

PROBLEMAS, LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRESENÇA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR: AS CONTRIBUIÇÕES DE MATTHEW LIPMAN

Robson Carlos Lopes
Leoni Maria Padilha Henning
Universidade Estadual de Londrina – UEL, Paraná, Brasil

Resumo:

Trata-se de uma reflexão acerca dos problemas, limites e possibilidades do ensino de filosofia, a partir das relações entre filosofia e educação, visto especialmente pela perspectiva de Matthew Lipman. Para empreender essa reflexão, num primeiro momento, partimos de alguns questionamentos, tais como: o que é filosofia? Quais suas especificidades? Quais são as exigências para que o pensamento filosófico aconteça? Incluímos em nossa discussão outras questões suplementares tais como: o exame sobre a relação da filosofia com a educação; a análise sobre os limites da filosofia como atividade pedagógica; indicações sobre as aproximações da filosofia à educação, na atualidade; e, finalmente, uma reflexão, embora modesta, sobre uma possível saída para a problemática, envolvendo o ensino de filosofia. Para realizar tais objetivos, procedemos com uma pesquisa bibliográfica, embasados principalmente nas obras de Lipman, tendo sido recorrido outros autores conforme a necessidade de suporte teórico para nossa argumentação. Para concluir, diante da problemática da Filosofia para Crianças e a linguagem no contexto do ensino, anunciamos a importância de considerarmos para futuro estudos, as interrelações entre Lipman e Wittgenstein.

Palavras-chave: Filosofia e Educação. Filosofia e Infância. Matthew Lipman

Problems, limits and possibilities of the presence of philosophy in the scholar education: Matthew Lipman contributions

Abstract:

This article proposes to develop a reflection on the problems, limits and possibilities of teaching philosophy, considering the relationships between philosophy and education, especially through Matthew Lipman's perspective. To undertake this reflection, primarily, we start from some questions such as: What is philosophy? What are its characteristics? What are the requirements to make philosophical thinking occurs? We included in our discussions other additional items such as: the exam on the relation of philosophy with education; an analyses on the limits of philosophy as pedagogical activity; the indications on the approximations of philosophy to education in the present time; and, finally, a reflection, however modest, on the possible exit for the problematic, involving teaching philosophy. To accomplish these objectives, the procedure was a bibliographical research grounded primarily on the work of Lipman and also on some other authors who gave us support to the study. For concluding, before the problematic of Philosophy for Children and the language pointed on teaching context, we announced the importance to consider the possible interrelations between Lipman and Wittgenstein.

Keywords: Philosophy and Education. Philosophy and Infancy. Matthew Lipman

problemas, limites e possibilidades da presença da filosofia na educação escolar: as contribuições de matthew lipman

Problemas, límites y posibilidades de la presencia de la filosofía en la educación escolar: contribuciones de Mathew Lipman

Resumen:

Esta es una reflexión sobre los problemas, límites y posibilidades de la enseñanza de la filosofía, a partir de las relaciones entre filosofía y educación, sobre todo visto desde la perspectiva de Matthew Lipman. Para llevar a cabo esta reflexión, en un primer momento, partimos de algunas preguntas como: ¿qué es la filosofía? ¿Cuáles son sus características específicas? ¿Cuáles son los requisitos para que se sé el pensamiento filosófico? Hemos incluido en nuestra discusión otras cuestiones como el examen de la relación entre filosofía y educación, el análisis sobre los límites de la filosofía como actividad pedagógica; indicaciones sobre las aproximaciones de la filosofía a la educación en la actualidad y, por último, una reflexión, modesta, sobre una posible solución al problema de la enseñanza de la filosofía. Para lograr estos objetivos, se procede a una revisión de la literatura, basada principalmente en las obras de Lipman, y otros autores, según la necesidad de un apoyo teórico para nuestros argumentos. Para concluir, ante la problemática de Filosofía para Niños y el lenguaje en el contexto de la enseñanza, anunciamos la importancia de tener en cuenta, para futuros estudios, las relaciones entre Lipman y Wittgenstein.

Palabras clave: filosofía y educación. Filosofía y niñez. Matthew Lipman



PROBLEMAS, LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRESENÇA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR: AS CONTRIBUIÇÕES DE MATTHEW LIPMAN

Introdução

A título de introduzirmos o tópico de nosso interesse, começemos reapresentando a velha e recorrente pergunta: o que é filosofia? Há ainda inquietação gerada por esta pergunta e, talvez, ela tenha sido causada pela divulgação de que o termo “filosofia” envolve muitos sentidos, muitos dos quais se opõem uns aos outros de forma mais ou menos aguda. Na verdade, essa inquietação é própria da atividade filosófica, o que iremos discutir mais adiante. Trata-se de uma situação que, mesmo sendo incômoda, é também provocativa, pois todos os que se ocupam do assunto devem sentir-se impelidos a oferecer senão uma importante contribuição, pelo menos uma síntese demonstrativa da compreensão capaz de ter sido elaborada no transcurso dos estudos realizados.

Podemos iniciar esse enfrentamento pela etimologia, a qual se presta muito bem para introduzirmos a problemática já desde o significado do vocábulo. Assim, observamos que a palavra é composta pelos radicais gregos *philo* (amor, amizade) e *sophia* (sabedoria), significando no seu conjunto, amor, desejo de saber. Com isso, percebemos ainda que, originalmente, o termo enfatiza o *esforço do homem em buscar a verdade* e não substancialmente em adquiri-la por definitivo. Daí se deduz que o filósofo, por princípio, não deva se considerar um sábio, superior aos demais, mas aquele que está numa situação de busca da sabedoria, justamente porque a deseja infinitamente e vê nisso um recurso enriquecedor para o bem estar de si mesmo e da humanidade, não obstante as soluções que apresenta sejam as mais diversas, e mesmo até excêntricas para a maioria da população. Trata-se de uma procura daquilo que não temos enquanto humanos, mas que carecemos, a começar pelo sentido da própria existência num mundo que se apresenta deveras problemático – o que, aliás, provoca o filósofo ou o motiva ao conhecimento, sentindo-se atraído e espantado pela problematicidade do mundo. Empreendendo essa atividade de busca, o filósofo, com efeito, apresenta uma atitude de questionamento denotando o caráter problematizador da realidade e, também, elaborando crítica ao saber dominante, desejando com isso descobrir, destruir o falso conhecimento, construir um conhecimento “verdadeiro”, dentre outras frentes que a ele se abrem, quando percebe-se um investigador.

Nesse sentido, a filosofia é a *busca pela verdade*, provocando inquietações e, num certo sentido, um desconforto ao conquistar algo que se apresente como resposta definitiva, pois precisa prosseguir em sua análise e escrutínio permanente mesmo sobre os pressupostos elaborados, os princípios estabelecidos e o saber constituído. A inquietação se aprofunda quando o filósofo pergunta sobre a natureza da filosofia em si mesma, já que tal questionamento é ele mesmo, uma questão filosófica de primeira ordem através da qual manifestamos o desejo de alcançarmos a verdade da própria disciplina e das nossas próprias ações frente ao mundo pautadas nesse conhecimento.

Com efeito, a tentativa de respondermos a pergunta inicial, já significa uma atitude filosófica ou a atividade de filosofar. No entanto, se levarmos em consideração a maioria dos filósofos, o problema não se dissolve, pois enquanto muitos argumentam ser impossível definir o que seja filosofia, há aqueles ainda que podem inibir a nossa busca dada as suas sugestões tão diversas e muitas vezes, peremptórias. A grandeza dessa dificuldade pode ser bem ilustrada na análise feita por Maura Iglesias. De acordo com ela,

Se perguntarmos a dez físicos 'o que é a física', eles responderão, provavelmente, de maneira parecida. O mesmo se passará, provavelmente, se perguntarmos a dez químicos 'o que é química'. Mas, se perguntarmos a dez filósofos, 'o que é filosofia', ouso dizer que três ficarão em silêncio, três darão respostas pela tangente, e as respostas dos outros quatro vão ser tão descontraídas que só mesmo outro filósofo para entender que o silêncio de uns e as respostas dos outros são todas abordagens possíveis à questão proposta (IGLESIAS, 2005, p. 12).

Para ampliarmos os exemplos desta problemática, trazemos então Morente (1976, p. 23) para o debate: "[...] é impossível. É absolutamente impossível dizer de antemão o que é filosofia". Assim, segundo o autor, não se pode definir filosofia antes de fazê-la. "[...] Só se sabe o que é filosofia quando se é realmente filósofo", acrescenta. Há no bojo dessa sugestão o entendimento de que a prática da filosofia, a sua vivência, a atividade filosófica, o exercício dos atributos da racionalidade e do pensamento se constituem em recursos fundamentais para apreendermos a natureza da disciplina. Nesse particular, chamamos a atenção para uma tendência em se compreender o "ensino de filosofia" como prática filosófico-pedagógica, assunto que pretendemos tratar mais acentuadamente nas páginas que se seguem neste trabalho.

Diante do que até aqui foi exposto, parece-nos necessário pelo menos, dá-se um esforço de nossa parte para apresentarmos uma elaboração mais compreensiva sobre a disciplina, mesmo que provisória, pois observamos ao longo da sua história muitas possibilidades para isso nas pistas já construídas quanto à sua natureza, tentando explicitá-la. Contudo, é preciso partirmos da nossa realidade, cuja experiência nos mostra que vivemos em meio a ações imediatistas num mundo que valoriza em demasia a praticidade no cotidiano e a rapidez nas soluções dos problemas. Tendemos assim a nos interessar mais pelo conhecimento possível de aplicação imediata, que nos indique explicitamente os seus fins práticos e que nos ofereça retornos rápidos, objetivos e resultados concretos. Não obstante tal perfil das nossas sociedades atuais, isso mesmo nos leva a insistir no empenho necessário em tomarmos a natureza da filosofia como preocupação irremovível em nossos estudos. Talvez, seja preciso simplesmente a instauração de uma busca pelo alcance de um maior entendimento, menos conflituoso, uma vez que os resultados objetivos relativos às imediatas e concretas necessidades dos indivíduos têm sido impostos aos pesquisadores como sendo indispensável ao seu trabalho, questão relevante aos incentivos à pesquisa. Desse modo tem sido entendido como garantido o retorno social imediato em relação aos investimentos, sendo tais estudos então



considerados “úteis”, resultando disso um maior prestígio aos que realizam tais projetos. Nesse particular, podemos relacionar esses apontamentos às questões do ensino de filosofia enquanto preocupação dos filósofos na atualidade, uma vez que a sociedade se interessa, mesmo que em tese ou de modo ainda tímido, pelos resultados do ensino na formação dos seus jovens. E, quais poderiam ser os “resultados” do “ensino de filosofia”?

Com efeito, parece que a filosofia vem merecendo atenção na agenda dos estudiosos, pelo menos ela tem despertado interesse em ser discutida em espaços antes muito reduzidos, como o que ocorre atualmente em programas televisivos ou em debates sobre o ensino em geral realizados nas universidades, por exemplo. Contudo, esses esforços enfrentam uma tradição, mesmo que humorística e desprovida de maior seriedade, mas que toma a disciplina como uma “ocupação inútil”. Segundo essa perspectiva, a filosofia não serviria para nada - o que pode ser ilustrado por uma conhecida frase, apresentada no livro *Convite à filosofia* de Marilena Chauí (2004, p. 19) que assim recorda a forma irônica de, popularmente, se fazer referência à disciplina: “A filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo permanece tal e qual”. E assim, encontramos outras manifestações dessa natureza que acabaram sendo anuídas nos discursos informais ou mesmo sido neles incorporadas. E, se os alunos com que trabalhamos nas aulas de filosofia assim se posicionarem, como devemos agir? - mais uma questão que atinge o “ensino de filosofia”, assunto central de nosso interesse.

Na trama complexa que enreda as definições da disciplina, observamos, entretanto, uma outra posição que amplifica a questão e problematiza a forma como é instigado o estudo da filosofia, assunto já tangenciado em nossas discussões, mas que convém ressaltar. Ou seja, como aferir quando estamos, de fato, filosofando: quando demonstramos intensamente a aquisição de conhecimentos presentes na produção filosófica já realizada? Ou, quando podemos demonstrar que exercitamos o labor de filosofar por nós mesmos? A tudo isso se acresce outro complicador que aponta para a conquista da autonomia, como sendo resultante do esclarecimento e exercício da razão e do pensamento próprios.

Nessa linha de preocupação, encontramos a posição clássica de Kant que advoga em favor da busca pelo pensar por nós mesmos e o necessário e permanente exercício crítico da razão praticado por aquele que não mais precisa ser guiado passiva e servilmente por outrem. Para que se chegue a esse resultado, no entanto, é preciso que se aprenda pelo exercício ativo de filosofar¹ praticando-se o livre pensamento e não por uma aprendizagem tutorada. O “*Sapere aude!*” (KANT, 2005, p.63) deve orientar, na proposição kantiana, o ensino da filosofia, para que o produto desse trabalho não seja mentes tuteladas

¹ Cf. Kant (CRP, 1983, p. 407-408) “Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os”.

e dependentes, resultando disso a servilidade, a preguiça de pensar e, se quisermos, a opressão como resíduo de uma situação totalmente controlada.

A educação, portanto, aparece como aliada nessa campanha em defesa da “saída da menoridade” e na conquista da autonomia. Mas, qual educação? A educação filosófica seria uma saída? O trabalho da filosofia deveria ser, no entanto, realizado a partir de um ensino focalizado antes na atividade do que na inculcação na mente do educando de ensinamentos já consolidados e oferecidos pela tradição.

Diante dessa questão convém posicionarmos a postura de Lipman, mostrada na seguinte afirmação:

A filosofia não desmantela o seu passado, mas toma o pensamento de qualquer filósofo para reinspeção e reinterpretação. É na filosofia que os valores e ideais do passado podem ser reconsiderados por sua relevância para o presente e para o futuro. Em segundo lugar, a filosofia introduz na educação um espírito de racionalidade e juízo crítico que nenhuma outra disciplina pode fornecer. E, terceiro lugar, [...], a filosofia é a disciplina que nos prepara para o pensar nas disciplinas. (LIPMAN, 1990, p. 59).

O filósofo norte-americano, conhecido pelo seu programa de Educação para o Pensar, acredita que os saberes da tradição são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento, não sendo a sua sugestão, portanto, um incentivo de uma educação que apenas se empenhasse no exercício ou na prática do pensamento. Para ele, no entanto, impõe-se que os conteúdos filosóficos não sejam tomados como especialmente nucleares nas atividades educativas e que, com isso, pudesse ser deslocada para a margem dos planos de ensino, a atividade de pensar realizada pelos próprios alunos. O autor acredita que ambas as possibilidades devam ocorrer, pelo menos então, simultaneamente, sendo sempre a meta o desenvolvimento do pensar.

Esboçando um perfil mais preciso da disciplina - Recuperando a filosofia em suas origens, encontramos que ao pensamento filosófico foi relacionado o “*Thauma*”, do grego, que significa espanto, admiração, perplexidade. É o impulso estabelecido pela curiosidade, pela adversidade, pela angústia, pelo medo, pela dúvida, pela coragem e pela insatisfação. Assim, trata-se de uma força propulsora, uma atividade cognoscitiva atrelada à busca pela verdade (*alétheia*), o que pode ser ilustrado por Jaspers (2003, p. 141) na afirmação, “Todo aquele que se dedica à filosofia quer viver para a verdade”. Tal conhecimento se realiza então, em primeiro lugar, pelo esforço reflexivo diante dos sentimentos de admiração e de espanto provocado pela problematicidade do mundo.

Desde que surgiu na Grécia Antiga como forma de reflexão que necessita de radicalidade ou profundidade na análise de um problema, de rigorosidade ou de meticolosos cuidados na realização do seu trabalho e, ainda, de uma perspectiva de totalidade, a filosofia é antes de qualquer coisa um modelo de vida, uma visão de mundo, uma forma de encarar a realidade que nos cerca, de



conhecer e interpretar a vida e a existência – traços resultantes daquele trabalho sempre revisável que realiza de modo contínuo. Isso quer dizer que quando tal perspectiva é construída sem a rigorosidade, radicalidade e globalidade comum, aliás, à maioria dos homens e mulheres, o resultado disso seria apenas uma “filosofia de vida” ou um conjunto de orientações necessárias ao julgamento e tomada de decisões no enfrentamento dos problemas do cotidiano colocados diante de nós enquanto seres inteligentes que somos. No entanto, a reflexão filosófica, propriamente dita, possibilita ao indivíduo deixar de ser ingênuo ou esporadicamente reflexivo, exigindo dele a não aceitação tácita de conceitos prontos e definitivos, pensando, ao invés disso, e permanentemente, de maneira ativa, sistemática e rigorosa. Trata-se de uma posição em que os livros sejam sim fontes de conhecimentos e que os mestres adultos sejam ainda necessários à formação dos mais jovens, mas que se opõe a uma concepção estática e passiva de aprendizagem em cujo processo se estaria ensinando “[...] um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que irá seguramente sofrer no futuro” (DEWEY, 1979, p. 06).

Assim, ao nos referirmos ao campo da filosofia logo relacionamos a disciplina ao movimento do pensar - sobre o que nos inquieta, sobre o que nos incomoda e que precisamos compreender pela reflexão, buscando melhor interpretar uma dada questão, pois constatamos que não sabemos algo e precisamos sabê-lo ou, antes, verificamos que achamos que sabíamos, mas que percebemos que precisamos examinar mais e melhor, mesmo o que diante de nós se coloca como tacitamente verdadeiro. Filosofar se constitui no refletir sobre o próprio pensar, mas, também, sobre o agir, apresentando-se como luta contra os velhos hábitos e tradições que vimos incorporando sem qualquer exame. É crítica das imposições do poder estabelecido e daquilo que, ingenuamente, muitas vezes, é tomado como dogma. Ainda, é uma preocupação com respeito aos fundamentos do conhecimento ao buscarmos apreender seus princípios e pressupostos.

Diante do conjunto dessas preocupações, são construídas muitas sugestões e respostas para o enfrentamento dos problemas. Mas, a problemática ainda acaba por se ampliar mais. Pois, basta folhearmos algumas publicações introdutórias de filosofia e encontramos posicionamentos os mais variados a respeito da disciplina, mostrando-a, por exemplo, como estudo das causas primeiras; desconstrução e construção de conceitos; um trabalho fundado na perspectiva dialética, hermenêutica ou na exegética, dentre inumeráveis outras possibilidades.

Apesar das dificuldades e problemáticas até aqui mencionadas, parecnos que podemos, no entanto, explicitar mais claramente algumas das principais exigências² para que o pensamento filosófico aconteça, indicando

² Conforme Dermeval Saviani (1983, p. 24) as exigências da reflexão filosófica são: a radicalidade, a rigorosidade e a perspectiva de conjunto, definindo, portanto filosofia “como uma REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS PROBLEMAS QUE A

ainda, algumas das suas especificidades. Com efeito, primeiramente, o pensamento filosófico deve ser sempre uma reflexão radical sobre as nossas inquietações, devendo se apresentar sempre como um trabalho intelectual que busca *as raízes de um dado problema*, primando pela profundidade ou pela radicalidade, por isso, um conhecimento voltado aos fundamentos do nosso pensamento, das nossas ideias. Em segundo lugar, apontamos para a rigorosidade da filosofia tratando-a como um conhecimento que é construído sob a exigência de método - o qual pelo seu sentido etimológico, aproxima-se de “caminho” - requerendo assim soluções metodológicas específicas para a sua realização no percurso da busca da verdade, correspondendo a um processo de pensamento exigente e disciplinado. Tais ponderações podem surpreender aqueles que se prendem aos equívocos de compreenderem a filosofia como um exercício de liberdade a ponto de deixar-se proceder pelo diletantismo, pelas improvisações intelectualizadas, pelo amadorismo ou pelo pensamento espontâneo e mesmo descuidado. Contrariamente, nesse particular, a filosofia se iguala à ciência. Referindo ainda às características da filosofia, podemos mencionar, em terceiro lugar, a sua visão de conjunto, enfatizando a realização do exame de um problema feito conforme a perspectiva do todo. Consideram-se, nesse caso, todas as relações implicadas no enredamento da questão enfocada para análise. Nessa direção, segue-se ainda que a filosofia, enquanto saber de totalidade³, desenvolve reflexões sobre os aspectos problemáticos gerais da realidade, a saber, reflete sobre a ciência, a religião, a arte, a política, a história, desejando construir uma compreensão global do real e da vida. A disciplina busca construir nexos entre as abordagens do conhecimento e da ação, aparentemente distantes, como, para ilustrar, seria o caso da noção de “vida” fisiológica e, natural, com “vida” enquanto “[...] extensão da experiência do indivíduo e da espécie” subentendendo “[...] costumes, instituições crenças, vitórias e derrotas, divertimentos e ocupações” (DEWEY, 1952, p. 20).

Ademais, diferentemente da ciência, que se pauta em pesquisas empíricas geralmente experimentais, a filosofia, é construção teórica, conceitual, levando em conta os achados e as perguntas das diversas áreas do conhecimento - daí o seu caráter interdisciplinar particular. Vale lembrar que é da alçada da ciência o específico, o recortado, o particular, procedendo a partir daí sua busca cuidadosa e metódica por uma maior universalização dos procedimentos envolvidos num problema objetivamente localizado. A filosofia, por outro lado, opera num movimento de idas e vindas, no que concerne às relações existentes entre o universal e a singularidade, num trabalho de cuidadosa elaboração reflexiva, crítica e conceitual ou teórica.

REALIDADE APRESENTA” (p. 27). Essa definição tem merecido alguns seguidores que sustentam as características acima citadas, como é o caso do livro *Filosofando - Introdução à filosofia* (2009, 20-21) em que essa mesma definição é corroborada pelas suas autoras.

³ Essa caracterização da filosofia como um saber de conjunto, global ou de totalidade não diz respeito, no entanto, à perspectiva imputada à disciplina desde Aristóteles que a sugeriu enquanto uma totalidade que engloba todos os conhecimentos teóricos e práticos produzidos pela humanidade ou, ainda, como entendera Comte, como o conjunto das disciplinas positivas, ou, também, alguns outros que a viam como uma totalidade orgânica que acolhia em seu âmbito as ciências, as técnicas e as artes, como se fosse a “rainha do conhecimento humano”.



No processo do trabalho filosófico, até aqui descrito, a disciplina foi delimitando suas especificidades e construindo algumas coordenadas determinantes dos seus campos de estudo. Ao refletir sobre o ser dos entes, caracteriza a ontologia; ao refletir sobre o ser de Deus, a teologia; sobre a natureza dos valores, a axiologia; sobre o que é o bom, o agir correto, a chamamos de ética; sobre o que é o belo, estética; sobre o que é o conhecimento e as preocupações sobre o como conhecemos, temos a teoria do conhecimento, e quando focalizamos a reflexão sobre as ciências, suas possibilidades, limites e validade, adentramos no campo da epistemologia. Podemos apontar para algumas outras áreas que fazem parte dela, ou que se distanciaram dela na medida em que adquiriram um campo de conhecimento mais específico. Citamos como exemplo do primeiro caso, a antropologia filosófica, uma construção conceitual sobre o que é o homem e que busca investigar a sua natureza ou os seus traços distintivos dentre os demais seres; e, no segundo caso, a psicologia, que atualmente obedece aos seus próprios cânones e métodos de investigação, conquistando nesse processo o seu *status* científico e produzindo conhecimento em sua área específica.

Pelo exposto, podemos dizer que a filosofia procura também deter-se nos aspectos obscuros mostrados nas diversas disciplinas e naqueles outros pinçados da realidade cotidiana objetivando problematizá-los, como também, intenta oferecer algumas sugestões a partir do seu desejo de apreender e de considerar o conjunto do real. Assim dito, a disciplina nos apresenta inúmeros objetos de interesse na medida em que os apreende em sua problematicidade: a ciência, a religião, a estética, a política, enfim, tudo pode ser objeto de estudo da filosofia, constituindo-se, pois, num saber crítico e reflexivo que envolve todas as áreas do saber humano, resultando disso as *formulações de teorias explicativas da realidade*, as quais são constituídas por uma diversidade de elementos em relação, localizados no conjunto, na totalidade. Parece oportuno também observarmos que frequentemente disso resulta uma série de “ismos” que povoam o campo filosófico, os quais muitas vezes apresentam uma postura autoritária característica de algumas teorias da realidade. Diante disso, Dewey assim se posiciona:

[...] todo movimento, cujo pensamento e ação se conduzem em termos de qualquer “ismo”, vê-se de tal modo arrastado a reagir contra outros “ismos”, que acaba se sentindo por eles controlados. Os seus princípios, com efeito, de tal modo se formulam em reação contra eles, que perdem de vista o exame construtivo e amplo das necessidades, problemas e possibilidades atuais” (DEWEY, 1979, p. XVI-XVII).

Observamos que os postulados estabelecidos pela filosofia, no entanto, enquanto reflexão e crítica, são contrários às atitudes doutrinárias fechadas, impositivas e geradoras de preconceitos e intolerância, constituindo-se a disciplina aquela que por definição se mostra avessa às frases feitas, aos dogmatismos, às perspectivas relativas a interesses radicalmente particulares, cultivando, ao invés disso, o pensamento livre e aberto. Examinando a palavra “reflexão”, apontada como uma das especificidades do conhecimento filosófico,

o “re” se salienta mostrando o sentido do “de novo”, enquanto “flexão” quer dizer voltar-se sobre si próprio. Portanto, reflexão seria o “pensar o já pensado”, um pensamento examinado por ele mesmo no esforço rigoroso da atividade de pensar. Esse caráter reflexivo da filosofia desafia os radicalismos e os dogmatismos, referidos acima, os quais podem investir sobre o nosso pensamento através de palavras de ordem ou doutrinações de qualquer tipo, impedindo-nos de realizar o livre exame.

A propósito do papel educativo da filosofia - A reflexão inerente ao trabalho filosófico - quando é radical, rigorosa e global - é central dessa atividade podendo, portanto, ser impulsionada, desenvolvida e aprimorada pela prática e pelo exercício da filosofia, uma vez que é próprio dessa disciplina se preocupar em realizar um trabalho formativo, embora tal finalidade muitas vezes, não esteja bem firmada por alguns profissionais ou mesmo apareça de modo secundarizado por uma tradição indiferente ou avessa ao seu papel educativo. Esse caráter próprio da filosofia, assim como a entendemos, nos leva a relacioná-la à educação intencional, uma vez que ela pode aperfeiçoar nossa capacidade de pensar através de ações pedagógicas elaboradas conscientemente, transformando essa finalidade em objetivos educacionais tangíveis e operacionais. Lipman, reconhecendo que os efeitos do seu programa ainda devam ser investigados, aposta, contudo, numa importante contribuição desse trabalho: “Para muitas crianças a oportunidade de aprender a pensar filosoficamente ocorre principalmente no processo da discussão interpessoal e na reflexão que acompanha essa discussão” (1994, p. 95). Para o autor, os textos foram elaborados, na verdade, para serem lidos, mas, sobretudo, para serem discutidos no grupo de crianças dispostas em círculo na comunidade investigativa. Essa estratégia pedagógica serve, dentre outras coisas, para que os participantes percebam as diferentes personalidades, interesses, valores, preferências, pontos de vista e, conseqüentemente, desenvolvam a sensibilidade interpessoal em vista do desenvolvimento social e do aperfeiçoamento em elaborar juízos sociais válidos, ampliando a sua capacidade de crescimento, i. é, possibilitando que seus próprios poderes intelectuais e emocionais sejam reforçados e para que se tornem aptos a viverem em sociedade. Em vista disso, a atenção de Lipman se volta ao aprimoramento do pensamento, como um atributo próprio às atividades investigativas da educação filosófica.

[...] um dos propósitos educacionais da filosofia: todo o estudante deve tornar-se [...] um investigador. Para a realização desta meta não há melhor preparo que o que é dado pela filosofia. A filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial [...] A filosofia implica aprender a pensar sobre uma disciplina e, ao mesmo tempo, aprender a pensar autocorretivamente sobre o nosso pensar (LIPMAN, 1990, p. 59).

Com isso, Lipman salienta o papel ativo, dinâmico e contínuo do pensamento enquanto “reflexão”, se a ele, de fato, nos dedicamos. Pois, para que efetivamente tenhamos um trabalho reflexivo, temos de, ao refletirmos, nos “autocorrigirmos” permanentemente, em vista inclusive de apresentarmos



também um melhor comportamento e realizarmos uma melhor ação. Assim, embora o pensar reflexivo se constitua numa característica da racionalidade humana, ele pode e deve ser aprimorado. E, para que isso ocorra, há a exigência de se conhecer a “lógica desse pensar”, ou seja, os procedimentos e a operação do processo de pensamento que deve ser realizado “com rigor” e que deve resultar da prática da filosofia- nada mais apropriado para um trabalho nas escolas!

Enfim, podemos pensar mais uma vez com Lipman, que nos diz: “A filosofia investe contra o problemático, como a mariposa é atraída pela chama, ou como o combatente lança-se à jugular de seu oponente” (LIPMAN, 1990, p. 51). Com tais palavras, o autor enfatiza o traço particular da filosofia: a sua busca corajosa e determinada, motivada pela sua ânsia incansável pelo saber.

O autor norte-americano, tendo apresentado uma proposta de ensino da disciplina bem adaptada às crianças no seu caminho à escola e em direção a uma sociedade democrática a ser construída e aprimorada nesse processo, valoriza, sobretudo, o seu potencial formativo. É claro que o referencial do qual parte estabelece parâmetros bem definidos para o trabalho da disciplina, com seus princípios deweyanos e com o seu modo particular de associar as esferas da lógica, da estética e da ética na investigação, não se descuidando das finalidades políticas das ações educativas. Contudo, não é o propósito direto desse trabalho explicitar tais considerações.

Mesmo havendo aqueles que se integram a Lipman em defesa da filosofia nas escolas, encontramos uma problemática particular merecedora de atenção em relação ao âmbito da linguagem filosófica, segundo a qual, esta é obscura e de difícil entendimento, sobretudo por apresentar vocabulário incomum, técnico e rigoroso - o que poderia se constituir num elemento complicador ao tratá-la com crianças. Talvez por isso, Lipman tenha afirmado que a filosofia é “[...] reputadamente a mais obscura, desconcertante e impenetrável das disciplinas” (LIPMAN, 1990, p. 19). No entanto, este autor tenta livrar-se dessas dificuldades buscando clarificar o que ela seja “[...] uma definição de filosofia poderia ser “O exame autocorretivo dos modos alternativos de fazer, dizer e agir”” (LIPMAN, 1990, p. 197), correspondendo coloquialmente às bases originárias da filosofia clássica grega: o Bem, o Belo e a Virtude, as quais, segundo o autor, foram deslocadas para as formas de investigação relativas ao prático (agir), ao produtivo (fazer) e ao teórico (dizer). Além disso, o autor instituiu um programa de ensino de filosofia composto de materiais próprios para as diversas idades, para cuja proposta confeccionou junto à sua equipe, as novelas filosóficas, nas quais os problemas ali apresentados são manifestações da experiência típica dos leitores infantis e que são expressos em linguagem compatível a cada idade a que são destinadas.

Do que se segue, observamos que o autor investe numa proposta de trabalho filosófico nas escolas, iniciando já desde a educação infantil, centrada no diálogo desenvolvido com as crianças organizadas em “comunidades de investigação” - um modo particular de disposição dos alunos em sala de aula fundada no espírito filosófico democrático e integralmente participativo,

autocorretivo, e essencialmente dialógico. Partindo do pressuposto de que a curiosidade na criança é natural, o autor entende que isso significa um forte impulso gestado em seu espírito para conhecer o mundo do qual faz parte. Assim, a criança é facilmente atraída pela disciplina no tocante ao seu modo problematizador e questionador ao se apresentar à sua natureza investigativa. Por isso sugere que a criança em sala de aula seja inserida numa ambientação mais apropriada ao desenvolvimento do pensamento e da ação democrática, a “comunidade de investigação”, tendo o trabalho da filosofia a função de, nesse espaço pedagógico, promover a educação reflexiva que, uma vez iniciada na escola, será exercitada ao longo da vida. No contexto das “comunidades”, a criança aprenderá a raciocinar melhor, visto que, de acordo com Lipman (1995, p. 14), “[...] o raciocínio é uma habilidade, ele pode ser ensinado, estudado e aprendido”. Eis que o autor assim “[...] considera a capacidade da filosofia, quando adequadamente reconstruída e corretamente ensinada, para trazer à tona o pensamento de uma ordem mais elevada na educação”, resultando disso a formação de indivíduos mais bem preparados para o seu próprio êxito e para viverem em sociedade.

Em relação, particularmente, ao papel educativo da filosofia, acreditamos que não cabe à filosofia isoladamente formar o homem, uma vez que na esfera da educação escolar há o desenvolvimento do processo de ensinar realizado por várias disciplinas que envolvem saberes variados e, igualmente, há na educação em geral as mais diversas ações sociais aí empreendidas, as quais atingem os indivíduos já antes mesmo de irem à escola. No entanto, problematizando a formação pelas perspectivas antropológica, axiológica, ética, política, dentre outras, e levando em consideração a disciplina de filosofia no contexto escolar, acreditamos ainda que esta tem muito a contribuir frente ao problema que nos coloca a intencionalidade formadora da educação. Nesse sentido, concordamos com Lipman quanto à força da educação que, quando inclui os ensinamentos da filosofia, é capaz de investir mais e melhor na formação da juventude em vista de uma democracia, ainda não plenamente realizada em nossa sociedade.

Considerando o exposto, pergunta-se: “em que medida a filosofia pode educar, e qual o sentido dessa força acima reportada?” A nosso ver, a filosofia tem seu papel formador na medida em que nos *convida a participar do debate* que se iniciou na Grécia Antiga, criando mecanismos de discussão, de reflexão acerca das inquietações humanas através do pensar reflexivo, radical, metódico e de conjunto. Pode ainda a disciplina auxiliar o homem a situar-se na realidade, fazendo-o compreender as relações que enredam a sua condição, contribuindo assim, efetivamente, para a construção do sentido de sua própria existência. Trata-se ainda de um saber capaz de nos subsidiar com métodos e procedimentos concernentes às suas especificidades - já mencionadas anteriormente - em razão do necessário enfrentamento dos problemas da existência humana, mesmo quando os homens e as mulheres se encontram na fase infantil de seu desenvolvimento.

Ademais, por seu caráter interdisciplinar, a filosofia pode nos auxiliar em todas as áreas do conhecimento, integrando o nosso conhecimento fragmentado, uma vez que com a instituição da ciência moderna, a disciplina



perdeu o *status* de mãe de todas as ciências, havendo a partir daí a crescente independização das ciências particulares do eixo comum a que participavam, o que, todavia, conduziu a uma forte tendência à fragmentação do saber humano. Cada uma dessas ciências adquiriu suas particularidades, seus próprios métodos de investigação, suas especificidades e especializações. No entanto, com o aprofundamento da delimitação das ciências, a percepção do “todo” foi sendo gradativamente fraturada e, por conta disso, conforme apontado principalmente pelos intelectuais frankfurtianos, surge a influência crescente da “razão instrumental” sobre as consciências e, assim, tornando cada um presa fácil das ideologias e dos condicionamentos sociais, culturais, educacionais da “sociedade administrada”, se quisermos usar do vocabulário adorniano. Contudo, diferentemente das ciências particulares, com seus objetos próprios de investigação estabelecidos a partir de recortes do real para que os seus procedimentos metodológicos sejam mais bem operados e para que possam atingir o aprofundamento do saber desejado, a filosofia mantém a perspectiva da totalidade. E essa seria, a nosso ver, uma importante contribuição da filosofia à educação, uma vez que assim, esta disciplina pode descortinar as falhas e inapropriações criadas pelas investigações parciais realizadas pelas ciências pedagógicas, resgatando a totalidade do fenômeno educacional e formativo. Para realizar esse trabalho, deve ser instaurado, contudo, um diálogo entre as diversas perspectivas de análise e não o embotamento de uma delas, sob pena de não compreendermos plenamente o objeto estudado, o qual se localiza no movimento em que circulam as mais variadas posições investigativas interessadas em conhecer e formar o homem.

Mas, a filosofia, além de teoria, é prática, atividade, modo ou forma de vida. Segundo Lipman, o próprio Sócrates tentou mostrar que “[...] fazer filosofia simbolizava uma investigação compartilhada como um modo de vida” (LIPMAN, 1990, p. 33). E o autor segue com seus argumentos: “Filosofia é um pensar autocorretivo. É o pensar investigando a si mesmo com o propósito de se tornar um pensar melhor” (1990, p. 61). Isso ocorre na medida em que “O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade [...]” (1990, p. 61). Lipman ainda destaca que “Qualquer que seja o assunto, entretanto, o objetivo da filosofia é o de cultivar a excelência no pensamento [...]” (1990, p. 111). Segundo ele, “Se as crianças podem fazer filosofia, então, presumivelmente, podem fazer metafísica, lógica, ética, estética - e epistemologia.” (1990, p. 166). Ainda de acordo com ele (1994, p. 44), a filosofia é o exercício do livre debate, por meio do diálogo, da linguagem, a partir de cujos veículos é gerada a reflexão.

O problema que se apresenta para Lipman em sua obra *O pensar na educação* (1995) é que as crianças no âmbito escolar, não são ensinadas ou estimuladas a pensar crítica e reflexivamente. Sua proposta, então, é levar o aluno (a criança) à reflexão, a pensar por si mesmo. Mas não simplesmente pensar, e sim a pensar de modo crítico, reflexivo, criativo. Subliminarmente se encontra aqui a afirmação de que saber raciocinar é um dos grandes objetivos educacionais - embora, como sugerido, isso nem sempre aconteça. Isso nos faz lembrar a crítica recorrente na história da filosofia de que nós somos

frequentemente “tutelados” intelectualmente, não sabendo e às vezes, não querendo pensar por conta própria, como já indicamos referindo-nos a Kant, ou ainda, isso acontecendo devido à instalação em nossa sociedade de uma educação bancária, como defendeu Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1978, p. 63ss.)

Entretanto, visto a amplitude do alcance da filosofia até aqui exposta, não podemos desconsiderar os seus limites enquanto disciplina, uma vez que nos inquietamos sobre as suas possibilidades educativas, como também alertamos para a importância das demais disciplinas escolares na composição de um trabalho integrado em vista da formação dos indivíduos. Ou seja, a filosofia não seria a única disciplina detentora das possibilidades formativas humanas, embora tenha se destacado por ter tomado para si o problema da “formação humana”, levando-o ao âmbito de suas reflexões mais importantes. Desse modo, ilustramos com as palavras de Chitolina; Hartmann (2002, p. 20), que assim se expressam: “[...] por si só a filosofia não pode realizar a educação emancipatória, porém, sem ela, torna-se difícil compreender as implicações e o significado desta educação”. Chitolina (2002, p. 26) insiste que “[...] a filosofia revela desde as origens gregas uma natureza educacional”. Para este autor,

Ensinar filosofia não é uma opção para o filósofo, mas um dever de ofício, um compromisso com a humanização do homem. Por isso toda filosofia é uma educação, porque pretende ensinar a pensar, agir e viver melhor. Entretanto, como diria Kant, não se ensina verdadeiramente filosofia se não se ensina a filosofar, isto é, a pensar por si mesmo, pensando as próprias condições e os critérios de validação deste saber. (CHITOLINA; HARTMANN, 2002, p. 17).

Os autores acima são enfáticos em suas afirmações, acreditando que não se trata de uma simples escolha pedagógica feita pelo homem visando a sua educação, mas sim de uma relação íntima encontrada entre a filosofia e a educação. “Ensinar filosofia implica educar o homem, formar as suas virtudes intelectuais e morais” (CHITOLINA; HARTMANN, 2002, p. 18). Contudo, os problemas se alargam pois essa discussão nos leva a outras problemáticas, já de algum modo mencionadas, e que resumidamente podem ser assim expressas: qual filosofia seria educativa? E, como isso se realiza?

Na visão de Lipman, a filosofia, antes de tudo, é um modo para se desenvolver o bem pensar o qual, segundo ele, não se restringe ao acúmulo de informações, nem aos aspectos da pura racionalidade, mas é a fusão dos aspectos complementares da criticidade, da criatividade e do cuidado, significando esse último os aspectos éticos da formação social e convivência coletiva, principalmente. Para ele, apesar de ser a filosofia o lugar por excelência do exercício reflexivo, a disciplina não poderá descuidar-se da sua destinação interdisciplinar e da sua presença contributiva, embora discreta, nas demais instâncias escolares, bem como, de seu perfil integrador em relação aos outros conhecimentos – assunto aqui já apontado. Mas, o autor ainda assim esclarece: “[...] a filosofia e as outras disciplinas se interpenetram, sistematicamente, provocando o pensar complexo e não o pensar limitado e



provinciano que não é capaz de fazer julgamentos sobre a vida humana” (LIPMAN, 1995, p. 209).

Até aqui vimos discutindo direta, ou mesmo indiretamente, sobre uma questão que nos leva às preocupações sobre o papel, as possibilidades e os limites da filosofia enquanto disciplina, encontrando, contudo em Lipman, uma posição diferenciada. Assim, não obstante observemos entre os teóricos um esforço constante para justificar a importância da filosofia, Lipman adverte (1994, p. 71): “[...] a filosofia: é uma disciplina humanística cuja aprendizagem representa um enriquecimento que não precisa de nenhuma outra justificativa em que se apoiar”.

Aproximações da filosofia à educação na atualidade - Retornando a base de uma das nossas constatações, cumpre mencionar que hoje a educação está muito mais próxima da ciência do que da filosofia, o que se caracteriza como um problema para o ensino de filosofia. O homem contemporâneo em geral acredita no poder da ciência como detentora da “verdade” e do conhecimento. Tudo tem que passar pelo crivo da ciência, ou seja, para que algo tenha valor de verdade é preciso ser comprovado cientificamente. O que chama a atenção é que esse cientificismo (idéia de que a ciência vai solucionar todos os problemas) não dá conta de uma série de outros problemas, alguns dos quais aqui já apontados. Contudo, parece ser um ponto comum nos dias de hoje supor-se que um dia o conhecimento científico vai ser capaz de dar todas as respostas e oferecer ao homem todas as orientações para viver a sua existência plenamente!

Ora, à filosofia não cabe oferecer soluções definitivas para as crises humanas, uma das quais a educacional, mas pode auxiliar na compreensão dos fenômenos, apontando para algumas possibilidades e direções a serem tomadas ou para as contradições que poderiam estar obstaculizando o caminho experimentado. Acreditamos e argumentamos que ela pode efetivamente nos auxiliar ainda a pensar sobre essas questões, embora o faça através das suas próprias características (aqui já discutidas) bem distintas do conhecimento científico. Ademais, em nossa exposição sublinhamos o fato de que a filosofia pode desempenhar um papel importante na educação quando bem discutida, bem planejada pelos seus profissionais, bem articulada com a ambientação escolar em geral e com aquela que habita os demais espaços educativos, apresentando-se bem comprometida com a ideia de formação humana. Apoiados na concepção de filosofia de Lipman, defendemos que um trabalho realmente educativo pode ser realizado pela disciplina, uma vez que ela apresenta uma reconhecida capacidade de questionar, contra-argumentar, apresentar perspectivas de modo coerente, enfim, apresenta condições contributivas para o aperfeiçoamento humano, podendo assim burilar o pensamento com maestria. Lipman (1995) entende que por conta dos desafios do nosso tempo, caracterizado por muito conhecimento (informação) e talvez por menor interesse na compreensão, a filosofia apresenta um importante potencial formativo, uma vez que permite a superação da simples instrumentalização da razão e da formação profissional desarticulada dos

demais aspectos humanos. É capaz, portanto, de reconduzir a atividade educativa ao interior da formação sócio-cultural e ético-política do cidadão, ou seja, leva o processo educativo para além da simples aquisição de conhecimento, da erudição ou do preparo profissional. O grande objetivo de Lipman é “[...] criar uma sociedade na qual as excelências possam florescer em diversidade e em abundância” (LIPMAN, 1995, p. 14-15).

Sentimo-nos atraídos pelo desafio que o autor norte-americano coloca tanto aos filósofos quanto aos educadores, a saber, o de que a filosofia deva ser ensinada desde as origens da escolaridade, uma vez que a criança deve ser entendida como um ser raciocinante, com capacidade fabulosa de iniciar-se na atividade reflexiva - tradicionalmente destinada apenas aos adultos. Para levarmos adiante esta discussão, cumpre-nos examinar com um pouco mais de detalhe o conceito de infância presente nesta sugestão, fazendo-o, contudo, em acordo com o espaço limitado destinado para a elaboração deste trabalho. Preocupa-nos assim estabelecer uma relação da infância com a filosofia, deslocando tal discussão para o âmbito da educação. Em tal perspectiva, esta reflexão nos conduz à filosofia da infância, enquanto parte da antropologia filosófica que procura responder a perguntas tais como: o que é o homem? O que é a infância do homem?

Acreditamos que uma compreensão sobre a infância, assim como a sua relação com a filosofia, nos ajudaria a entender a atividade de filosofia com crianças. Chitolina (2002, p. 24) nos lembra que Lipman associa naturalmente a criança à filosofia, uma vez que o assombro é visto por ele como sendo próprio do ser infantil. Ademais, lembra que o autor problematiza a prerrogativa de essa característica (peculiar à experiência cotidiana das crianças) ter sido atribuída particularmente somente aos artistas e filósofos adultos. Cumpre mencionar que foi com a modernidade que há o surgimento da ideia de infância ou que surge o discurso sobre a infância. Em linhas gerais, existe uma concepção de que a infância é um espaço de preparação para o futuro. Isso pode conduzir, no entanto, a uma concepção limitada do que seja a infância, implicando num entendimento da mesma qualidade do que seja a educação da infância, e porque não dizer, pode ainda indicar uma concepção reduzida, mas também preconceituosa do que seja o período da vida infantil interpretando-o como um estado de simples passagem. Parece-nos evidente que a educação da infância, de certa forma, deva ser uma preparação para o futuro, contudo, não deixa de se sustentar numa educação que reconheça a integralidade da “experiência humana” de cuja realidade se subentende indivíduos das mais variadas idades e nas mais diversas fases de vida.

Com efeito, segundo um dos mais importantes inspiradores de Lipman, John Dewey, por exemplo, a educação não é uma preparação para a vida, mas é o próprio exercício da vida. Trata-se da experiência do homem que cresce continuamente e, então, é educado de alguma forma nesse processo.

Com o renovar da existência física, também se renovam, no caso de seres humanos, as crenças, ideais, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos. Assim se explica, com efeito, a continuidade



de toda experiência, por efeito da renovação do agrupamento social. A educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida (DEWEY, 1952, p. 20-21).

O problema que emerge a partir dessa constatação, é que o homem pode ser ainda deseducado na medida em que a experiência “educativa” se apresenta de forma descontínua, deslocada do âmbito experiencial geral do indivíduo, debilitando a qualidade da experiência gerada no seio das vivências primárias – num processo contrário da verdadeira experiência educativa que produz mais crescimento - ou, se formalizada, a educação pode ainda concorrer para acirrar o distanciamento das experiências elementares e vitais daquelas transmitidas nas escolas, cuja consequência pode ser o alheamento do indivíduo em relação ao seu meio, o não alcance do pensamento reflexivo, a impossibilidade de reconstruir as experiências por meio de uma educação saudável, dentre outros prejuízos, principalmente, em relação à construção da democracia.

Seguindo as orientações de Dewey, devemos ainda nos atentar para a ideia de que o homem deva ser sempre um investigador, não devendo o ensino se fixar somente na transmissão de conteúdos, mesmo porque eles são transitórios, provisórios e mutáveis. Nesse sentido, a educação deve se empenhar em fazer do homem um pesquisador que, com os seus pares, busquem os fins e interesses comuns. Para Dewey, o método científico instiga a curiosidade humana tornando-se fundamental à formação, uma vez que estimula a problematização e a investigação sobre o que naturalmente desestabiliza as crenças já consolidadas no espírito humano e na coletividade, devendo por isso ser um procedimento de uso contínuo.

Diante dessas ideias, Lipman acrescenta que, se é pela educação que ampliamos os resultados formativos para a própria sociedade, encaminhando-a mais e mais para a conquista da democracia, um dos recursos para isso é o estímulo à investigação “filosófica” ou o desenvolvimento do pensar filosófico, não somente o científico. E, isto já deve ser iniciado nos primeiros anos de escolaridade. Contudo, o autor aponta para uma problemática importante: “Para muitos filósofos a racionalidade só é encontrada nos adultos. [...] Descartes, por exemplo, e o jovem Piaget parece que pensavam a infância como um período de erro epistemológico que é, felizmente, perdido com a maturidade. [...]” (1990, p. 28). De fato, Descartes nos sugere que a infância deva ser superada pela idade da razão, visto que as ideias próprias desta fase estão muito impregnadas pela imaginação, havendo o patamar da maturidade racional a que a criança deverá ser conduzida. Sabemos então que, pelo lado de Descartes, a infância é vista como fase da vida em que há a falta de razão, como mostra a seguinte passagem:

E assim ainda pensei que, como todos nós fomos crianças antes de sermos homens, e como nos foi preciso por muito tempo sermos governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram amiúde contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre nos aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam se tivéssemos o uso inteiro de nossa razão desde o nascimento e se

não tivéssemos sido guiados senão por ela. (DESCARTES, 1973, p. 43 - Grifos nossos).

Vale lembrar a posição diferenciada de Rousseau, em seu *Emílio*, onde apresenta uma visão de infância como o lugar puro provido pela Natureza, devendo a criança preservar-se das influências do mundo adulto, justamente porque a maturidade não seria uma boa referência ao seu desenvolvimento. Enquanto Descartes lança-se em defesa da razão como a grande mestra do homem, desconfiando ao mesmo tempo da diversidade dos ensinamentos e das orientações a que estão submetidas as crianças, as quais além disso, veem-se guiadas pelas fantasias próprias da sua fase, Rousseau preocupa-se com o excesso de orientação do adulto empregada sobre o ser infantil segundo a égide do controle, da certeza, da instrução e da maturidade e, então, pergunta: “Quem sabe quantas crianças morrem vítimas da extravagante sabedoria de um pai ou de um professor? “ Para o genebrino, o período infantil compõe um espaço singular no tempo presente do desenvolvimento humano, apresentando particularidades que devem ser respeitadas.

Homens, sede humanos, este é vosso primeiro dever [...] Amai a infância; favoreci suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época onde o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que se lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para nós? Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá. Assim que eles puderem sentir o prazer de existir, fazei com que o gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus os chamar, não morram sem ter saboreado a vida (ROUSSEAU, 1995, p. 68).

Nesse sentido, podemos dizer que Rousseau é o autor que descobre a infância, cuja ilustração pode ser reforçada com a frase: “A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1995, p. 69). Dai se estende a compreensão de que o autor valoriza veementemente essa fase humana com suas peculiaridades, inspirando a partir disso uma educação conforme as particularidades infantis, uma vez que a infância é decisiva para a constituição do que o homem será. Vale destacar que foi com *Emílio* de Rousseau que se preconizou a formação integral do homem na modernidade, ideia perpetuada nas discussões filosófico-educacionais posteriores.

Colocando Lipman na arena dessa discussão e considerando as suas ideias no contexto formal de escolarização, enfatizamos a sua convicção na reflexão filosófica como direito e dever da criança enquadrada nos limites e possibilidades concretas de sua experiência. Ademais, “As crianças podem ser curiosas o suficiente para levantar questões e para resistir às nossas respostas



prontas. Querem ter permissão para questionar esses assuntos e chegar a uma conclusão por si próprias” (LIPMAN, 1990, p. 108). Para ele, está claro que “[...] as crianças têm uma inclinação natural para serem especulativas e globalizantes em vez de analíticas e sensíveis às diferenças” (LIPMAN, 1994, p. 108). Assim, não teria sentido entendermos o aparato cognitivo infantil como uma proto-intelecção ou uma racionalidade desfavoravelmente comprometida pela fase de desenvolvimento em que se encontram as crianças.

Diante da gama de dificuldades teóricas a que somos submetidos frente a essa discussão, Lipman adiciona uma outra das suas preocupações em razão de não sermos frequentemente atentos e cuidadosos para o fato de “A infância [ser] um período no qual a linguagem está sendo adquirida num ritmo incrivelmente acelerado” (LIPMAN, 1990, p. 124 - Acréscimo nosso). Apresentando uma posição contundente, o autor resolve investir no enfrentamento desse problema com o seu programa de ensino de filosofia dedicado às crianças, dentre cujas problemáticas está presente aquelas que se situam em torno da linguagem, como as ambiguidades, por exemplo, - uma dificuldade gestora de confusões, podendo tornar as crianças ingênuas e exageradamente confiantes, Os resultados esperados desse trabalho proposto pelo filósofo são múltiplos, como mostra a seguinte afirmação:

[...] fornecer à criança uma disciplina preparatória para a compreensão da ambiguidade é prepará-la não somente para os trocadilhos, equívocos, e duplo sentido do discurso diário, mas também para as alusões ricas da literatura, para as ligações dúbias das relações humanas e para a transformação da própria natureza (LIPMAN, 1990, p. 125).

Desse modo, a questão da linguagem se amplia⁴ e surge imperativa no trato do ensino de filosofia, assunto que desejamos enfatizar para que seja enfrentado em posteriores estudos e investigações.

Ampliando e problematizando a questão da linguagem - Em nossa argumentação chegamos a uma problemática a qual urge enfrentarmos, a saber, a questão da linguagem no ensino de filosofia. Nesse particular, um autor de crucial importância, a nosso ver, é Wittgenstein. O filósofo austríaco evidencia no seu *Tractatus* a insuficiência da linguagem para tratar de questões éticas, defendendo que é somente possível agirmos eticamente e pelo exemplo mostrarmos as ações éticas, mas não é possível falarmos sobre ética. Wittgenstein defende que a ética está fora do mundo, portanto, fora do alcance da linguagem. Segundo ele, “Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo” (WITTGENSTEIN, 2001, § 5.6 p. 177). Assim,

⁴ Ver nossa alusão aos problemas da linguagem (p. 09), especialmente à linguagem filosófica, que por apresentar-se com um perfil técnico, rigoroso e especializado pode trazer empecilhos na compreensão e obstáculos ao interesse infantil. Diante disso, trouxemos a saída pedagógica encontrada por Lipman, a saber, a construção de “novelas filosóficas”, dentre outros motivos que o fizeram a confeccioná-las.

compreendemos que numa “comunidade de investigação”, na impossibilidade de discutirmos questões éticas, é possível agirmos eticamente por meio da prática filosófica.

No entanto, percebemos que Lipman, um leitor de Wittgenstein, valoriza a linguagem realizada nessas “comunidades” haja vista o estímulo da leitura sistemática das suas “novelas”, cuidadosamente elaboradas com fins didáticos, possibilitando nesse contexto o entendimento das situações problemáticas viabilizado pelo diálogo e pelas discussões que ali ocorrem. Essa questão sobre a “linguagem, filosofia e educação” demandaria um maior aprofundamento, o que incorreria na necessidade de um espaço maior para tal discussão. Contudo, queremos indicar o tema pela importância que merece, sobretudo, por oportunizar alguns vínculos, a nosso ver, produtivos e significativos entre os dois autores.

Estamos convencidos de que a educação é um “processo” que vai do “berço à sepultura” e que o futuro do homem está de algum modo na criança. Portanto, é preciso educar o homem nessa fase da sua vida, pois, é mais fácil formar do que reformar, é sempre melhor educar do que castigar. É preciso reencontrar a criança no adulto aprendente, sendo também imprescindível “construir” o homem desde a infância, num processo sem interrupção, e que contemple todos os aspectos do ser humano.

As ideias de Lipman nos fazem acreditar que é preciso preparar as crianças para a vida, partindo das questões de sua realidade presente e imediata, de sua idade. E tendo em vista que é a partir da infância que estruturamos nosso caráter, que criamos os fundamentos da vida adulta, entendemos que tudo aquilo que nos acontece na infância nos marca para a vida toda. Em face de tudo isso, parece ser mais fácil corrigir uma criança do que um adulto, embora não devamos esquecer que a construção humana é infundável, sendo necessária que a formação integral dos seres humanos seja realizada a partir de fundamentos sólidos, já desde o início de suas experiências educativas.

Para Lipman, “Sob o ponto de vista educacional, [...] a filosofia nas séries iniciais do 1º grau é um meio de causar um melhor pensamento – mais lógico, mais coerente, mais produtivo, mais bem-sucedido [...]” (LIPMAN, 1990, p. 59) e, conseqüentemente, promotor de ações sustentadas pela excelência do pensar. Segundo o “filósofo das crianças”,

[...] a filosofia enquanto disciplina é eminentemente adequada para o ensino de 1º e 2º graus⁵. Possui uma vasta literatura clássica que pode ser traduzida em linguagem comum e sequenciada de acordo com os níveis escolares. Seus conceitos são intrinsecamente interessantes para as crianças para lidarem efetivamente com os conceitos de outras áreas, como ciências. Oferece às crianças um

⁵ Segundo a mais atual nomenclatura, devemos designar por Educação Básica os graus de ensino que equivalem ao Ensino Fundamental (1º. Grau) e Ensino Médio (2º. Grau).



modelo de vida mais racional como membros de uma comunidade de participação e elaboração (LIPMAN, 1990, p. 61 - Grifos nossos).

Acerca do objetivo da filosofia para crianças, Lipman afirma que “O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, em tomadoras de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a serem indivíduos mais reflexivos, ajudá-los a terem mais consideração e serem mais razoáveis” (LIPMAN, 1994, p. 35).

Contudo, não há uma solução fácil e, como dito anteriormente, a filosofia não é um remédio para todos os males da educação. Acredita-se que a filosofia, por seu caráter interdisciplinar, pode notadamente auxiliar as outras áreas do conhecimento, dedicando-se ainda a todos os espaços escolares que sugiram problemas a serem enfrentados.

Por fim, vale destacar que fomos seduzidos pelo argumento de Lipman no que concerne à defesa do ensino de filosofia desde o início da educação formal, embora levantemos notadamente algumas questões, a nosso ver, indispensáveis para estudos posteriores, dentre as quais destacamos a questão da linguagem. Desse modo, encontramos em Wittgenstein um importante interlocutor para prosseguirmos em nossas reflexões.

Uma possível saída para a problemática – Tomando em consideração os problemas até aqui apresentados, cumpre entender melhor o que seria o ensino de filosofia para crianças pontuando em nossa agenda de estudos a preocupação sobre a capacidade de a criança filosofar. Além disso, queremos nos convencer sobre em que medida a filosofia, inserida como disciplina a partir da educação infantil, pode contribuir efetivamente para a formação humana.

Em busca de uma melhor compreensão e nos pautando no programa de Filosofia para Crianças de Lipman, observamos que, segundo ele, “A reforma da educação tem de ter a investigação filosófica compartilhada na sala de aula como um modelo heurístico. Sem a orientação de um paradigma como esse, continuaremos a ser arrastados e o currículo continuará a ser uma mixórdia” (LIPMAN, 1990, p. 34).

Nesse sentido, tal posicionamento nos conduz à consideração de que a ausência da filosofia em nosso currículo escolar, desde os primeiros anos da educação infantil, pode asseverar alguns resultados e promover consequências negativas à formação humana. Pois, após o homem adquirir certos vícios de linguagem; depois de ele obter um conjunto de valores e virtudes alheios a si mesmo ou sendo, para ele, de difícil entendimento; depois que estiver sido doutrinado ou, ainda, já sido anestesiado por convicções que não são suas; depois que todas as suas ações estiverem impregnadas por maus hábitos; depois que os valores morais estiverem banalizados por vícios éticos, ou que a consciência crítica, a capacidade de se maravilhar com as coisas se perderem;

depois que as idéias, os costumes estiverem cristalizados, será muito mais difícil “reformá-los”.

Se admitirmos que a criança não possa filosofar e se “impusermos” dogmaticamente a ela a nossa verdade e os significados das palavras e expressões, a criança poderá chegar à idade adulta utilizando palavras talvez de modo equivocado ou mesmo, falando sem compreender o significado de sua própria fala. Poderá ainda chegar à idade adulta com as mesmas concepções de mundo que adquiriu quando criança, sem a ousadia da criação e do risco de inventar e procurar formas diferentes de dizer o que sente. Ann Margareth Sharp (1999, p. 17), colaboradora de Lipman, relata que se fosse questionada sobre o porquê de essa ideia de ensinar filosofia para crianças ter exercido nela um grande fascínio, responderia: “[...] porque me sinto ofendida com a ideia de que tratamos as crianças como se fossem depósitos e as mutilamos até que sejam maiores de idade. Elas fazem dezoito anos e continuam utilizando palavras como amor e amizade sem saber de que estão falando”.

Com efeito, o modelo educacional que privilegia exageradamente a transmissão e o acúmulo de conhecimentos, tende a inibir a criança de pensar reflexivamente. Em *Como nasceu filosofia para crianças*, Lipman mostra-se preocupado com o contato tardio da filosofia com as crianças. Assim, pergunta-se, ao refletir sobre as suas aulas para universitários: “Não estariam seus hábitos linguísticos e psicológicos já tão firmemente estabelecidos que *qualquer* tipo de prática ou instrução no raciocínio chegava tarde demais?” (LIPMAN, 1999b, p. 21).

Parece-nos fundamental que a educação para a autonomia aconteça antes que as crianças adquiram esses maus hábitos, para que ela possa dar razões de suas crenças de forma mais segura e bem firmada. Precisamos fazer com que as crianças pensem melhor, sejam imaginativas e criativas na busca de soluções para seus problemas. É necessário que elas sejam críticas, mas que pensem eticamente, pois a criança não precisa esperar a idade adulta para ser ética. É preciso que isso aconteça já no seu processo formativo, sobretudo, no momento em que ainda não tenha sido influenciada negativamente pela cultura, pela sociedade, pela própria escola. Mesmo que encontremos algumas dificuldades na proposta de Lipman, sua aposta na capacidade infantil de pensar bem é, sem dúvida, uma sugestão muito inspiradora, a qual vem mobilizando investigações em muitas partes do mundo e gerado ações educativas as mais diversas e criativas. Refletir sobre a proposta de Lipman, nos parece um excelente ponto de partida para pensarmos uma educação filosófica para o nosso tempo, mesmo que nela localizemos alguns impasses os quais, a nosso ver, devem ser investigados para que o seu trabalho mereça a devida continuidade investigativa.

Recebido em 23/10/2011
Aprovado em 22/05/2012



REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando – introdução à filosofia*. 4ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora, Ática, 2004.

CHITOLINA, C. L. *A criança e a educação filosófica*. Maringá: Dental Press, 2003.

_____; HARTMANN, H. R. (Orgs.). *Filosofia e Aprendizagem Filosófica*. Maringá: Dental Press, 2002.

_____. Por uma educação filosófica. IN: CHITOLINA, C. L.; HARTMANN, H. R. (orgs.). *Filosofia e Aprendizagem Filosófica*. Maringá: Dental Press, 2002, p. 23-39.

DESCARTES, R. *Discurso sobre o método; Meditações*. Tradução: J. Guinsburg; Bento Prado Jr. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973. vol. XV. (Coleção Os Pensadores).

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Trad.: Anísio Teixeira. 3ª. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____. *Democracia e educação*. Trad.: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 2ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1978.

IGLESIAS, M. O que é filosofia e para que serve. IN: REZENDE, A. *Curso de filosofia*. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.

JASPERS, K. *Introdução ao Pensamento Filosófico*. Trad.: Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento”? (Aufklärung). Trad. Floriano de Sousa Fernandes. IN: *Textos seletos*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2005.

_____. *Crítica da Razão Pura*. Trad.: Valério Rohden e Udo Moosburger. 2ª. ed. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1983, p. 407-408.

KOHAN, W. O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

_____; LEAL, B.; RIBEIRO, Á. (Orgs.). *Filosofia na Escola Pública*. 2ª. ed., vol. V. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____; WAKSMAN, V. (Orgs.). *Filosofia para crianças na prática escolar*. 2ª. ed., vol. II. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2000.

problemas, limites e possibilidades da presença da filosofia na educação escolar: as contribuições de matthew lipman

_____. Sugestões para implementar a filosofia com crianças em escolas. Trad.: Jaime A. Clasen. IN: KOHAN, W. O. ; WAKSMAN, V. (Orgs.). *Filosofia para crianças na prática escolar*. 2ª. ed., vol. II. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 85-112.

_____. ; LEAL, B. (Orgs.) *Filosofia para crianças em debate*. 2ª. ed., vol. IV. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

_____. Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar? IN: KOHAN, W. O.; LEAL, B. (Orgs.). *Filosofia para crianças em debate*. 2ª. ed., vol. IV. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 207-219.

_____. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman. Trad.: Ricardo A. Rosenbusch. IN: KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. (Orgs.). *Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. 2ª. ed., vol. I, Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 84-134.

LIPMAN, M. Dramatizando a Filosofia. Trad.: Leoni Maria Padilha Henning. IN: HENNING, L. M. P. (Org.). *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional – debate contemporâneo sobre a educação filosófica*. Londrina: EDUEL, 2010, p. 149-160.

_____. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. *Encontro com Matthew Lipman*. Entrevista concedida ao centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Participação especial de Ann M. Sharp. Coordenação do CBFC. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 1999a 1 fita de vídeo, NTSC, VHS, son., color.

_____. Como nasceu filosofia para crianças. Trad.: Jaime A. Clasen. IN: KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. *Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. 2ª. ed., vol. I, Petrópolis: Editora Vozes, 1999b, p. 21-27.

_____. *O pensar na Educação*. Trad.: Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

_____. *A filosofia vai à escola*. Trad.: Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. 3ª. ed. São Paulo: Editora Summus, 1990.

_____. ; OSCANYAN, F. S.; SHARP, A. M. *A filosofia na sala de aula*. Trad.: Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 1994.

MORENTE, M. G. *Fundamentos de Filosofia*. Trad.: Guillermo de la Cruz Conrado. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1976.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou Da Educação*. Trad.: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1983.



SHARP, A. M. Prólogo. IN: KOHAN, W. O. *Filosofia para crianças – a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. 2^a. ed., vol. I, Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 15-19.

WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Trad.: Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: EDUSP, 2001.