Lopes (1981, p. 23-24) exprime esta função social atribuída à escola pela doutrina liberal com as seguintes palavras:

Era um momento histórico exigente. Cumpria levar adiante um novo modo de produção, cumpriria formar as nacionalidades. Como conseguir satisfazer a todas estas necessidades? De que

meios valer-se para obter as idéias de unificação nacional? Como transformar súditos em cidadãos prontos a defender a liberdade conquistada? O século herdeiro do Iluminismo, da Razão, da ciência positiva, da economia política converte a obrigatoriedade escolar e a alfabetização universal no distintivo da sua política educacional. É preciso *redimir os homens dos males do século*, resgatar o que de humano se perdia com o aperfeiçoamento da indústria, *prepará-los para uma vida política de participação*. A educação do século XIX traz essa *missão redentora, salvadora...*" (Grifos do autor).

Observa-se, assim, que a concepção liberal da relação educação-sociedade caracteriza-se, fundamentalmente, por atribuir à primeira a tarefa de corrigir as distorções e imperfeições da segunda, procurando equalizar as condições dos indivíduos para que todos tenham (ainda que no plano formal) iguais oportunidades de ascensão social. Tais imperfeições são tomadas como acidentais, conjunturais, contingenciais, e não como inerentes à estrutura social. Essa é a razão pela qual, do ponto de vista liberal, sua correção não requer a transformação estrutural da sociedade, a qual, por sua vez, é vista como boa, justa e necessária.

Independentemente da teoria pedagógica que derive dessa concepção (pedagogia tradicional, pedagogia da Escola Nova, pedagogia tecnicista, pedagogia não-diretiva, entre outras), o pano de fundo é sempre o mesmo: a crença incondicional no poder da educação de agir sobre a sociedade visando à aperfeiçoá-la, sem que seja necessário transformá-la radicalmente.<sup>3</sup> As diferenças entre essas teorias quanto à causa que atribuem à desigualdade e à marginalidade e quanto à solução que propõem para este problema, se explicam, sobretudo, pelo fato de cada uma delas emergir em uma determinada fase de desenvolvimento do capitalismo e em resposta às necessidades historicamente produzidas em cada uma dessas fases. Assim, como vimos, na fase inicial, para consolidar a ordem burguesa recém instalada, era preciso combater a ignorância, tida como a principal causa da marginalidade. Constituem-se, então, os "sistemas nacionais de ensino" (Saviani, 2009, p. 5) com o objetivo de difundir a instrução e, desse modo, eliminar a ignorância e, por conseguinte, também a marginalidade. Nesse contexto, era compreensível que a escola se organizasse nos moldes da *pedagogia tradicional*, cuja essência residia justamente na *transmissão de*

---

<sup>3</sup> As considerações aqui apresentadas sobre a vinculação histórica das teorias da educação baseiam-se em Saviani, 2009.

*conhecimentos*. Com o passar tempo, porém, essa escola tradicional começou a dar sinais de esgotamento. Por um lado, não logrou ser plenamente universalizada, já que muitos permaneciam privados do acesso a ela; por outro lado, a participação política dos que se escolarizavam, isto é, o tipo de cidadão formado pela escola tradicional, nem sempre correspondia às expectativas e interesses da burguesia. Nas eleições, por exemplo, muitas vezes o povo instruído votava em candidatos que não eram os preferidos das camadas dominantes. Começaram, então, a se avolumar as críticas à pedagogia tradicional e a ganhar vulto um movimento de reforma educacional que posteriormente ficou conhecido como “movimento escolanovista”. Gradativamente, a marginalidade deixa de ser vista como fruto da ignorância e passa a ser associada ao desajustamento de alguns indivíduos que, por não conseguirem se adaptar ao meio em que vivem, acabam desenvolvendo tendências para o ódio e a violência pondo em risco a estabilidade da ordem social. Promover esse ajustamento, essa adaptação, passa a ser, então, a principal tarefa da escola inspirada nos preceitos escolanovistas. A *Escola Nova* surge, portanto, em resposta à necessidade de recomposição da hegemonia burguesa, num momento em que a pedagogia tradicional já não se mostrava capaz de fazê-lo satisfatoriamente. O mesmo ocorre com as demais teorias pedagógicas sucessivamente elaboradas no seio da concepção liberal da educação.

Neste ponto cabe um esclarecimento. Entender o surgimento das teorias pedagógicas como parte das estratégias de hegemonia da classe dominante não significa afirmar que elas sejam apenas e tão somente instrumento da dominação burguesa, nem, tampouco, negar inteiramente a pertinência das críticas que fazem umas às outras. A educação, como qualquer outra instância da sociedade civil, é “terreno de luta” no qual se confrontam forças conservadoras e forças progressistas (Snyders, 1976, p. 105-106). Se, de um lado, atende aos interesses do capital, de outro, também é indispensável aos trabalhadores na luta contra ele. É, contraditoriamente, ao mesmo tempo, instrumento de hegemonia e de contra-hegemonia. Não fosse assim não se poderia compreender os motivos pelos quais a bandeira do ensino público e gratuito para todos, originalmente liberal-burguesa, foi encampada pelos movimentos operários (Rosemberg, 1984). Também não se compreenderia por que muitas das teses escolanovistas, por exemplo, foram incorporadas por pedagogias progressistas, ainda



que para lhes imprimir novos sentidos e orientações.<sup>4</sup> Esse aspecto da contradição interna à educação será retomado mais adiante.

Retomando a exposição sobre as teorias pedagógicas de matiz liberal, a despeito das diferenças que guardam entre si, têm em comum a ênfase que depositam na ação da educação sobre a sociedade, sem levar em conta de modo significativo a ação da sociedade sobre a educação. Em outros termos, não captam os condicionantes sociais da educação, o que as leva a tomá-la como autônoma em relação à sociedade. Daí seu caráter idealista, o qual Dermeval Saviani (2009, p. 4-5) bem explicitou ao denominar tais teorias de “não-críticas”.<sup>5</sup>

### *O que é a Filosofia para Crianças*<sup>6</sup>

Sumariamente, o Programa consiste no emprego em salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de um *material didático* específico, formado por livros de leitura denominados “romances” ou “novelas filosóficas”, a maioria de autoria do próprio Lipman. A utilização desse material deve seguir uma *metodologia* também própria: a da “comunidade de investigação”. Para orientar a prática do professor há, ainda, um *manual de instrução* para cada novela, com diversas sugestões de atividades didáticas relacionadas ao desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos

Os romances são histórias cujas personagens, em geral crianças, aparecem envolvidas em situações problemáticas que as obrigam a exercitar suas habilidades cognitivas e a se comportar de modo racional e civilizado, servindo, assim, de “modelos” para os alunos. Desse modo, observando e imitando essas personagens, as crianças iriam, aos poucos, internalizando suas atitudes cognitivas, morais e sociais, tornando-se mais “racionais”.

---

<sup>4</sup> Como exemplos dessa incorporação de elementos escolanovistas por setores progressistas, Saviani (2009, p. 61) menciona as pedagogia de Freinet e Paulo Freire que, segundo ou autor, num certo sentido, podem ser interpretadas como “tentativas de constituição de uma espécie de ‘pedagogia nova popular’” (2009, p. 61).

<sup>5</sup> Saviani classifica as teorias pedagógicas em dois grupos: o das “teorias não-críticas” e o das “teorias crítico-reprodutivistas”. A respeito das primeiras, diz o autor: “Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de ‘teorias não-críticas’, já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (Saviani, 2009, p. 4-5).

<sup>6</sup> Para uma exposição mais detalhada do Programa de Lipman, ver: Silveira, 2001.

Nesses textos, o conteúdo propriamente filosófico tem importância secundária, priorizando-se o emprego da metodologia da comunidade de investigação. Isso porque, se o Programa pretende substituir o paradigma tradicional da educação como transmissão de conhecimentos pelo da “educação para o pensar”, os conteúdos devem “passar para o segundo plano, assumindo a dianteira o aperfeiçoamento dos seus pensamentos e julgamentos” (Lipman, 1995, p. 252-253); ou seja, o que importa é *como* as crianças pensam e não tanto *sobre o quê* elas pensam.<sup>7</sup>

A metodologia da comunidade de investigação consiste basicamente na leitura e compartilhada do episódio do romance que estiver sendo trabalhado, seguida da discussão sobre os temas levantados pelos alunos a partir dessa leitura. Todos são estimulados a falar com liberdade sobre os assuntos abordados e as opiniões dos colegas. Ao professor cabe coordenar a discussão, atento ao desempenho argumentativo (lógico) dos alunos. Através dessa “investigação dialógica cooperativa” (LIPMAN, 1990, p. 121), as crianças vão aprendendo a distinguir um argumento bom de outro ruim, a exigir dos outros e de si mesmas coerência na argumentação, e a se autocorriger; ou seja, através da comunidade de investigação elas aprendem a “pensar melhor”, tornando-se mais racionais.

O diálogo, portanto, tem papel fundamental na metodologia do Programa, o que se fundamenta no pressuposto de que o pensamento se desenvolve paralelamente à aquisição da linguagem. Não se trata, porém, de mero bate-papo descomprometido, mas de um “diálogo investigativo” ou “filosófico” (Lipman, 1990, p. 150), criterioso e logicamente disciplinado (Lipman, 1995, pp. 31-32, 342).

### *A missão redentora do Programa de Filosofia para Crianças*

Para Lipman, a educação interfere diretamente na organização e no funcionamento da sociedade e esta interferência pode se dar tanto no sentido de corrigir, quanto no de agravar suas distorções e imperfeições. Tudo depende do tipo de educação que se tem e dos objetivos a que se destina. O sistema educacional atual,

---

<sup>7</sup> Para uma crítica a essa desvalorização do conteúdo pelo Programa de Lipman, ver: Silveira, 2001.

por exemplo, segundo ele, em virtude de seus inúmeros equívocos (na relação que estabelece entre professor e aluno, na metodologia que emprega, na ênfase que dá aos conteúdos, etc.) e por não estar voltado para o desenvolvimento da racionalidade nos indivíduos, é um dos principais responsáveis pelas “graves circunstâncias” do nosso mundo, notadamente, pela “irracionalidade” da humanidade. Em suas palavras:

Se examinarmos nosso sistema educacional com essa franqueza, é absolutamente previsível que seremos obrigados a concluir não apenas que é imperfeito, mas que suas imperfeições são muito mais responsáveis do que gostaríamos de admitir pelas graves circunstâncias em que o mundo se encontra atualmente. Se lamentamos nossos líderes e nossos eleitores por serem egoístas e não esclarecidos, devemos nos lembrar que eles são produtos de nosso sistema educacional. Se protestamos, como um fator atenuante, que eles são também produtos de lares e famílias, devemos lembrar que os pais e avós dessas famílias são igualmente produtos do mesmíssimo processo de educação. Como educadores, temos uma enorme responsabilidade pela irracionalidade da população mundial (Lipman, 1990, p. 33).

Basta, portanto, corrigir as imperfeições do sistema educacional para que tenhamos líderes e eleitores menos egoístas, mais esclarecidos, solidários, generosos e altruístas, uma população mundial mais racional e, conseqüentemente, circunstâncias de vida mais favoráveis.

Na visão de Lipman, o caminho para essa correção é reorganizar o sistema de ensino com base no paradigma de sua “educação para o pensar”. O ponto de partida da mudança a ser empreendida seria “uma revisão radical no currículo”. Assim, o “árido texto didático” teria de dar lugar a materiais mais agradáveis, que “tanto mostrassem como comunicassem o que é o pensar uma disciplina”; cada disciplina teria de ser apresentada aos alunos como algo “a ser descoberto e a ser apropriado por eles mesmos e não como algo estranho e intimidador”; as habilidades cognitivas inerentes a cada matéria teriam de ser “explícitas e cultivadas em cada uma delas”; e a sala de aula “teria de se devotar ao raciocínio, à investigação, à auto-avaliação”, convertendo-se numa comunidade de investigação (Lipman, 1990, p. 23). Nas palavras do autor: “A reforma da educação tem de ter a investigação filosófica compartilhada na sala de aula como um modelo heurístico.” (Lipman, 1990, p. 34).

Nessa “revisão radical do currículo” proposta por Lipman, destaca-se a importância da adoção da metodologia da comunidade de investigação. Isso porque,

para ele (1990, p. 37), analogamente ao que ocorre com as marolas provocadas por uma pedra lançada na água, através dessa metodologia as vivências que as crianças experienciam e aprendem (mediante processos de internalização de valores e comportamentos) no microcosmo da sala de aula, podem ser, mais tarde, reproduzidas e progressivamente generalizadas para o convívio em sociedade (macrocosmo), visto que a sala de aula funciona como “sementeira da sociedade como um todo” (Lipman, 1995, p. 361). Assim, se começarmos pela sala de aula, convertendo-a em uma comunidade de investigação, aos poucos essas pequenas comunidades se multiplicarão, gerando cada vez mais indivíduos “comprometidos com a exploração autocorretiva e com a criatividade”, até que, um dia, toda a sociedade venha a funcionar como uma grande comunidade de investigação (Lipman, 1990, p. 37).

Na verdade, este é um raciocínio que Lipman toma de empréstimo a Dewey, como ele próprio faz questão de explicitar: “Em suma, para Dewey a sala de aula deve ser um microcosmo da Grande Comunidade, e se conseguirmos chegar a esta Grande Comunidade é necessário, em primeiro lugar, estabelecer estes microcosmos. As escolas da atualidade irão gerar a sociedade do futuro” (Lipman, 1995, p. 373).<sup>8</sup>

A mesma crença de que é possível generalizar para o conjunto da sociedade a experiência vivenciada em sala de aula, aparece também nas obras de Lipman com um enfoque mais explicitamente político. Para ele, se queremos uma sociedade democrática temos que ensinar às crianças, desde cedo, as vantagens da democracia para que, no futuro, elas possam transferir para o convívio social comportamentos democráticos. Para tanto, precisamos dar a elas uma escola que lhes permita experienciar uma convivência democrática e internalizar os princípios que a regem. Ora, para Lipman, o modelo ideal de convivência democrática é a *comunidade de investigação*, pois, em tese, ela possibilita que todos exponham seus pensamentos com liberdade, levantem problemas, discordem uns dos outros, tudo com muito respeito e na mais perfeita harmonia. Segundo o autor: “Ela gera o respeito tanto pelos

---

<sup>8</sup> Em outra obra, a mesma idéia é assim formulada: “O que a comunidade de investigação fornece é um núcleo que tanto representa quanto antecipa uma sociedade composta de comunidades participativas – uma sociedade que é uma comunidade destas comunidades” (Lipman, 1995, p. 357).

princípios quanto pelas pessoas, fornecendo, deste modo, um modelo de democracia como investigação” (Lipman 1995, p. 368).<sup>9</sup>

Cumpre, portanto, transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação pois, desse modo, as crianças aprenderão a conviver democraticamente e, conseqüentemente, a sobrevivência da democracia estará assegurada (Lipman, 1990, p. 61). Se, porém, a escola fracassar nessa tarefa, elas poderão ficar “marcadas pelo resto de suas vidas” por uma “compreensão empobrecida dos méritos e benefícios genuínos da democracia participativa” (Lipman, 1990, p. 88).

A educação, portanto, para Lipman, tem papel decisivo na determinação da natureza democrática ou anti-democrática da sociedade.

Do que foi exposto até aqui, pode-se concluir que, para Lipman, a educação é perfeitamente capaz de melhorar a sociedade, livrá-la de seus males, corrigir suas imperfeições, desde que seja organizada da maneira adequada, isto é, em conformidade com os princípios de sua “educação para o pensar”. Nada muito diferente do velho ideal liberal da redenção social pela educação, apenas formulado em termos ligeiramente adaptados.

Com efeito, em Lipman encontramos esta mesma confiança inabalável que as teorias pedagógicas liberais devotam ao poder da educação para promover o aperfeiçoamento social. A diferença está no diagnóstico que faz das “imperfeições” da sociedade e no tratamento que indica para elas. Enquanto para a educação tradicional a marginalidade era resultado da ignorância e para a Escola Nova do desajustamento psíquico dos indivíduos, para Lipman, o problema está na *irracionalidade*. É ela a grande responsável pelos descaminhos da humanidade.

Vale lembrar que foi a revolta estudantil do final dos anos 1960, interpretada por Lipman como fruto de um “irracionalismo” difundido entre os jovens, que o despertou para a necessidade de elaborar um Programa de filosofia para crianças nas escolas. Como ele próprio revela:

Naquela época entendi (...) que os jovens, usando meios irracionais, chegariam a fins irracionais, pois destruíam coisas, faziam críticas, mas sem propostas alternativas. Ficou claro que

---

<sup>9</sup> Para mais detalhes a respeito desse processo de internalização de valores democráticos por meio da comunidade de investigação, ver também: Lipman, 195, p. 368.

não tinham dominado o método de investigação para transformar o mundo.<sup>10</sup>

Na realidade, o objetivo de Lipman não era “meramente reparador” das deficiências de raciocínio dos alunos; seu “propósito maior e mais importante” era desenvolver neles um tipo de pensamento que fosse também “preventivo da irracionalidade” (Lipman, 1995b, p. 50). Era preciso ensiná-los a se comportar racionalmente, a fim de evitar que desenvolvessem tendências destrutivas e comportamentos irracionais, isto é, socialmente indesejáveis, como aqueles dos jovens de 1968.

A saída, portanto, continua sendo a educação, mas, agora, uma educação voltada para o desenvolvimento da *racionalidade*, isto é, uma “educação para o pensar”. Assim, a solução para as mazelas sociais encontra-se no âmbito do *pensamento*.

Eis, pois, a missão redentora do Programa de Lipman, a forma como ele incorpora a tese liberal da equalização social por meio da educação. Vejamos, agora, alguns aspectos pelos quais é possível problematizar essa incorporação.

#### *a) A educação pode redimir a sociedade? O caráter idealista ou “não-crítico” da pedagogia de Lipman*

Se as “graves circunstâncias” da sociedade atual são fruto da irracionalidade dos indivíduos, provocada, por sua vez, por um sistema de ensino que não visa ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, isto é, que não tem por objetivo ensinar a “pensar bem”; e se, por outro lado, indivíduos capazes de “pensar bem”, de empregar corretamente suas faculdades racionais, produzirão circunstâncias sociais mais favoráveis, racionais, harmoniosas, isso equivale a dizer que as condições objetivas, concretas (graves ou não) em que vivem esses indivíduos são determinadas pela maneira como eles pensam, isto é, pelo uso (bom ou mau) que conseguem fazer de sua racionalidade, de suas habilidades cognitivas. Numa palavra, é o pensamento que determina a vida.

---

<sup>10</sup> Cf.: “Estimulando a reflexão. Método de professor americano recupera capacidade de pensar”. Revista *Visão*, 23 de outubro de 1985, p. 69.

Salta aos olhos o caráter idealista do raciocínio de Lipman, de sua concepção da relação educação-sociedade!

Trata-se, porém, de uma visão invertida e, nesse sentido, ideológica<sup>11</sup>, falseadora dessa relação. Primeiro, porque ao atribuir ao sistema tradicional de ensino a responsabilidade pelas “graves circunstâncias” do mundo atual, oculta o fato de que tais circunstâncias são, na realidade, fruto das condições materiais de produção, as quais, de resto, determinam (embora não de modo absoluto e mecânico) também a organização, o funcionamento e os objetivos do sistema de ensino. Com isso, deslocam-se para a educação as críticas que deveriam ser direcionadas à ordem social, verdadeira responsável pela gravidade das circunstâncias atuais. Segundo, porque ao confiar à educação, desde que reformulada de acordo com os parâmetros de sua “educação para o pensar”, a missão de corrigir as imperfeições da sociedade, oculta a face perversa da própria educação que, como elemento da superestrutura, atua (embora também não de forma exclusiva, mecânica e absoluta), em favor da reprodução da estrutura social, favorecendo a continuidade das tais graves circunstâncias a que ele se refere.

Assim, por não considerar os condicionantes sociais da educação, a pedagogia de Lipman reveste-se de uma caráter idealista, constituindo-se, para empregar a terminologia de Saviani, numa “teoria não-crítica” da educação.

### ***b) O papel social da educação: equalização, reprodução ou mediação?***

Do ponto de vista liberal, a educação goza de ampla autonomia em relação à sociedade. Daí porque, dessa perspectiva, ela pode ser apresentada como instrumento de equalização social.

No entanto, esta aura de pureza e santidade, esta aparência de neutralidade em relação aos conflitos de classe de que a doutrina liberal procura revestir a educação, já foram exaustivamente desmistificadas pelas “teorias crítico-reprodutivistas” (Saviani, 2009) que, há tempo, desnudaram o comprometimento ideológico da escola. Não obstante, Lipman parece ignorar ou desconsiderar a contribuição dessas teorias. Não

---

<sup>11</sup> Ideologia, aqui, está sendo entendida como conjunto de ideias que representam a realidade de forma invertida (idealista) e, nesse sentido, falseada.

se trata, por outro lado, de endossar plenamente as teses dos reprodutivistas, cujos limites e lacunas também já foram suficientemente demonstrados por inúmeros autores. De fato, embora a educação seja um elemento da superestrutura, seu significado político não se reduz à mera reprodução da estrutura social, que apenas em última instância a determina. Como expressão do “processo dialético real”, superestrutura e estrutura, educação e sociedade estabelecem entre si uma relação de “necessária reciprocidade” (Gramsci, 1986, pp. 53). Isso porque, como foi dito anteriormente, a escola reflete em seu interior as mesmas contradições, os mesmos antagonismos e conflitos que permeiam o todo social do qual ela é parte constitutiva, de modo que, por força dessas contradições que inevitavelmente interferem no seu funcionamento, acaba desempenhando um papel também contraditório na sociedade, atuando, ao mesmo tempo, em favor de sua reprodução e perpetuação, mas também de sua transformação. Como explica Coelho (1989, p. 40):

Uma vez que entre nós a escola reproduz uma sociedade fundada na contradição social, esta reprodução não pode de modo algum ser mecânica e automática, justamente por ser necessariamente a reprodução da contradição, do antagonismo radical dos interesses e, portanto, da possibilidade mesma de sua superação. É sempre possível, portanto, um trabalho pedagógico voltado para o questionamento, a crítica, o desvendamento da verdade da História, a organização das classes subalternas, a sua instrumentalização técnico-científica, e esse trabalho é fundamental para a criação de uma sociedade que seja de fato o reino da liberdade.

Georges Snyders (1976, pp. 105-106) também realça esse caráter contraditório da função social desempenhada pela escola:

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação.

Convém ressaltar, no entanto, que a ação da escola sobre a sociedade não é direta, imediata como querem os liberais, incluindo Lipman, mas indireta, ocorrendo através de múltiplas e complexas mediações, pelas quais os sujeitos envolvidos no



processo pedagógico se tornam mais ou menos instrumentalizados para intervirem na sociedade. Coelho (1989, p. 46) nos dá um exemplo de como a escola pode contribuir para instrumentalizar os trabalhadores para a luta por sua emancipação:

A grande contribuição da escola ao trabalhador é ensinar de fato a expressão oral, a leitura, a escrita e as operações fundamentais da aritmética a seus filhos. Se assim o fizer, estará contribuindo para sua liberação, pois o desconhecimento de tais técnicas coloca o operário numa posição extremamente desigual frente aos que o exploram, e o operário sabe muito bem disto. É preciso, além disso, usar a escola para dar ao trabalhador os conhecimentos técnico-científicos necessários ao controle técnico e social do processo de produção, dar-lhes os instrumentos para que possam não só elaborar, mas explicitar seu saber, liberar sua consciência de classe e defender seus interesses específicos, assim como as condições para uma maior participação sócio-política e uma compreensão mais profunda da cultura que é coletivamente produzida por toda a sociedade.

No caso de Lipman, no que se refere à compreensão que tem da relação entre educação e sociedade, escapa-lhe tanto a percepção dos mecanismos pelos quais a educação cumpre a função de reprodução (embora, na prática, contribua com seu Programa para realizá-la), quanto a percepção de que a forma de intervenção social possível e específica da educação não é direta e imediata, mas indireta e mediata: disponibilizando (ou indisponibilizando, no caso do Programa de Filosofia para Crianças) os instrumentos culturais (conteúdos) necessários a uma intervenção mais crítica e eficaz na sociedade. Explicita-se, assim, uma vez mais, o caráter idealista de sua concepção da educação.

*c) A experiência da Comunidade de Investigação pode ser ampliada para além do espaço escolar?*

Supondo que a comunidade de investigação funcione, de fato, da maneira como é proposta, isto é, como um paradigma da convivência democrática, é possível que ela crie nos indivíduos que dela participam uma expectativa de que este modelo ideal de relacionamento interpessoal possa ser generalizado para além do ambiente escolar.

Esta, porém, é uma expectativa em grande parte ilusória, pois, como diz Marilena Chauí (1980, p. 33-34), referindo-se à dinâmica de grupo (e a comunidade de

investigação não deixa de ser um tipo particular de dinâmica de grupo), “o microcosmo artificial” por ela criado “não pode transformar-se em macrocosmo social”. Daí o risco de que os membros do grupo se tornem despreparados para a enfrentar dificuldades reais sempre que a situação do grupo não puder ser reproduzida (idem).

Além disso, a idéia de que as relações supostamente comunitárias da comunidade de investigação podem ser generalizadas para o conjunto da sociedade produz uma dupla dissimulação e ocultação: 1<sup>a</sup>) oculta o fato de que a sociedade, na qual estão inseridas a escola, a sala de aula e a comunidade de investigação, não é comunitária, mas sim de classes antagônicas, cujos interesses não podem ser reconciliados sem que haja uma ruptura radical na estrutura dessa sociedade, o que, certamente, não está, nem de longe, no horizonte político de Lipman; 2<sup>a</sup>) inverte mais uma vez a relação entre educação e sociedade, produzindo a ilusão de que é a primeira que determina a segunda, quando, na verdade, ocorre o inverso, ainda que numa relação dialética e de ação recíproca. Novamente transparece o caráter idealista e ideológico da concepção pedagógica de Lipman.

### ***Conclusão***

As considerações acima procuraram demonstrar que o Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, pelo menos em sua formulação original, fundamenta-se numa concepção liberal da relação entre educação e sociedade, da qual decorrem seu idealismo e seu caráter “não-crítico”.

Esse é mais um flanco pelo qual este Programa pode ser problematizado, criticado, motivando, quem sabe, a busca por novos referenciais para a filosofia com crianças. Evidentemente, a adesão aos pressupostos filosóficos e políticos de Lipman é sempre possível. Afinal, há também muitos liberais entre os educadores. De todo modo, qualquer que seja o caminho escolhido convém não abrir mão do distanciamento crítico, próprio da atitude filosófica, sob pena do risco de incorrer numa prática alienada de filosofia com crianças. Afinal, nos mares por que navegam os educadores há muitas ilhas das Sereias à espera de seu desembarque. Valei-nos, então, o divino Ulisses.

### *Referencias bibliográficas*

- CHAUÍ, M. "Ideologia e educação". *Educação e sociedade*, São Paulo: v. 2, n. 5, jan./1980, pp. 24-40.
- COELHO, I. M. "A questão política do trabalho pedagógico" In: BRANDÃO, C. R. (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1989, pp. 29-50.
- ESTIMULANDO a reflexão. *Visão*, p. 69, 23 de outubro de 1985.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- HOMERO. *Odisséia*. Tradução direta do Grego, introdução e notas por Jaime Bruna. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, s/d.
- LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus Editorial, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LOPES, E. M. T. *Origens da educação pública*. São Paulo: Loyola, 1981.
- ROSEMBERG, Lia. *Educação e desigualdade social*. São Paulo: Loyola, 1984.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41ª Edição revista. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1976.
- SILVEIRA, R. J. T. *A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- \_\_\_\_\_. "O professor e a transformação da realidade". *Nuances*. Revista do Curso de Pedagogia. Presidente Prudente - UNESP, vol. 1, No 1, 1995, p. 21-30.
- VERNANT, Jean-Pierre. *O universo, os deuses, os homens*. Tradução de Rosa Freire de Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

*Recebido em: 09/05/2011*  
*Aprovado em: 12/06/2011*